FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES COMO ESPACIO DE RE-SIGNIFICACIÓN: EL DESAFÍO DE LA INTERCULTURALIDAD

Elba Guillermina Soto Veloso*
weichapan@gmail.com
elba.soto@ufrontera.cl
(UFRO)

Recibido: 15/01/2014
Aprobado: 13/03/2014

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo mostrar, discursivamente, la necesidad de incorporar la cuestión de las identidades y las formas de significación de los sujetos durante la formación inicial de profesores, ya que su labor los pone frente a niños y jóvenes con identificaciones diversas que experimentan situaciones de desventaja, de opresión y/o exclusión. Esto demanda la adquisición de herramientas que permitan realizar prácticas pedagógicas adecuadas para la diversidad, lo que debería repercutir en los resultados del aprendizaje y el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas superiores de los estudiantes, durante sus procesos educativos, vividos como experiencias interculturales.
Palabras clave: formación inicial de profesores; análisis de discurso; significación de los sujetos; interculturalidad; aprendizaje.

* **Elba Guillermina Soto Veloso**. Investigadora del Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales de la Universidad de La Frontera (UFRO). Magister en Desarrollo Rural, formada como Ingeniero Agrónomo. Con experiencia profesional trabajando con comunidades campesinas y mapuche; investigación y docencia centradas en interculturalidad, educación y procesos sociales. **Universidad de adscripción:** Universidad de la Frontera (UFRO), Chile.

INITIAL FORMATION OF TEACHERS AS SPACE OF RECONCEPTUALIZATION: INTERCULTURAL CHALLANGE

ABSTRACT

This article has the objective to show (discursively) the need to incorporate the identity matter and the significance form of the individuals, during the teachers' initial formation- their duty makes them face children and teenagers, with diverse identities, who experiment situations of disadvantage, oppression, and/or exclusion. This demands the acquisition of tools that make possible pedagogical practices to adequate to diversity; such change should affect students' learning results and the development of skills and cognitive superior abilities, during their educational processes, as result of intercultural experiences.

Key words: initial formation development; speech analysis; individual's significance; interculturality; learning.

FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS COMME ESPACE DE RESIGNIFICATION: LE DÉFI DE L'INTERCULTURALITÉ

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de montrer, au moyen du discours, le besoin d'intégrer la question des identités et les formes de signification des sujets à la formation initiale des enseignants, du fait que leur labeur leur place vis-à-vis des enfants et des jeunes ayant de diverses identités et faisant l'objet de situations de désavantage, d'oppression ou d'exclusion. Ceci exige l'acquisition d'outils permettant de développer des pratiques pédagogiques à l'aune de la diversité, ce qui devrait avoir une répercussion sur les acquis d'apprentissage et le développement de compétences et de capacités cognitives supérieures à celles des étudiants au cours de leurs processus éducatifs, vécus comme des expériences interculturelles.

Mots clés : formation initiale des enseignants ; analyse du discours ; signification des sujets ; interculturalité ; apprentissage.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO UM ESPAÇO DE NOVOS SIGNIFICADOS: O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE

RESUMO

Este artigo tem por intuito mostrar, discursivamente, a necessidade de incorporar o assunto das identidades e das formas de significação dos sujeitos durante a formação inicial de professores, já que o trabalho deles pressupõe que haja meninos e jovens com características diferentes que se encontram numa clara situação desvantajosa, de opressão e/ou de exclusão. Esta situação exige deles que adquiram ferramentas que lhes permitam realizar práticas pedagógicas adequadas para a diversidade; o que deveria repercutir nos resultados de aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas superiores dos estudantes, durante seus processos educacionais, vividos como se fossem experiências interculturais.
Palavras chave: formação inicial de professores; análise do discurso; significação dos sujeitos; interculturalidade; aprendizagem.

Primeras palabras, para ir sintonizando

Actualmente, la educación en Chile no solo es motivo de discusión, sino que mueve a miles de personas a salir a las calles 'exigiendo' cambios sustanciales que posibiliten el acceso de los niños y jóvenes a una educación con equidad, de calidad; para lo cual, entre otras cosas, se propone que ésta deje de ser entendida como un "negocio", lo que permite entrever la magnitud de la polémica que este tema desata en la ciudadanía, el magisterio, los partidos políticos y, también, en el espacio empresarial.

Sin duda, el anhelo por mejorar la educación en el país es una demanda sentida entre los ciudadanos; los masivos y persistentes movimientos sociales que levantan exigencias como "educación pública, gratuita y de calidad" y/o "educación de calidad y fin al lucro en la educación", en algunos momentos, han marcado la pauta en educación de los últimos gobiernos.

Lo anterior, dicho de manera sinóptica, posibilita diseñar los bordes del tema: cómo pensar y trabajar la cuestión de la diversidad presente en las aulas durante la formación inicial de los futuros profesores y profesoras, que

visibiliza la educación en su complejidad y concomitantemente permite atisbar la mega-crisis que caracteriza a este período de la historia como una manera de situar la discusión.

No obstante, esas primeras pinceladas no son suficientes para configurar el contexto de la educación en el país, ya que hablar de educación implica necesariamente considerar el clima, el estilo de relaciones y de reflexiones que emergen y se visibilizan, en medio del proceso globalizante del modelo capitalista progresista y las diversas formas de resistencia que genera la educación institucionalizada, como proyecto político de este modelo hegemónico.

A nivel planetario, la sociedad hodierna está sumergida en una mega-crisis. Así, cada día surgen más voces y movimientos sociales discutiendo la forma cómo funciona la sociedad capitalista progresista y las oportunidades que los sujetos sociales tienen para desarrollarse de manera plena en ese contexto. Por otro lado, las demandas de la ciudadanía mundial aumentan cada día y las soluciones para muchos de nuestros grandes problemas psico-socio-económico-ambientales aún parecen inalcanzables. Sin dejar de considerar que tanto las lógicas que sustentan las críticas al sistema como las soluciones propuestas para solucionar las externalidades y faltas del modelo hegemónico son incontables.

En la perspectiva de Sousa Santos (2013, p. 9): "vivimos en tiempos de preguntas fuertes y de respuestas débiles" y esas preguntas fuertes, más que a nuestras opciones de vida individual y colectiva, están dirigidas a nuestras raíces: "a los fundamentos que crean el horizonte de posibilidades entre las cuales es posible elegir" (*op*. *cit*.). En otras palabras, estamos sumergidos en un período que no es fácil, en el que confluyen múltiples crisis, donde –inclusive– sujetos hasta ahora no visibles aparecen como nuevas voces; aunque contrariamente, los movimientos que representan a esos sujetos (esas aparentes nuevas voces) están demandando soluciones a antiguos problemas que, en ocasiones, tocan las raíces de nuestras sociedades nacionales. Por momentos, verdaderos 'diálogos de sordos', en el que todos los involucrados en las distintas disputas parecen creer "tener la razón".

Es en ese contexto, este artículo tiene como propósito mostrar, desde la mirada del Análisis del Discurso, la necesidad de incorporar la cuestión de las identidades y las formas de significación de los sujetos en el currículum de la carrera durante la formación inicial de profesores; ya que la labor del docente

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

–sin excepción- día a día los enfrenta a niños y jóvenes con identificaciones diversas que, entre otras cosas, experimentan situaciones de desventaja, de opresión y/o exclusión, lo que demanda que durante la formación inicial, los futuros profesores y profesoras adquieran herramientas que les permitan realizar prácticas pedagógicas adecuadas y mejorar la interlocución con sus estudiantes, en la diversidad que constituye cada grupo curso; lo que, consecuentemente, debería repercutir en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas superiores de los niños y jóvenes, durante sus procesos educativos.

Re-significación del sujeto y la realidad que lo constituye

Discursivamente, la historia y nuestro presente no son simples hechos cronológicos. Ellos significan, como afirma Henry (1997) no hay hecho o evento histórico que no pida interpretación, que no reclame sentidos. Consecuentemente, comenzamos nuestra discusión situándonos, si queremos reflexionar sobre nuestros procesos educativos y proponer algunos caminos que nos permitan avanzar hacia propuestas viables y apropiadas a nuestros contextos diversos, en que los estudiantes puedan desarrollarse en forma plena como sujetos socio-históricos, visibilizando la forma en que la sociedad capitalista progresista, que replicamos en nuestras sociedades latinoamericanas, se significa y significa a los sujetos sociales diversos en el continente, especialmente, en este momento peculiar de la historia de la humanidad en que confluyen las más variadas crisis.

Se necesita comprender esa realidad que nos constituye, rastreando los procesos de significación de 'lo real' en la historia, como manera de comprender la peculiaridad de este momento y los grandes esfuerzos que debemos emprender para ofrecer soluciones apropiadas.

Desde el siglo XX hasta ahora, de manera cada vez más notoria, intelectuales y científicos sociales, desde diversos espacios de significación, han alertado sobre las falencias del modelo del capitalismo, del imperio o del imperialismo, colocando explícitamente nuevos sentidos o nuevas formas de significar lo que se ha denominado las 'externalidades del modelo'. A manera de ejemplo, Pêcheux y Gadet (1998, pp. 13-14), se refieren a la exclusión:

> (…) los dos tipos de exclusión (…) (el atraso del Tercer Mundo y el fracaso escolar de los estratos desfavorecidos) no son de ningún modo imperfecciones lamentables de las sociedades industriales, sino que se trata de desigualdades estructurales, inherentes a la propia esencia del modo de producción capitalista del imperialismo: el "atraso" de los países en desarrollo, porque asegura el saqueo de las materias primas y de los recursos energéticos, es una condición estructural de la mantención de la explotación capitalista a nivel mundial; del mismo modo, el "fracaso escolar", porque permite la reproducción de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, él también es una condición de la mantención de la explotación en el esquema de los países desarrollados.

Como se puede observar, la forma de significar la exclusión muestra sentidos contradictorios al discurso hegemónico -que la relaciona con minorías desfavorecidas, al margen de los beneficios del sistema capitalista-, colocando un cuestionamiento ético al paradigma capitalista progresista. Esto es un desafío al discurso hegemónico (el que, a nivel mundial, se impone). No obstante, la cita referida es parte de un discurso no visible en la sociedad occidental, pues no es aquel vehiculado por los medios de comunicación masivos a los que accede el 'ciudadano promedio', ni tampoco está presente en los procesos de escolarización de niños y jóvenes.

También es significativo incluir un trecho discursivo referido a la forma en que se ha escrito, y aún se escribe, la historia -en este caso- de América, nuestro continente. Con respecto, Chomsky (2009) cita un texto estándar de educación secundaria de los Estados Unidos de América, escrito por tres prominentes historiadores de ese país, en el que se observa lo siguiente:

> Por miles de siglos -siglos en los cuales las razas humanas estaban evolucionando, formando comunidades y construyendo los cimientos de las civilizaciones en África, Asia y Europa- los continentes que conocemos como las Américas permanecían vacíos de seres humanos y sus obras. (p. 22)

Con una postura crítica, en su libro *Neoliberalismo y Globalización*, Chomsky (2009) plantea que, desde esa percepción, la historia de América es: "la historia de la creación de una civilización donde no existía ninguna". Es decir, se trataría de la historia de los europeos en el vacío Nuevo Mundo,

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

donde solo se reconoce "que había algunos salvajes que vagaban por dichos espacios vacíos".

En otras palabras, esa es la historia desde la mirada del mundo occidental que, persistentemente, ha negado y continúa negando a los sujetos *otros*, que no forman parte de 'su mundo'. En este caso, los sujetos negados, invisibilizados, son los habitantes más antiguos de este continente, sus pueblos y naciones. En consecuencia, no se concibe la posibilidad de que esos sujetos *otros* tengan una historia. Dicho de otra manera, la existencia del sujeto *otro*, como uno distinto, con una versión de la historia (también) diferente de la oficial no tiene lugar dentro de los espacios de significación del sujeto/mundo occidental. Lo que Sousa Santos (2013), al tiempo que cataloga el pensamiento occidental moderno como un 'pensamiento abismal', considera de la siguiente manera:

> (…) consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, "el universo de este lado de la línea" y "el universo del otro lado de la línea". La división es tal que "el otro lado de la línea" desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. (p. 31)

Se cita a Sousa Santos pues, a pesar de situarse en una epistemología muy distante del análisis de discurso en que se sustenta esta discusión, perfila la manera en que se establecen las relaciones entre los sujetos y las diversas realidades que constituyen la 'sociedad planetaria', que este autor entiende como falencias y/o fallas estructurales del modelo occidental, que domina los procesos de significación. Hay formas de significar la realidad que son visibles y otras que no lo son, ya que hay realidades que son colocadas en el espacio de lo "no existente", por ende, no circulan, ni significan en el discurso hegemónico.

Concordamos con Santos Sousa cuando manifiesta que las relaciones de poder en el sistema capitalista colonialista actúan visibilizando lo que le es propio y –dicho discursivamente– borrando lo que contraría al modelo; lo que, al ser prohibido, interdictado, excluido, es decir, no visibilizado se sitúa en los espacios del sin sentido, del no-sentido, es decir, de lo que para la generalidad

de los ciudadanos no significa. Cuestión de máxima importancia para el tema que desarrollamos en este artículo.

Hablando de educación y diferencia

Pierre Bourdieu es uno de los pensadores de los últimos tiempos que se abocó a comprender la educación, el rol que ésta tiene en una sociedad como la nuestra y los efectos que el estilo de educación hegemónica tiene sobre los sujetos sociales en sus procesos educativos institucionalizados. De ese modo, en el libro *La Reproducción*, de Bourdieu y Passeron (2008), hay una crítica ya que más que aportar al desarrollo del sujeto durante su proceso educativo, la educación formal contribuye a la reproducción del orden hegemónico, del orden establecido, al tiempo que la sociedad y los propios estudiantes mantienen la ilusión de que la escuela es una institución neutra e independiente.

Es decir, la educación como un mecanismo que permite mantener estabilizadas las relaciones de poder, las jerárquicas, que caracterizan el estilo de sociedad capitalista. Relaciones sociales que Lagazzi (1988) describe como jerarquizadas y autoritarias de mando-obediencia, presentes en las más diversas situaciones y diferentes contextos sociales, que llevan a las personas a relacionarse dentro de una esfera de tensión, permeada por derechos y deberes, responsabilidades, exigencias y justificaciones. Una cuestión fundamental, que no podemos dejar de dimensionar, pues, como indica Pfeiffer (2001a, p. 73), en la actualidad, el sujeto se constituye como:

> (…) sujeto urbano escolarizado. Sujeto en una sociedad que construye sus espacios de significación tocados -simultáneamente- por los sentidos de la alfabetización y urbanización, en una palabra: civilización.

La educación formal como una exigencia del Estado y como un derecho ciudadano, mantiene al sujeto "sujeto", no obstante se signifique como la oportunidad para el desarrollo de los individuos en términos de igualdad. Una igualdad que Pfeiffer (2001b) califica como tiránica, pues apaga la diversidad, exigiendo la aceptación y adaptación a una igualdad impuesta, que borra la diferencia y produce el efecto de incapacidad. Es decir, ya que todos son iguales, los que pueden más, pueden porque son más capaces. De ese modo, explica Lagazzi (1988):

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

> Si por un lado constatamos el intento del Estado de disminuir las diferencias y particularidades de los individuos, en la búsqueda del ciudadano común, medio, completamente absorbido por la 'masa', por otro lado, observamos la permanencia de la *jerarquía de poder entre las personas*, una *jerarquía de autoridad*, constitutiva del propio Estado. (p. 21)

Existe una educación uniformadora que niega las diferencias al tiempo que las replica, una y otra vez, mientras el ciudadano común mantiene la 'ilusión' de ser un sujeto independiente, autónomo y único, y la educación formal aparece como el camino para el desarrollo personal y la posibilidad para 'escalar' socialmente.

Sin embargo, en medio de las críticas a la educación hegemónica, frente a los múltiples y acelerados cambios que experimenta la humanidad y a las crisis que caracterizan los tiempos hodiernos, la mirada de occidente se ha detenido a pensar nuevos caminos para la educación del presente y del futuro en la sociedad globalizada. En esa trayectoria hay dos reflexiones que no podemos dejar de destacar, ya que están relacionadas con la 'revolución' que debiera llevarse a cabo en las escuelas y liceos, no solo con los contenidos, sino, especialmente, con la filosofía de la enseñanza y con la forma en que se desarrollan las prácticas docentes.

Una de esas reflexiones es la realizada en el libro *La educación encierra un tesoro*, un informe elaborado por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, liderado por Jacques Delors, publicado por la UNESCO en la década de los noventa del siglo pasado, que buscaba pensar en la educación de cara al siglo XXI cuya función esencial, señala Delors (1996), está en:

> (…) en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso (…) sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etcétera.

Con ese propósito se establecen los que deberían ser los cuatro pilares de la educación: Aprender a ser; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos y Aprender a conocer, como orientaciones para ser implementadas en las políticas de educación de los distintos países. *Los siete saberes necesarios a la educación*

del futuro de Edgar Morin, también ha pedido de la UNESCO (primera edición, 1999), es la segunda reflexión que aquí nos interesa, en la que el autor señala:

> Este texto antecede cualquier guía o compendio de enseñanza. No es un tratado sobre el conjunto de disciplinas que son o deberían ser enseñadas, pretende única y esencialmente, exponer problemas centrales o fundamentales que permanecen totalmente ignorados u olvidados y que son necesarios para la educación del próximo siglo. (2002, p. 13)

El autor plantea siete saberes como fundamentales, indispensables, que la educación del futuro debería considerar en toda sociedad y cultura, sin exclusividad ni rechazo, según modelos y reglas propias de cada sociedad y cultura. A saber: las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; Los principios del pensamiento pertinente; Enseñar la condición humana; Enseñar la identidad terrena; Enfrentar las incertezas; Enseñar la comprensión y la Ética del género humano.

En ambas reflexiones se busca entender la educación de manera compleja, especialmente en el texto elaborado por Morin, quien al tiempo que defiende la necesidad de superar las actuales barreras que impiden pensar la educación desde una lógica transdiciplinar, que permita tratarla en la complejidad que la constituye, también deja el desafío de re-pensar las instituciones de educación del futuro.

Las propuestas que se elaboran en ambos textos muestran la necesidad de superar el paradigma hegemónico que está enfocado en lo que en la actualidad la sociedad occidental conceptúa como educación, lo que inclusive toca lo que comprendemos por entendimiento. No obstante, desde la publicación de esos textos encomendados por UNESCO, en nuestros países no hay cambios significativos en los objetivos de la educación ni en la forma en que ésta se implementa, en consecuencia, tampoco hay diferencias relevantes en sus resultados.

Por otro lado, existen movimientos sociales de campesinos, feministas, indígenas, afrodescendientes, ecologistas, de derechos humanos, contra el racismo y la homofobia, etcétera, que en muchos casos levantan demandas fundadas en universos culturales no occidentales, evidenciando, por un lado, que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico emancipatorio de raíz eurocéntrica ignoró o desvalorizó y, por otro, que

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

una de esas dimensiones está más allá del pensamiento, en las condiciones epistemológicas que hacen posible identificar lo que hacemos como pensamiento válido para la sociedad occidental. Lo que permite entrever el epistemicidio, es decir, la vastísima destrucción de saberes propios de los pueblos diferentes a la sociedad hegemónica, causado por el colonialismo europeo. Colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología que no cesó con el fin del colonialismo político, sino que al contrario, continúa reproduciéndose de manera endógena en nuestros países (Sousa Santos, 2013). Coincidimos con ese autor cuando se refiere a la colonización en este continente como una cuestión constitutiva hasta los días de hoy, como lugar de significación de los sujetos.

En consecuencia, lo que se vehicula en nuestros países son sentidos de relaciones sociales de dominación/sumisión, inclusión/exclusión, poder/no-poder, donde el sujeto distinto es marginado, despreciado, menoscabado, al tiempo que es invisibilizado, negado como alteridad, es decir, en su calidad de *otro*. Relaciones sociales que en nuestras sociedades se mantienen cristalizadas, estancadas, desde el período colonial y que se replican en los espacios educativos (Soto, 2014b), donde esos sentidos que marcan las jerarquías y la subsecuente lógica de comando/obediencia, superior/inferior y sus múltiples paráfrasis, dado que dominan los espacios de significación, mayoritariamente se repiten de manera inconsciente, por tanto, sin cuestionamientos.

De esa manera, si queremos encontrar soluciones adecuadas a las falencias del estilo de educación de la sociedad capitalista colonialista, como asegura Sousa Santos (2013), debemos *distanciarnos* de la lógica hegemónica -que él califica como eurocentrista- pues esa mirada que no es capaz de percibir lo que es ajeno a la cultura occidental; es un impedimento para superar la opresión y exclusión que afecta a la mayoría de los sujetos que forman parte de este planeta. Sin embargo:

> Tomar distancia no significa descartar o echar a la basura de la historia toda esa tradición tan rica, y mucho menos ignorar las posibilidades históricas, de emancipación social de la modernidad occidental. Significa asumir nuestro tiempo, en el continente latinoamericano, como un tiempo que revela una característica transicional inédita (…) tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas (…) las soluciones modernas (…) ya no sirven. (Santos, p. 22)

En la óptica de Sousa Santos (*op. cit.*), lo que caracteriza la segunda modernidad, y le confiere su carácter dominante, es la línea abismal que se establece entre las sociedades metropolitanas (Europa) y las sociedades coloniales, lo que redunda en que el pensamiento opera, por la definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles y los que son invisibles, ininteligibles o peligrosos, de tal modo que lo que se denomina 'realidad social' queda dividida en dos universos, uno que existe y otro que no.

Entendemos que lo que domina los procesos de significación de los sujetos en la sociedad capitalista, progresista, globalizada es el discurso hegemónico, el discurso del modelo capitalista, que vehicula relaciones de poder y no-poder; en el que, por un lado, se niega la palabra al distinto en términos de *otredad* y contradictoriamente se le discrimina y, por otro, se busca asimilarlo, en términos de igualdad, donde la integración se torna uniformadora de los sujetos sociales y negadora de la diferencia, y lo distinto no tiene lugar de significación; siendo ese el contexto socio-histórico en que se desarrollan los procesos educativos en la actualidad.

Frente a ese panorama, como expone Lagazzi (2010), el Análisis de Discurso demanda una mirada siempre sensible a la diferencia que ponemos como constitutiva de las relaciones sociales, lo que en esta óptica significa buscar comprender lo social en sus tensiones, que el orden urbano intenta continuamente administrar.

Formación de profesores y el desafío de la interculturalidad

La discusión en este punto tiene como bases cuestiones referidas al Pueblo Mapuche y sus relaciones con la sociedad chilena y el Estado, específicamente, resultados de la investigación realizada durante casi dos décadas (Soto, 2006; 2007; 2014b) y nuestro trabajo docente en asignaturas orientadas a la educación intercultural y la convivencia entre distintos. En consecuencia, es desde esos lugares de significación donde buscamos aportar para avanzar hacia la interculturalidad, en este caso, hacia procesos educativos interculturales.

Como indica Pfeiffer (2010) existe una idea generalizada de que la política del currículum que enmarca la enseñanza en las escuelas sea un

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

paquete lanzado de "arriba para abajo", determinado por los gobiernos, en el que a las escuelas solo les toca implementarlo o resistirlo; ya que las políticas educacionales han sido construidas a partir de un lugar de significación que retira al sujeto de la historia y lo social. Y aunque la autora analiza este asunto desde Brasil, y reconoce que hay matices, sin duda su afirmación también representa la forma en que se elabora el currículo en nuestros países y el papel que juega el Estado en su definición.

Partimos de esa afirmación, pues sin duda esa forma de significar la educación y el currículo desde las políticas públicas es uno de los fundamentos que enmarca los objetivos que deberán ser alcanzados durante la formación de los futuros profesores y profesoras. Por tanto, define también los currículos que se desarrollan y las materias y disciplinas que serán o no incluidas en ellos, en las distintas pedagogías. Lo que pone de manifiesto la poca flexibilidad que existe para innovar tanto en la forma como en los contenidos de los currículos en las facultades y escuelas de pedagogía: fundamentos curriculares donde están presentes los pre-construidos, es decir, la forma estabilizada de significar la educación, los sujetos y la propia sociedad capitalista, donde (muchas veces) de manera inconsciente se arrastran y actualizan los prejuicios y estereotipos que se vehiculan en nuestros países.

No obstante, como se señaló, en la actualidad la educación se encuentra surcada por múltiples tensiones y demandas, por acaloradas críticas y profundos cuestionamientos en relación con sus objetivos primordiales; sin olvidar otra tensión permanente: la exigencia de cumplir el currículo 'al pie de la letra' y las evaluaciones cuantitativas subsecuentes relacionadas con contenidos curriculares, midiendo y comparando los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en los diversos establecimientos educacionales de nuestros países; todo lo anterior en medio de las múltiples crisis que afectan al planeta. En el caso chileno, también se debe mencionar la fuerte tensión que provoca la reforma educacional en ciernes.

En otras palabras, la mega-crisis que afecta a la sociedad planetaria también está presente en la educación y se expresa en la dificultad del sistema para responder a las expectativas de los estudiantes y sus familias. Así, en función de las críticas a los fracasos del modelo educacional que se impone -que busca la homogeneidad de los ciudadanos a través de una educación

basada en contenidos-, surgen las voces de aquellos que defienden el modelo hegemónico versus innumerables discursos que intentan proponer nuevos enfoques educativos para sustituir el antiguo paradigma que parece no responder a estos tiempos. De ese modo, la crisis también aparece como una oportunidad para superar el modelo que ya no responde.

Por otro lado, están las llamadas minorías -los excluidos, los marginados de los beneficios y oportunidades del sistema capitalista progresista- entre las cuales se encuentran los 'indígenas'. Minorías que en la actualidad comienzan a ser visibilizadas y que en su discurso apelan al reconocimiento de sus identidades y consecuentemente, entre otras cosas, exigen tener acceso a un estilo de educación que para ellos tenga sentido y en la que los niños y jóvenes indígenas 'sean respetados' en la diversidad que los constituye; cuestión que –percibimos- no está en el foco de la discusión cuando se analizan los rumbos de la educación institucionalizada. Es decir, no se considera atingente, ni pertinente, discutir sobre el estilo de relaciones sociales (entre profesores, entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, con los funcionarios, directivos de escuelas y liceos, etc.) que se vehiculan en las escuelas entre la multiplicidad de actores allí presentes y que replican las relaciones sociales de poder y no-poder del mundo globalizado, con las consecuencias que eso tiene para los estudiantes que, de manera hipotética, esas instituciones buscan 'educar', dicho en términos amplios.

No obstante, la solicitud de las ´minorías indígenas' visibiliza la necesidad de que esos sujetos, pueblos y naciones diferenciados -presentes en nuestros países- sean escuchados, en términos de *otredad*, es decir, en calidad de *otros*; en este caso, respecto a la educación que reciben (y/o deberían recibir) sus hijos y cómo esa educación puede afectar su futuro.

Al respecto, debemos apuntar dos cuestiones: 1. Los resultados de nuestra tesis de doctorado en educación visibilizaron que en Chile los mapuche se significan como *un* otro, distinto al chileno, lo que contradice la lógica homogeneizante que domina los procesos de significación en el país, en la que todos los ciudadanos del país son iguales (Soto, 2007) y 2. Como mostramos en el trabajo *La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los indígenas Mapuche de Chile: ¿una cuestión de alteridad?*" (Soto, 2002), padres, apoderados y niños mapuche de comunidades rurales significan negativamente los programas piloto de Educación Intercultural Bilingüe desarrollados en sus escuelas, debido a la

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

marginación de las comunidades en la construcción de esas propuestas, que solo han mostrado -de manera deficiente- pequeñas parcelas discontinuas de la cultura (principalmente de la lengua mapuche), llegando a catalogar esas experiencias como "puro folklore". Los profesores y directores entrevistados, de las tres escuelas (del Lago Lleu-Lleu) consideradas en el estudio, también critican esas experiencias, por la falta de un currículo y de profesionales capacitados, por deficiencias en los aspectos administrativos y la ausencia de recursos. Una forma de significar que representa la regularidad discursiva de las comunidades mapuche acerca de las experiencias de EIB, que se mantiene hasta la actualidad.

La lengua es otro asunto que debe ser considerado en la educación que reciben los niños mapuche. Sin embargo, como afirma Zuñiga (2007), el *mapuzugun* parece encontrarse en riesgo de extinción inminente, lo que solo se podría revertir con políticas públicas e iniciativas privadas que conduzcan a una revitalización efectiva y eficaz de esta lengua. En el mismo sentido, Gundermann, Canihuan, Clavería y Faúndez (2011) relatan que el *mapuzugun* está en franco retroceso ante el avance del español. Por otro lado, la interpretación del discurso de los mapuche nos ha mostrado que la pérdida de su lengua por la interdicción del *mapuzugun* y la imposición del español en la escuela es dolorosa, fractura su ser mapuche (Soto 2014a).

Frente a ese panorama, una de las grandes preocupaciones de las comunidades y organizaciones mapuche que luchan por la cultura y los derechos de su pueblo es la revitalización del *mapuzugun*. Ellos están conscientes de que la persistencia del ser mapuche, su filosofía y otros aspectos esenciales de su cultura e inclusive su futuro, dependen mayoritariamente de que su lengua pueda "ser dicha" (*idem*).

Así, el futuro de los pueblos indígenas aparece en contradicción con las orientaciones globalizantes del modelo capitalista colonialista, que desde una ideología uniformadora, homogeneizadora, busca 'integrarlos', a través de los más variados procesos de asimilación. Por otro lado, como muestra Becerra (2011), el 'indígena' es diferenciado a través del prejuicio y del estereotipo y desde ese lugar de significación es denostado, degradado, menoscabado, lo que afecta negativamente su presente y su futuro. Cuestiones que muestran la necesidad de abocarnos a pensar en procesos educativos inter-culturales que –ojalá– tengan sentido para todos los involucrados.

Sabemos que en muchos de nuestros países, la interculturalidad ha entrado a través de programas y proyectos interculturales, en escuelas donde hay presencia significativa de niños y niñas 'indígenas'. Sin embargo, estos procesos interculturales, en el caso de Chile, casi sin excepción han sido generados por el Estado y en algunas ocasiones por Organizaciones No Gubernamentales –y no por las comunidades y sujetos interesados– lo que, en general, ha desatado y continúa desatando polémica en las comunidades educativas involucradas, debido a las bases epistemológicas que han moldeado esos programas y proyectos piloto, las actividades desarrolladas, la falta de preparación adecuada de los profesionales y otros encargados de implementarlos, el desgaste de las comunidades y la falta de resultados.

Por otro lado, planteamos que los intentos por implementar educación intercultural en Chile han sido más bien experiencias de educación para 'indígenas' (Soto, 2002). La educación intercultural debe entenderse como aquella que sea dada a cursos de niños indígenas y no-indígenas, donde los y las estudiantes puedan desarrollarse como sujetos y adquirir las capacidades y conocimientos que les permitan desempeñarse en el mundo occidental, al tiempo que aprenden lo que "es propio" y a convivir con otras personas, distintas, desde *su diferencia*, entendiendo la diversidad como constitutiva de nuestros países, regiones, comunidades e inclusive familias.

Dado que en este artículo buscamos aportar comprensiones respecto a la formación inicial de profesores como espacio de re-significación: donde el desafío es la interculturalidad, además de las cuestiones relevantes para esta discusión sobre las significaciones del sujeto mapuche, de la experiencia educativa de los niños mapuche y respecto a los programas piloto de EIB en Chile, consideramos pertinente exponer algunas nociones discursivas centrales.

Partimos diciendo: 1. La materialidad específica de la ideología es el discurso y la materialidad específica del discurso es la lengua; relevando así la forma en que la línea discursiva francesa trabaja la relación lengua-discurso,-ideología; 2. No hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología; es decir, en esta óptica entendemos que el individuo es interpelado en sujeto por la ideología y que es así como la lengua tiene sentido. Consecuentemente, el discurso es el lugar en que se puede observar esa relación entre lengua e ideología, comprendiéndose como la lengua produce sentidos por y para los sujetos (Orlandi, 2012a).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

No se trata de la lengua del lingüista, tampoco de la historia del historiador, ni del sujeto del psicoanálisis o de la psicología, aquí esas nociones son re-significadas. Se trata de la lengua, la historia y el sujeto en los entremedios de las áreas de conocimiento relacionadas con el Análisis de Discurso, de su relación transversal y de su no transparencia u opacidad, lo que demanda del investigador buscar comprender lo que su objeto simbólico (el discurso) significa, en otras palabras, interpretarlo. En este caso se busca entender los sentidos de los procesos educacionales en el discurso. Por otro lado, al comprender la lengua como hecho social, se entiende que hay una relación entre la forma de la lengua y la forma de la sociedad, en el imaginario (Orlandi, 1999). Respecto a la historia, ésta no es pensada como evolución ni tampoco como cronología; por tanto, lo que aquí interesa no son fechas sino los modos cómo los sentidos son producidos y circulan (Orlandi, 1996). Y el sujeto, al ser significado como posición, entre otras, refiere al lugar que él ocupa para ser sujeto de lo que dice (Orlandi, 2012a). También la memoria (aquí tratada como interdiscurso) tiene sus características cuando se piensa con relación al discurso, siendo definida como:

> (…) aquello que habla antes, en otro lugar, independientemente. O sea, lo que llamamos memoria discursiva, el saber discursivo que posibilita todo decir y que retorna bajo la forma de lo pre-construido, lo ya-dicho que está en la base de lo decible, sustentando lo dicho cada vez que se toma la palabra. El interdiscurso torna disponibles decires que afectan el modo como el sujeto significa en una situación discursiva dada. (pp. 37-38)

Por tanto, si se quiere entender la forma en que el sujeto se significa e interpreta la realidad debemos considerar la memoria discursiva, que sostiene sus dichos e interpretaciones de lo que llamamos realidad.

La ideología puede ser comprendida como la dirección en los procesos de significación. Dirección que se sustenta en que lo discursivo es político. La persona en su relación con la realidad natural y social no puede no significar. Está condenada a significar. Debemos relevar, que esa –su– interpretación no es cualquier interpretación, pues siempre es regida por condiciones de producción (fundamentalmente referidas al sujeto y a la situación) de sentidos específicos y determinados en la historia de la sociedad. De tal modo que el

proceso ideológico, en lo discursivo, está justamente en esa inyunción[1] a una interpretación, que se presenta siempre como la interpretación. Ese es uno de los principios básicos del funcionamiento de la ideología aprehendido por el discurso (Orlandi, 1990). Otra noción relacionada es el pre-construido que Pêcheux (1995, p. 164) define de la siguiente manera:

> (…) corresponde a lo "siempre-ya-ahí" de la interpretación ideológica que entrega-impone la "realidad" y su "sentido" bajo la forma de la universalidad (el "mundo de las cosas") (…)

Dicho de otro modo, aquellos sentidos ya puestos como siendo lo 'real', es el exterior que determina al sujeto ideológico. Dígase a propósito, al introducir la noción de sujeto y de situación, el Análisis de Discurso las transforma porque trabaja el descentramiento del sujeto (Orlandi, 1996). En otras palabras, el sujeto discursivo no es un sujeto centrado, pues los procesos discursivos se realizan por el sujeto pero, como ya indicamos, no tienen origen en él (Orlandi, 1995). No obstante, la ilusión subjetiva nos coloca como origen del lenguaje, proporcionándonos la sensación de dominio sobre las palabras e impidiéndonos percibir el poder inscrito en el lenguaje (Lagazzi, 1988).

Es decir, el sujeto no es 'la fuente' de su discurso, no es 'el dueño', sin embargo tiene la ilusión de serlo lo que, como argumenta Maldidier (2003), está relacionado con los olvidos y su funcionamiento, que se presentan como ilusión constitutiva del sujeto. A saber, el olvido n° 1 (ligado al inconsciente) relacionado con el proceso de interpelación –sujetamiento del sujeto, que lo coloca en el origen del sentido. Y el olvido n° 2, relacionado con la zona en que el sujeto se mueve cuando constituye su enunciado, colocando fronteras entre lo dicho, lo rechazado y lo no dicho.

Somos sujetos de lenguaje –descentrados–, pues somos afectados por lo real de la lengua y también por lo real de la historia, no teniendo control sobre el modo en que éstos nos afectan, lo que implica decir que el sujeto discursivo funciona por el inconsciente y por la ideología (Orlandi, 2012a). Como comenta la misma autora:

> Las palabras simples de nuestro cotidiano ya llegan a nosotros cargadas de sentidos que no sabemos cómo se constituyeron y que sin embargo significan en nosotros y para nosotros. (2012a, p. 26)

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

El sentido de una palabra, de una expresión o proposición no existe en sí mismo sino que está determinado por las posiciones ideológicas que están en juego en el proceso socio-histórico en que éstas son producidas (dígase, reproducidas). Dicho de manera parafrástica, las palabras cambian su sentido según las posiciones sustentadas por aquellos que las emplean (Pêcheux, 1995). No obstante, la manera en que el sujeto ocupa su lugar (como posición. A manera de ejemplo: profesor, estudiante, indígena, no-indígena, etc.), no le es accesible, ya que él no tiene acceso directo al interdiscurso (la exterioridad) que lo constituye (Orlandi, 2012).

> Podemos ahora precisar que la interpelación del individuo en sujeto de su discurso se efectúa por la identificación (del sujeto) con la formación discursiva que lo domina (esto es, en la cual él es constituido como sujeto): esa identificación, fundadora de la unidad (imaginaria) del sujeto, se apoya en el hecho de que los elementos del interdiscurso (…), que constituyen, en el discurso del sujeto, *los trazos de aquello que lo determina*, son re-inscritos en el discurso del propio sujeto. (Pêcheux, 1995, p. 163)

Discursivamente no interesan las identidades como una cuestión esencialista sino como procesos (históricos) de identificación en que se constituyen las identidades. Así, entendemos que de los procesos de identificación de los sujetos individualizados, con las diferentes formaciones ideológicas (que denominamos formaciones discursivas), resultan posiciones del sujeto distintas que pueden tener entre sí una infinidad de tipo de relaciones, siendo esas posiciones los diferentes lugares de significación (Orlandi, 2011). O sea, no hay identificación que no esté ligada a las condiciones de existencia. Una cuestión primordial para comprender las relaciones entre sujetos diferenciados movilizadas en esta discusión.

En esa perspectiva, Pfeiffer (2010) en su artículo: "Políticas Públicas y Enseñanza" indica, discursivamente, que la lógica del empleo y su mantención estarían unidos a una pedagogía que (en concordancia con la crítica de Bourdieu y Passeron antes expuesta) enseñe al individuo a, sobre todo, *adaptarse*; lo que en consecuencia exigiría de los profesores y profesoras conocer la realidad, pero no para cuestionarla y construir una educación comprometida con las luchas por una transformación social, sino para conocer mejor cuáles son las

competencias que la realidad social actual está exigiendo de los individuos. Lo que nos muestra la distancia que existe entre los objetivos uniformadores que los profesores deben trabajar en las escuelas y la posibilidad del desarrollo pleno de los y las estudiantes lo que, en consecuencia, niega no solamente las identificaciones diferenciadas sino que también las diferencias individuales, no dando lugar a la diversidad.

En relación con el mismo asunto, Pfeiffer (2010) releva la regularidad en los diferentes espacios de circulación de sentidos, sobre la necesidad de adaptación. Dicho de manera parafrástica, casi sin excepción, los sentidos que circulan en la sociedad capitalista están enfocados en la necesidad de adaptarse a la sociedad, tal como ella se presenta. Según la misma autora, esa regularidad nos indica que la demanda histórica por la *"capacidad de adaptación"* es una práctica que estabiliza a la sociedad capitalista tal como ella es.

Consecuentemente, esa forma en que los sujetos se significan en la sociedad capitalista, buscando la adaptación al sistema, la uniformización de los individuos, aparece en contradicción con el reconocimiento de la diferencia entre los individuos y la posibilidad de construir relaciones de alteridad. Al respecto, Pfeiffer (2010) muestra que cuando se trata de educación y políticas públicas, el término *diferencias* entra en un juego parafrástico con el término *dificultades*, o sea, funcionando en el sentido de *imposibilidades naturales* que precisan ser superadas para que los sujetos puedan ser otra cosa. Dicho de otra forma, la diferencia es negada, al tiempo que se significa como problema, exclusión, desventaja; frente a lo cual, la solución que se plantea es eliminarla y buscar la inclusión de todos aquellos que sufren esas desventajas, lo que casi sin excepción implica que aquellos que desean colaborar con los necesitados, para que éstos superen sus limitaciones, lo hacen, en su mayoría, desde una lógica paternalista (muchas veces de manera inconsciente), donde quien decide ayudar determina lo que debe ser superado, lo que debe ser alcanzado y cómo hacerlo.

Por otro lado, Becerra (2011) afirma que en la Región de La Araucanía, los niños 'indígenas', que son parte del Pueblo Mapuche, en las escuelas sufren "prejuicio étnico docente" por parte de sus propios profesores. Prejuicio que se manifiesta en los niveles afectivo, conductual y cognitivo. Becerra también explica que estos niños históricamente han sido objeto de mensajes de rechazo desde la sociedad hegemónica, evidenciándose la ausencia de valores

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

inclusivos como la equidad y la aceptación de la diversidad en la sociedad dominante; lo que es replicado en las escuelas. Por ende, se generan dinámicas relacionales discriminatorias en las que implícitamente se transmiten mensajes de inferioridad y desvalorización a los estudiantes 'indígenas', lo que redunda en su capacidad de aprendizaje y su desarrollo o no-desarrollo futuro.

Lo anterior visibiliza los dos elementos constitutivos de la igualdad tiránica descrita por Pfeiffer (2001b), la negación de la otredad y simultáneamente, la discriminación negativa, en este caso, hacia los niños y jóvenes mapuche. Igualdad que, como ya indicamos, borra la diversidad e impone la adaptación al modelo hegemónico y a la uniformidad. Por tanto, si los estudiantes mapuche no rinden 'lo esperado'; no lo hacen porque "son menos capaces".

Frente a ese panorama, defendemos que es necesario adecuar la educación a la pluralidad que nos constituye como sociedad planetaria, para lo cual proponemos trabajar las formas de significación de los futuros profesores (de ellos mismos y de su realidad) en las pedagogías, lo que les permitiría superar los pre-construidos que relacionan la diferencia con problema, desventaja e inferioridad y permitiría visibilizarla como constitutiva de nuestras sociedades, movilizando *nuevos* sentidos (hasta ahora negados y/o invisibilizados), que relacionen la diversidad con riqueza, novedad, equidad, aceptación, solidaridad y otros en la misma región de sentidos.

A manera de conclusión

Con énfasis en la formación inicial de profesores, el objetivo de este artículo fue priorizar la necesidad de incluir la cuestión de "las diferencias" en el currículo de pedagogía y el enfoque con que "las diferencias" deberían ser trabajadas durante ese período, para que los futuros profesores adquieran conocimientos y comprensiones que les permitan realizar prácticas pedagógicas adecuadas, partiendo por la re-significación de la diferencia, la diversidad y otros conceptos parafrásticos.

Comprensiones necesarias para superar pre-construidos instalados a manera de estanque en la región de sentidos que domina el discurso que se impone en nuestras sociedades, como son los prejuicios y estereotipos contra los 'indígenas', la discriminación negativa y el paternalismo (que muchas veces

se replican de manera inconsciente) y, por otro lado, aceptar el desafío de la interculturalidad, como la capacidad de practicar un estilo de relaciones sociales establecidas como relaciones de alteridad, donde se reconoce el distinto como *un* otro, en su otredad, es decir, en su calidad de distinto.

Afirmamos que la significación de los sujetos y de 'su' real son cuestiones que deberían ser incorporadas y trabajadas de manera urgente durante la formación inicial de profesores, como un espacio de re-significación del sujeto profesor y de la realidad que éste constituye y lo constituye, ya que, como mostramos en el desarrollo de este artículo, la forma en que se establecen las relaciones sociales en nuestros países, podríamos decir, 'institucionaliza' los prejuicios y estereotipos (que los sujetos cargan muchas veces de manera inconsciente) y coloca la diferencia como 'desventaja' a ser superada y no como una diferencia constitutiva de nuestras sociedades, que debería ser visibilizada y mejor comprendida.

Lo anterior implica re-pensar las relaciones interculturales entre los sujetos diferenciados que constituyen nuestros países y, concomitantemente, plantea la necesidad de trabajar la forma en que nos significamos y las propias significaciones, lo que colocamos como un desafío para las carreras de pedagogía y su capacidad de pensar la formación inicial de profesores como espacio de re-significación, visibilizando antiguos discursos y colocando a disposición nuevas discursividades que pongan en circulación nuevas interpretaciones de nuestro 'real' o antiguas significaciones, hasta ahora no visibles, lo que podría afectar el orden social.

Postulamos que, si durante la formación inicial, los futuros profesores y profesoras trabajan las identidades y las formas de significación de sí mismos y de su 'real', estarán adquiriendo nuevas comprensiones que les permitirán realizar prácticas pedagógicas más adecuadas y mejorar la inter-locución con sus estudiantes, en la diversidad que constituye cada grupo curso. Cambios que deberían repercutir en su desarrollo y por tanto deberían verse reflejados en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo de competencias (como el liderazgo y la responsabilidad social) y de habilidades cognitivas superiores (como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad) de los niños y jóvenes, durante sus procesos educativos, significados y vividos como experiencias interculturales.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.

Referencias

Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación, número extraordinario,* 163-181.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Petrópolis- RJ: Vozes.

Chomsky, N. (2009). *Neoliberalismo y Globalización.* Temuco: Universidad de La Frontera.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea, 503,* 111-131.

Henry, P. (1997). A história não existe? En E. Orlandi (Edit.), *Gestos de leitura: da historia no discurso.* Campinas: Editora da Unicamp.

Lagazzi, S. (1988). *O desafio de dizer não.* Campinas: Pontes.

Lagazzi, S. (2010). O confronto político urbano administrado na instância jurídica. En E. Orlandi (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG.

Maldidier, D. (2003). *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: UNESCO.

Orlandi, E. (2012a). *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes.

Orlandi, E. (2012b). *Análisis de Discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM Ediciones.

Orlandi, E. (2011). Prefácio. En E. Orlandi (Edit.), *Discurso, espaço, memória: caminhos da identidade do sul de Minas*. Campinas: Editora RG.

Orlandi, E. (1990). *Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Orlandi, E. (1995). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.* Campinas: Editora da Unicamp.

Orlandi, E. (1996). *Interpretação: autoria. Leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.

Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. y Gadet, F. (1998). Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? LABEURB. *Escritos, 3.*

Pfeiffer, C. (2001a). Sentidos para sujeito e língua nacionais. *Línguas e instrumentos* linguísticos, *7,* 71-93.

Pfeiffer, C. (2001b). Bem-dizer e retórica: um lugar para o sujeito. *Relatos, 7,* 13-23.

Pfeiffer, C. (2010). Políticas públicas de ensino. En E. Orlandi (Org.), *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG.

Soto, E. (2002). *A Educação Intercultural Bilíngue e os indígenas Mapuche do Chile: uma questão de alteridade?* Trabalho apresentado no V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Águas de Lindoia – SP.

Soto, E. (2006). *Mapudungun e processos de escolarização dos mapuche no discurso governamental e pedagógico no Chile*. Campinas-SP. UNICAMP. Tese (pós-doutorado) – Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem/IEL.

Soto, E. (2007). *Sonhos e lutas dos mapuche do Chile.* Campinas: Centro de Memória Unicamp & Arte Escrita.

Soto, E. (2014a). *Mapuzugun* y los procesos de colonización. *Universum, 29*(1)*, 57-83.*

Soto, E. (2014b). *Hacia la Interculturalidad: primeros pasos*. Temuco: Universidad de La Frontera. (En prensa, previsto para publicación el segundo semestre de 2014).

Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM Ediciones.

Zuñiga, F. (2007). Mapudunguwelaymi am? '¿Acaso ya no hablas mapudungun? Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos, 105*, 9-24.

Notas:

1. Birnbaum, J. (2004). *Entrevista a Jacques Derrida: "Estoy en guerra contra mí mismo"*. Le Monde 19 de agosto. Traducción: Simón Royo. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/entrevista37.pdf

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital): 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *29*(2), 2014 pp.11-34.