

Pensar y sentir las diferencias. Una aproximación a los procesos de transmisión de significados y valores ambientales entre culturas. El caso de la educación ambiental en el contexto intercultural mapuche

Thinking and feeling the differences. An approach to the processes of transmission of meaning and environmental values between cultures: the case of environmental education in the intercultural Mapuche context

Rodrigo Rehbein Montaña

Antropólogo, profesor adjunto Instituto de Ciencias Sociales. Candidato al grado de magíster en Comunicación. Becario Conicyt. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
rrehbeinm@gmail.com

Claudia Mancilla Maldonado

Antropóloga, candidata al grado de magíster en Comunicación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
cmancillam@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo aborda la problemática de la transmisión e integración de valores, y significados sobre la naturaleza entre culturas, analizando desde el contexto educativo mapuche la subordinación de didácticas propias del conocimiento tradicional y las pautas culturales de relación con la naturaleza, frente a las visiones occidentales sobre la conservación y desarrollo sustentable presentes en los planes y programas educativos oficiales. Se propone la integración de los contextos territoriales en el proceso formativo, como espacio de comunicación entre culturas, donde son observables los desplazamientos de función y significado de los elementos de la naturaleza en su tránsito de una cultura a otra, en una relación de horizontalidad y de negociación de significados a través de flujos dinámicos.

ABSTRACT

This article approaches the problem of the transmission and integration of values and meanings concerning nature between cultures, analysing from the Mapuche educational context the subordination of Mapuche teaching characteristics of traditional knowledge and cultural patterns of relationship with nature, against the Western views on conservation and sustainable development in plans and formal educational programmes. An integration of territorial contexts in the training process is proposed as an area for communication between cultures, where the displacement of function and meaning of the elements of nature are visible in the transition from one culture to another, in a horizontal relation and negotiation of meaning through dynamic flows.

PALABRAS CLAVE

interculturalidad | valores ambientales | educación ambiental intercultural | cultura mapuche

KEYWORDS

interculturality | environmental values | intercultural environmental education | Mapuche culture

Introducción

En la comunicación intercultural, los sujetos ponen en juego diversos elementos que seleccionan como significativos en su flujo de una cultura a otra; de estos procesos de intercambio y negociación, se desprende un conjunto de posibilidades de significación acerca de los diversos fenómenos de la realidad sociocultural y sobre las maneras de entender lo ambiental.

En el contexto educativo, el estado chileno ha promovido un discurso medioambiental que subordina las prácticas tradicionales y los contextos locales de las comunidades indígenas a las lógicas del neoliberalismo económico y el continuo desconocimiento de la diversidad cultural característica del país. Así, las experiencias diferenciadas sobre la naturaleza son difíciles de integrar a través de los planes y programas educativos formales de educación ambiental, debido a que ellas tienden a la homologación y la virtualización de la experiencia territorial.

De esta manera, el principal objetivo de este artículo, es presentar un debate acerca de la problemática de integración de los diversos significados y valores ambientales, tomando como caso el contexto educativo intercultural mapuche, de manera de proponer elementos de análisis que permitan establecer mecanismos de integración de los distintos discursos y experiencias que portan los sujetos destinatarios de la educación intercultural.

Los contextos territoriales se proponen como una vía fructífera para analizar los desplazamientos de las significaciones diferenciadas, entendiendo el paisaje como un espacio culturizado y de construcción de las experiencias sociohistóricas que los distintos grupos humanos han mantenido con dichos espacios, donde confluyen procesos de intercambio entre individuos de diferentes culturas.

1. Sobre pensar y sentir las diferencias

La forma en que las diferentes culturas se aproximan a la naturaleza constituye una síntesis de experiencias seleccionadas social e históricamente por los sujetos, producto de una manera particular de percibir, pensar y conocer el paisaje. Sin embargo, el reconocimiento de este principio representa una gran dificultad al momento de integrar las diferentes visiones y valores construidos en torno a lo medioambiental, desde la perspectiva homogeneizadora de los estados nacionales. Organizar las relaciones entre grupos humanos diferentes, implica generar espacios en la comunicación a través de los cuales los sujetos pongan a circular aquellos elementos que han escogido para negociar significaciones que les permitan alcanzar consensos sociales. Ésta situación se complica aún más cuando existe un ejercicio de poder y la imposición de un discurso sobre cómo entender lo ambiental, las formas de habitar y utilizar los territorios.

Para Balandier, las sociedades contemporáneas vuelven a estar, aparentemente, encargadas del manejo del mundo natural en que se inscriben los agrupamientos humanos, pero la asociación entre poder y naturaleza, se manifiesta en su forma más cotidiana a través de su gestión y administración. Los estados nacionales se asumen como responsables del ordenamiento del mundo natural, siendo los ministerios de medio ambiente los encargados de garantizar la calidad y protección de la naturaleza (Balandier 1994: 32-33). En este contexto, surgen nuevos discursos que buscan establecer y reproducir un imaginario ambiental que introduce de forma potente las nociones de conservación y desarrollo sustentable, principalmente a través de la promoción de prácticas "amigables con el medio ambiente" y la ideologización de la población a través del sistema educativo formal. Así, como señala Balandier "El poder resulta del juego de las diferencias, de su simbolización y de su manifestación espectacular. El poder separa, aísla, hace enfermar; eso es algo que todo el mundo sabe" (1994: 33).

Bajo esta nueva taxonomía de la naturaleza emerge la noción de "recurso natural", que asigna nuevos valores a los elementos que conforman los territorios; busca incorporar aquello considerado opuesto a lo cultural desde la dicotomía occidental naturaleza-cultura, siendo lo natural cosificado, transformado en un artefacto cultural susceptible de ser modelado como objeto de consumo, pieza fundamental para la reproducción de los sistemas productivos. Esta situación ha escindido a los paisajes de los distintos significados que los grupos humanos han construido en torno a éste. El ambiente es más que un simple espacio físico, constituye una fusión de nuestra conciencia y sus significados con las condiciones climáticas, geológicas, geográficas y físicas. Aquello que para nosotros constituye la realidad se halla sujeto a nuestras propias interpretaciones, es decir, está condenado a ser humanizado (Kwiatkowska 2001: 304). Sin embargo, este proceso de humanización o culturización del espacio se produce de acuerdo a las formas y mecanismos que cada grupo humano ha establecido para su utilización. Así, la estandarización de los discursos en torno a lo ambiental no sólo ha generado como consecuencia la imposición de valores y actitudes hacia el medio ambiente desde una racionalidad económica, sino que además ha provocado una omisión de la diversidad cultural latinoamericana.

Este desconocimiento de las diferencias implica además omitir el conjunto de relaciones de intercambio que se producen entre los grupos humanos, y entre éstos y sus territorios. García Canclini afirma que estas diferencias se expresan en la confrontación, el entrelazamiento, en las relaciones de negociación, conflicto y prestamos recíprocos (2006: 15). A través de la interacción y los mecanismos de transmisión cultural, las personas reproducen y reinterpretan constantemente el conjunto de conocimientos que han

desarrollado a partir de su experiencia con el paisaje. Así, como propone García Canclini (2006: 32), al analizar las estructuras y prácticas sociales, queda un residuo, una serie de actos que parecen no tener sentido si se los analiza desde una concepción pragmática como realización del poder o administración de la economía.

En este sentido, para Toledo los paisajes reflejan la historia de la interacción, ya que como espacios físicos e imaginarios, son complejos multidimensionales en los cuales ocurren procesos naturales y sociales, que pueden ser valorados y representados por signos, significaciones, códigos y conocimientos. Esta visión multidimensional contempla al paisaje como una entidad espacial, mental, temporal como un nexo entre naturaleza y cultura (2006: 9). Hall plantea que las personas habitan diferentes mundos sensorios en que la experiencia percibida se realiza a través de una serie de filtros que están normados culturalmente. Los diferentes pueblos utilizan sus sentidos en la interacción con la naturaleza y en la fuente misma de la interacción es posible descubrir variaciones significativas en lo que se oye y lo que la cultura no deja pasar.

En estos procesos perceptivos, la identificación de las diferencias depende de las distinciones culturales, ya que la percepción es selectiva y desecha las señales que no son significativas y además, es conformadora, ya que da forma a los datos según nuestras representaciones (Moulian 1999: 23). Así, las personas de diferentes partes del mundo, no ven, no huelen, no gustan ni oyen las cosas de la misma manera (Le Breton 2007: 14) y por lo tanto, no necesariamente experimentan las mismas emociones ni tampoco poseen similares apreciaciones estéticas hacia al paisaje, por lo que para transmitir los valores de una cultura a otra o compartir las experiencias con otros, Le Breton propone que se debe acudir a la mediación del lenguaje, imágenes, metáforas, señales muy connotadas y otras formas de simbolismo a través de una dialéctica sutil entre la lengua y las percepciones, obligando a los sujetos a un esfuerzo de la imaginación (Le Breton 2007: 25), y así establecer mecanismos que permitan el entendimiento.

En América Latina predomina una consideración de lo intercultural como relaciones interétnicas, sin embargo, el crecimiento de las tensiones en todas las áreas de la vida social, en interacciones masivas entre sociedades, en las expansiones del mercado y los fracasos de la política, ha llevado también a redefinir la noción de cultura en base al enfoque de la interculturalidad (García Canclini 2006: 20). Cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación de la vida social (García Canclini 2006: 34), siendo necesario entender el campo de lo cultural como sistemas de relaciones de sentido que identifica diferencias, contrastes y comparaciones, como el vehículo por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo y la cultura se manifiesta como un choque de significados en las fronteras pero que es localmente interpretada (García Canclini 2006: 39).

En el contacto cotidiano entre grupos de orígenes históricos distintos, ocurren transformaciones sociales que conllevan cambios en las mentalidades, en los universos simbólicos, en el imaginario colectivo, en las maneras de sentir y percibir el mundo, de adaptarse y enfrentar situaciones nuevas al relacionarse con datos culturales distintos a los propios, en que el reconocimiento, desconocimiento o rechazo de influencias culturales, depende del prestigio asociado a cada uno de los ámbitos culturales (Zúñiga 1999: 47).

De esta forma, para integrar las visiones de grupos culturales diferentes, es necesario generar un espacio que permita a los sujetos encontrar los elementos que se tienen en común, como las formas de pensar, sentir y actuar de acuerdo a sus respectivos estilos de vida, para ello se deben diseñar mecanismos de comunicación adecuados para poner en circulación dichos elementos en una relación de horizontalidad, más allá del simple conocimiento que una cultura pueda tener sobre la otra. Sin embargo, este proceso es complejo, ya que existen influencias culturales que pese a no ser reconocidas actúan en el comportamiento individual y colectivo. Por ejemplo, la medicina mapuche se sostiene sobre el conocimiento de los diferentes elementos presentes en los territorios, sin embargo, en la actualidad, muchas prácticas tradicionales se han visto influenciadas por diversos valores occidentales y la incorporación de los pueblos indígenas a la economía de mercado. En este contexto, surgen iniciativas como la farmacia mapuche, en que si bien, existe una aplicación de los conocimientos sobre las propiedades medicinales de las plantas, éstos se encuentran escindidos de los contextos donde surgen y son tradicionalmente utilizados. Los valores simbólicos relacionados al rol curativo de las plantas y las prácticas asociadas para que la medicina adquiera su eficacia simbólica, son desplazados hacia otras funciones y valores; en que el valor de intercambio que la medicina natural adquiere en el mercado, desplaza la función social del acto ritual de curación y el valor simbólico de los conocimientos,

transformando las medicinas tradicionales en bienes de intercambio que responden a necesidades y modas occidentales de consumo de medicina alternativa.

Así, debemos considerar el paisaje en sí mismo como un hecho comunicativo cargado de significados propios (San Eugenio 2006: 8). Se presenta como un espacio propicio para poner en juego los procesos de intercambios de sentido y sobre él se cimientan los significados que son aprendidos e interpretados a través de los diversos procesos de interacción. El paisaje se convierte en un espacio culturalizado, portador de diversos simbolismos donde los sujetos ponen en juego el conjunto de valores y experiencias aprendidas de su propia interacción con la naturaleza para acordar significaciones a partir de un contexto compartido.

2. Antecedentes sobre la educación ambiental en Chile y la integración de valores ambientales en contextos interculturales

En el proceso de reconocimiento de la diversidad cultural como principio constitutivo de los estados latinoamericanos, el rol de la educación es central y muchos países han realizado grandes esfuerzos para facilitar a través de los proyectos educativos el entendimiento mutuo y el reconocimiento de las diferencias en el contexto del mundo globalizado. Estos principios no se encuentran presentes con mucha fuerza en países como Chile y Argentina (Garretón 2003: 127), sin embargo, las reformas educativas han logrado que la diversidad étnica y social de los estudiantes comience a ser aceptada. Para Zúñiga, en América Latina los conceptos de interculturalidad y educación intercultural aparecen asociados a la educación bilingüe de las poblaciones indígenas, lo que ha llevado a pensar que sólo se refieren a éstas y no a los grupos no indígenas. Además, el uso de éste término se ha extendido y el calificativo de intercultural es empleado como sinónimo de contacto o comunicación entre culturas, sin mayor reflexión sobre los criterios de la calidad de esa relación (Zúñiga 1999: 45), llevando al desconocimiento del hecho de que una educación intercultural, no implica solamente respetarles a los indígenas sus propias lenguas y otorgarles un estatus en la educación local o regional, sino que también se debe introducir en los contenidos curriculares oficiales la imagen de un país diverso (Garretón 2003: 108).

Paralelo al desarrollo de la educación intercultural, hacia la década de 1990 se comienza a plantear en Chile la idea de incorporar la educación ambiental en el currículum escolar, para difundir mayores conocimientos y sensibilizar a la población sobre los problemas ambientales. De ello deriva la promulgación de objetivos fundamentales y contenidos mínimos en torno a la educación ambiental, que abriría un espacio para su abordaje en las diversas áreas de aprendizaje a través del lineamiento de objetivos transversales. El Ministerio de Educación, planteó una serie de alternativas en el contexto de la Reforma Educacional para la implementación de los temas no tradicionales demandados por la población como la dimensión medioambiental (Jofré y otros 2001: 5). Los problemas ambientales deben ser enfrentados principalmente a través del desarrollo de un proceso educativo que oriente el cambio de valores y la generación de nuevas visiones y actitudes hacia la naturaleza. En este contextos se ha planteando una reflexión y comprensión de la importancia de los componentes propios de la educación ambiental que permita desarrollar capacidades en los sujetos para que realicen un aporte efectivo a la gestión ambiental del país (Vega y Valenzuela 1998: 3).

En Latinoamérica, la educación ambiental ha sido marcada por la influencia unificadora de las orientaciones internacionales y las hegemonías culturales que se imponen globalmente. De esta forma, en el año 2005, se inicia en Chile la construcción de una política de Educación para el Desarrollo Sustentable enmarcada en los acuerdos suscritos por el Ministerio de Educación en la reunión UNU - APEC Education Network, realizada en Japón en agosto de 2004. La construcción de la política y sus líneas estratégicas es realizada a través de un proceso que culmina en el año 2009 con la aprobación de la política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable. (CONAMA 2009: 10). Implementar sus objetivos requiere de un proceso educativo basado en un concepto amplio e integral de la educación, que según plantea CONAMA, está presente en las bases curriculares actuales y constituye una de las principales preocupaciones. Para poner en práctica estos principios, es necesario actuar en los diferentes niveles y factores que inciden en el proceso educativo como son: gestión educativa, currículo, pedagogía, evaluación de los aprendizajes y de las relaciones de las unidades educativas con el entorno.

Así, como presentan Vega y Valenzuela, los principales objetivos de las políticas educativas

medioambientales en Chile, apuntan a tres cuestiones fundamentales: 1) Internalizar en el comportamiento social (individual y colectivo) la ineludible relación de interdependencia entre la humanidad y el medio ambiente; 2) Desarrollar en la población los conocimientos necesarios para comprender desde una perspectiva sistémica el funcionamiento de su entorno, y 3) Incentivar el sentido de responsabilidad y participación en la gestión ambiental: planificación, toma de decisiones, ejecución y seguimiento (Vega y Valenzuela 1998: 2).

El currículum vigente se corresponde con las definiciones de los organismos internacionales y entiende el desarrollo sustentable, fundamentalmente como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Además, se plantea que la experiencia de Chile en el ámbito de la educación ambiental, no difiere de lo acontecido en otros países, ya que considera que no existe aprendizaje sin valorar el conocimiento cultural que forma parte de la vida cotidiana de los educadores, en caso contrario, se corre el riesgo de tener conocimiento formal y memorístico sin significados y sentido práctico para la vida de los sujetos (CONAMA 2009: 11). Sin embargo, en la realidad, la función homogeneizante de la escuela no permite este tipo de vinculación, salvo casos excepcionales, donde las experiencias de adaptación de conocimientos cotidianos y formas de vida tradicionales han logrado articular a todos los sujetos que forman parte del proceso educativo, tanto en el contexto formal como no formal.

En este sentido, las oportunidades que otorga la educación para un cambio en la organización de las formas de comunicación e interacción humana y la vinculación de los sujetos con el medio, son opacadas en la práctica por la falta de tolerancia y espacios para el diálogo intercultural. Los contextos de aprendizaje, formales y no formales, constituyen espacios ideales para abordar tales problemas y poner en práctica el diálogo, el respeto por el otro y el entendimiento de la diversidad.

Se ha planteado que las diversas estrategias y modalidades de educación ambiental han adaptado sus metodologías y contenidos a la realidad de los distintos contextos educativos en los que se insertan, sin embargo, los diferentes manuales desarrollados para la educación ambiental mantienen una perspectiva pragmática y la naturaleza se presenta escindida de la cultura, un objeto del conocimiento científico con una existencia autónoma e independiente que puede ser modificada o intervenida a través del conocimiento técnico. Además, no existen manuales ni guías didácticas diferenciadas para cada contexto espacial y las realidades culturales presentes en el país; aspecto particularmente relevante en los programas de educación intercultural, donde no se han creado directrices que orienten el trabajo de educación medio ambiental de acuerdo a los elementos propios de cada grupo o etnia, debiendo adoptar y readaptar los contenidos a través de la práctica educativa. Al ser reconocidos los desastres ambientales como problemas de consecuencias globales, las acciones para superar la crisis ambiental son también asumidas como de responsabilidad global, imponiendo conductas e ideologías reconocidas como ideales para relacionarnos con la naturaleza, invisibilizando la diversidad de conocimientos.

De esta forma, no se han generado espacios para un diálogo intercultural efectivo, excluyendo aspectos como la memoria social y todas sus formas de extensión: la tradición oral, los relatos míticos, conocimientos medicinales y rituales, entre otros, que son fundamentales para la reproducción social y cultural de los grupos indígenas. Los saberes, las etnocategorías y las construcciones simbólicas son sometidas a una aplicación exclusiva en ámbitos locales, al ser asumidas como contradictorias la ideología global de la conservación que se busca instaurar a través de los contenidos educativos oficiales. A partir de esto, se moldea la base de una doble exclusión en que por una parte, se subordinan los conocimientos tradicionales, experiencias y formas de sentir particulares de los grupos locales, mientras que por otro lado, se consolida un discurso sobre el desarrollo sustentable que reproduce y legitima los intereses globales que permitan alcanzar un modelo de producción más eficiente y amigable con el medio ambiente para reproducir los estilos de vida occidentales.

3. Consideraciones para una educación ambiental en el contexto intercultural mapuche

La educación debe ser considerada como un escenario que permita la reconstrucción de la cultura, donde quienes participan de ella juegan un papel activo. Esa reconstrucción se produce gracias a un proceso de renegociación permanente de significados entre los miembros que pertenecen a esa cultura y la educación representada por la escuela (Huenchulaf y otros 2004: 8). De esta forma, como propone

García Canclini, debemos comprender lo cultural como el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, las diferencias conciben y gestionan las relaciones con otros mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible (García Canclini 2005: 40).

En la educación intercultural, el currículo escolar debe ser capaz de considerar los diversos sistemas y patrones de significados vigentes en un grupo cultural, pero al mismo tiempo debe rescatar aquellas dimensiones y aspectos que se han diluido a través de los procesos comunicativos en el contexto de una cultura dominante que se legitima en los sistemas educativos. Así, la escuela debe ser considerada como un artefacto mediador entre la cultura y la educación, con una dimensión ideal y una material. La primera dimensión se refiere a las metas que determinados grupos socioculturales han definido para ser incorporadas en las prácticas educativas; y la segunda, está constituida por las metas plasmadas en los contextos en los cuales se producen las prácticas educativas. La educación y la cultura se ubican en polos opuestos, entre los cuales el currículo constituye un puente mediador que permite la negociación y renegociación de significados válidos para una comunidad cultural y que la escuela debe asumir por considerarse una realidad contextualizada socioculturalmente (Huenchulaf y otros 2004: 8).

Para Sáez (2001: 714), educación intercultural y desarrollo humano sostenible van de la mano, puesto que este último considera la educación cultural y la diversidad cultural como algo para respetar, defender y potenciar. Frente a las políticas de igualación y globalización, la educación intercultural surge como medio para relacionar valores, conductas y costumbres culturales diversas. De esta manera, realizar un proyecto de educación ambiental intercultural, implica como señala Sauvé (2004: 16), no solo adaptar la pedagogía a las realidades de los grupos culturales, sino que además inspirarse en las pedagogías de las culturas. En el caso mapuche, la vinculación con el paisaje es de especial importancia para el aprendizaje de los principios que orientan la significación de la naturaleza. La internalización de las dinámicas que se producen en los espacios naturales, las interacciones entre los distintos elementos que forman parte de las etnotaxonomías que la cultura mapuche reconoce, permiten una lectura adecuada de los signos a través de los cuales los sujetos se comunican con los paisajes, y sobre los que articulan el conjunto de sus relaciones sociales.

El sistema clasificatorio mapuche ubica en un mismo plano distintos niveles de la realidad natural y cultural, en que la naturaleza está fusionada con toda cosa, fenómeno, acontecimiento y aspecto de la cultura. Esta recíproca asimilación dota a la naturaleza por un lado, de rasgos antropomórficos, la humaniza incluso en la red de comunicación de los objetos sociales, mientras que por otra parte, la cultura es naturalizada y cosificada (Foerster 1995: 61). Todo grupo mapuche se identifica a través y en el espacio que ocupa, donde el reconocimiento físico o simbólico del paisaje constituye una actividad cognoscitiva y cultural relevante (Catriquir 2002: 12), ya que como señala Le Breton, los valores simbólicos del paisaje, encarnan un sistema semiológico en que la percepción de la realidad no es sino la manera en que estamos educados para sentirla, a través de una organización sensorial que cada cultura dibuja para operar en los procesos de comunicación con la naturaleza (Le Breton 2007: 24-25).

"El/a niño/a aprende primariamente a través de los sentidos, los sonidos del viento, de los animales, de los pájaros, del fuego, del agua; el tacto es otra forma de acceder al *kūmun*, y finalmente a través de la vista. Para ello se le incentiva a observar constantemente, incluso siendo aún lactante" (Santos 2003: 36, en Sadler y otros 2006).

Uno de los desafíos de la educación intercultural es develar las características, racionalidades y significados que subyacen a las representaciones espaciales (Huenchulaf y otros 2004: 10). Sin embargo, en la sociedad chilena rige una concepción espacial poliproxémica, en la que un mismo espacio puede tener múltiples usos y significados (Huenchulaf y otros 2004: 12). En la cultura mapuche, cada espacio es reconocido de forma particular, por ejemplo, usos para vivienda, recolección o rituales, los cuales son definidos según la significación e interpretación de los signos que se manifiestan en la interacción con la naturaleza.

La educación intercultural ambiental en el contexto mapuche, requiere de la vinculación de los estudiantes con su entorno inmediato y el desarrollo de competencias comunicativas que les permitan ir más allá de una asimilación mecánica de conceptos, es necesario demarcar los valores intercambiados entre los distintos grupos culturales que interaccionan en un mismo territorio. La confluencia entre estas

formas de racionalidad y los objetivos de la sustentabilidad podría ser alcanzada a través de procesos de negociación de dichos valores, sin superponer ni subordinar una forma sobre otra.

La noción de espacio es adquirida por los estudiantes a través de su propia experiencia, interpretando las percepciones para elaborar las construcciones simbólicas del territorio, desplazando aquellos elementos desde un espacio físico a uno imaginado y así reconocer los elementos que son puestos en juego a través los procesos de negociación para articular las fronteras de la diferencia sobre las que se sustentan las distintas identidades. Las relaciones con la naturaleza permiten superar lo que Duarte (2003: 1) señala como la pérdida de significados complejos y polisémicos de la pedagogía, referidos a su sentido social y prácticas sociales históricas que le eran propias. De esta forma, la noción de ambiente debe trascender la noción reduccionista de espacio físico como contorno natural y abrirse a la de un espacio de construcción significativa de la cultura (Duarte 2003: 2).

Rescatar los saberes locales implica un gran esfuerzo para el docente, quien al intentar recrear dichos conocimientos se encuentra con dificultades para su sistematización e incoherencias metodológicas entre los sistemas de conocimiento chileno y mapuche (Loncón 1999: 150), razón por la cual resulta fundamental que el sistema educativo genere espacios reales para la apropiación de estas racionalidades en los procesos formativos, proceso para el que resulta esencial que los sujetos sean capaces de reconocer al otro a través de la propia autocomprensión. La interacción con los espacios naturales, permitiría tanto a mapuches como no indígenas receptores de la educación intercultural, poner en juego los conocimientos provenientes de los contextos formales y no formales de educación, alcanzando de esta forma el intercambio de códigos culturales que permitan el desarrollo de visiones compartidas de la naturaleza. Este proceso lleva a una tercera etapa de negociación de los valores ambientales locales y los intereses globales del desarrollo sustentable, alternativo a la actual estrategia de imposición de ideologías y valores culturales dominantes a través de la educación formal, que responden a estilos de vida muy distintos a los presentes en los contextos locales de enseñanza.

4. Conclusiones

La cosificación de los elementos de la naturaleza bajo las nociones de recurso y desarrollo sustentable, ha impuesto sobre el medio ambiente una valoración ligada a la racionalización económica occidental, subordinando las visiones de otros grupos culturales. En este contexto, es necesario centrarse en los desplazamientos de función y significado de los elementos de la naturaleza en su tránsito de una cultura a otra, especialmente los que operan en el proceso educativo produciendo una descontextualización entre las aplicaciones cotidianas de los conocimientos y los contenidos oficiales de la educación ambiental.

En la interacción que se produce entre sujetos de grupos culturales distintos, el contexto y los mensajes se mantienen en condiciones de variabilidad constante es decir, mantienen flujos dinámicos al entrar en los procesos de negociación de significados. Sin embargo, no se puede hablar de alcanzar un nivel de homologación de sentidos, sino que estos procesos deben ser entendidos como acuerdos interétnicos, significaciones transadas que permitirían la coexistencia de dos o más sentidos contenidos en un mismo objeto, expresado en una relación de horizontalidad al habitar o mantener experiencias en un mismo espacio. Los sujetos pueden mantener dichas significaciones como flujos dinámicos constantes hasta que las situaciones contextuales y las características del mensaje vuelvan a ser nuevamente modificadas o intervenidas.

La educación ambiental territorial se propone como una vía fructífera para la integración de visiones y formas de valoración acerca de la naturaleza, que permita relacionar las diferentes visiones existentes en contextos interculturales de enseñanza. La interacción con los paisajes naturales, permitiría trazar espacios de intercambio de códigos culturales a través de los cuales se pueda soslayar las tensiones producidas entre las formas de valoración impuestas desde los sistemas formales de enseñanza, y las formas culturales generadas en la interacción cotidiana de los sujetos con los espacios. En este contexto, los paisajes naturales constituyen espacios multisimbólicos, sobre los que transitan e interactúan distintos niveles de significación a través de los procesos comunicativos. Dicha interacción permite a los sujetos encontrar los puntos de negociación de significados, establecer las fronteras de la diferencia y seleccionar los elementos que se ponen en relaciones de intercambio, sin subordinar las visiones de un

grupo sobre otro. Los matices que entregan la política y la economía al mercantilizar la naturaleza como herramienta para el desarrollo, no solo refuerza esta imposición de ideologías, sino que también afecta los procesos de reconocimiento de las diferencias, escindiendo a los individuos de los espacios y contextos de los que forman parte, poniendo en riesgo la supervivencia de los ecosistemas y los estilos de vida que éstos han preservado.

Nota

Este trabajo incluye avances de las investigaciones de tesis de grado: "Las formas del agua. Significados y representación de las aguas desde la tradición oral de las comunidades mapuche de la cuenca hidrográfica del río Valdivia, región de Los Ríos; y "Saberes en torno a la función curativa del agua en comunidades indígenas de la cuenca hidrográfica del Río Valdivia, región de Los Ríos" adscritas al proyecto Fondecyt 1090465 *Los paisajes del agua*.

Referencias bibliográficas

Balandier, Georges

1992 *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona, Paidós, 1994.

Catriquir, Desiderio

2002 *Kimeltuwün mew amukey ta zungu. Una didáctica para abordar el conocimiento mapuche en el proceso de formación inicial en educación intercultural, educación y sociedad mapuche*. Temuco, Universidad Católica de Temuco.

CONAMA

2009 *Política nacional de educación para el desarrollo sustentable*. Gobierno de Chile, Santiago, Comisión Nacional del Medio Ambiente. Disponible en:
http://www.sinia.cl/1292/articles-46509_recurso_2.pdf

Duarte, Jakeline

2003 "Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual", *Revista Iberoamericana de Educación*. Revista electrónica, disponible en:
http://www.rieoei.org/rec_dist1.htm

Foerster, Rolf

1993 *Introducción a la religiosidad mapuche*. Santiago, Editorial Universitaria, 1995.

García Canclini, Néstor

2006 *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.

Garretón, Manuel (coord.)

2003 *El espacio cultural latinoamericano. Bases culturales para una política cultural de integración*. Santiago, FCE.

Hall, Edward

1966 *La dimensión oculta*. México, Siglo XXI Editores, 2003.

Huenchulaf, Ernesto (Prosperino Cárdenas y Gladys Ancalaf)

2004 *Nociones de tiempo y espacio en la cultura mapuche. Guía didáctica para el profesor nivel básico I*. Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación, Conadi. Centro de Desarrollo Socio Cultural

Mapuche. Santiago, LOM.

Jofré, Jenia (y Pedro Jáuregui)

2001 *El bosque nativo. Segundo ciclo de enseñanza básica*. Programa de Educación Ambiental, División de Educación General. Ministerio de Educación, división de Educación General, Coordinación de Programas Formativos Complementarios. Santiago, CODEFF.

Kwiatkowska, Teresa

2001 "Cultura y naturaleza en la civilización occidental", en Richard Primack (y otros), *Fundamentos de la conservación biológica: Perspectivas latinoamericanas*. México, Fondo de Cultura Económica: 303-329.

Le Breton, David

2006 *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.

Moulian, Rodrigo

1999 "Matices en la interacción humana. Hacia una taxonomía de la comunicación humana", *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n°3: 21-29. Revista electrónica, disponible en:

http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issues&pid=0718-1795&lng=es&nrm=

Sadler, Michelle(y otros)

2006 *Pautas de crianza mapuche. Estudio "Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuche en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde las gestación hasta los cinco años"*. Temuco, Centro interdisciplinario de Estudios de Género, CIEG. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Departamento de Salud Pública, CIGES, Universidad de la Frontera. Gobierno de Chile, FOSIS, MIDEPLAN.

Sáez, Rafael

2001 "La educación intercultural en el ámbito de la educación para el desarrollo humano sostenible", *Revista Complutense de Educación*, n°12: 713-737. Revista electrónica, disponible en:

<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101220713A.PDF>

San Eugenio Vela, Jordi

2006 "La interpretación del paisaje como instrumento de comunicación con la sociedad. Aportaciones de la semiótica y de los procesos de participación ciudadana", *Revista F@ro*, 2 (4). Revista electrónica, disponible en:

<http://web.upla.cl/revistafaro/>

Sauvé, Lucie

2004 "Una cartografía de corrientes en educación ambiental", en M. Sato e I. Carvalho (orgs.), *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre, Artmed.

Vega Abraham (y Ricardo Valenzuela)

1998 *Guía metodológica de educación ambiental para el recurso agua*. Santiago, MINEDUC. Unidad de educación Ambiental, CONAMA.

Zúñiga, Madeleine

1999 "Interculturalidad y educación intercultural: Conceptos y viabilidad en Latinoamérica", en D. Quilaqueo (comp.), *Educación intercultural bilingüe. Actas segundo seminario latinoamericano*. Temuco, Universidad Católica de Temuco: 45-64.