



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. ÉTICA, GLOBALIDAD CRÍTICA Y BIENESTAR HUMANO

II. DIMENSIÓN EPISTÉMICA Y DESARROLLOS CULTURALES

*III. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO INTERCULTURAL Y
DECOLONIAL*

*IV. REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TEORÍAS Y
PRÁCTICAS*

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 99
2021-3
Septiembre-Diciembre

Revista de Filosofía
Vol. 38, N°99, (Sep-Dic) 2021-3, pp. 681 - 708
Universidad del Zulia. Maracaibo -Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

Mecanismos de construcción identitaria de la comunidad escolar intercultural mapuche

Identity Construction Mechanisms of the Mapuche Intercultural School Community

Sandra del Pilar Garrido Osses

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-9287>
Universidad Católica de Temuco - Chile
sgarrido@uct.cl

Jessica Andrea Borquez Mella

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7954-5983>
Universidad Católica de Temuco - Chile
jeborquez@uct.cl

Patricia Castillo Ladino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3300-7431>
Universidad Católica del Norte - Chile
pcastillo02@ucn.cl

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5689019>

Resumen

En el proceso de construcción de identidad, las personas negocian sus diferencias y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar en un espacio cotidiano, histórico y cambiante. En este escenario, se otorga sentido a las interacciones de la vida cotidiana bajo referentes comunes – identitarios - a partir de los cuales los sujetos construyen su identidad comunitaria. Nuestro objetivo es establecer los mecanismos de construcción identitaria de una comunidad escolar intercultural mapuche. Para concretar este propósito realizamos un estudio cualitativo de corte descriptivo. Este estudio adopta la perspectiva del Análisis del Discurso, las producciones discursivas de los actores sociales conforman el corpus de análisis. Los hallazgos establecen cuatro referentes del proceso de construcción identitaria de la comunidad educativa intercultural: 1) mecanismos de cohesión, 2) valores comunes, 3) formas de convivencia y 4) metas o propósitos. Los mecanismos de cohesión son aquellos elementos que articulan la comunidad en torno a un objetivo común. Los valores comunes son aquellos principios relevantes y consensuados por la comunidad que regulan su funcionamiento cotidiano. Las formas de convivencia refieren a las relaciones que se dan al interior de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo de sus planes y proyectos. Finalmente, las metas o propósitos corresponden a las aspiraciones de la comunidad respecto de la opción educativa intercultural.

Palabras clave: interculturalidad; construcción identitaria; referentes identitarios.

Recibido 19-07-2021 – Aceptado 28-09-2021

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Abstract

In the process of identity construction, people negotiate their differences and constitute common frameworks that allow them to coexist in a daily, historical and changing space. In this scenario, meaning is given to the interactions of daily life under common referents - identity - from which the subjects build their community identity. Our objective is to establish the mechanisms of identity construction of a mapuche intercultural school community. To achieve this purpose, we carried out a qualitative descriptive study. This study adopts the perspective of Discourse Analysis, the discursive productions of the social actors make up the corpus of analysis. The findings establish four referents of the process of identity construction of the intercultural educational community: 1) cohesion mechanisms, 2) common values, 3) forms of coexistence and 4) goals or purposes. Cohesion mechanisms are those elements that articulate the community around a common goal. Common values are those relevant principles agreed upon by the community that regulate its daily functioning. The forms of coexistence refer to the relationships that exist within the educational community that favor the development of its plans and projects. Finally, the goals or purposes correspond to the aspirations of the community regarding the intercultural educational option.

Keywords: interculturality; identity construction; identity referents.

Introducción

El lenguaje adquiere un rol sustantivo en el surgimiento y construcción de la realidad socialmente compartida en una comunidad, el significado se produce a través de la relación entre el lenguaje, el sentido y el vínculo social. Ahora bien, la identidad se relaciona con la forma en que los individuos y grupos se definen a sí mismos al identificarse con ciertas características. En este caso, la entendemos como un tejido que se construye sobre la base de representaciones que los sujetos se forman de la realidad social y sus componentes, de este modo, las características comunes conforman la identidad de grupo¹. Las identidades se constituyen discursivamente y pueden evidenciarse en las codificaciones que se observan en los rituales de las comunidades como también en cualquier otro ámbito de la experiencia, de las prácticas, de las relaciones y de los procesos de subjetivación^{2,3,4}. La noción de discurso en este artículo se concibe como un “conjunto sistemático de relaciones [significativas] construidas socialmente”⁵. Estas relaciones implican la coherencia entre lo

¹ GARCÍA, Alfonso (2008). “Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, vol. 18 n° 2.

² CHARAUDEAU, Patrick. (1985). “Una teoría de los sujetos del lenguaje”. *Revista Cuadernos de Teoría y análisis*, vol. 7 n° 2, 53-67.

³ RESTEPO, Eduardo. (2007). “Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio”, *Revista Jangwapana*, n° 5, 24-35.

⁴ MEAD, George, MORRIS, Charles, GERMANI, Gino y MAZÍA, Floreal. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

⁵ LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. (1993). “Pomarxismo sin pedido de disculpas” en E. Laclau (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

que se dice y lo que hace, en un contexto de interacciones entre personas en un ambiente educativo particular.

La identidad involucra construcciones simbólicas creadas y recreadas en el curso de las interacciones entre las personas^{6,7}. Estas interacciones conforman un vínculo entre personas de diversas culturas que conforman una comunidad con el fin de promover el diálogo en base a saberes compartidos. Con todo, la identidad es inseparable de la interculturalidad, relacionarse con personas, saberes y prácticas culturales distintas requiere previamente un autoconocimiento, para luego valorar la diferencia⁸. Al situarse en comunidad escolar intercultural *mapuche*, se adscribe a una propuesta educativa que reconoce la confrontación de saberes y conocimientos entre personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, lo que obliga a construir un saber sobre la base del diálogo entre dos culturas con el propósito de replicar, en el medio escolar, con alumnos de diferentes grupos indígenas, una interacción desde la cultura tanto occidental como mapuche⁹. Es decir, otorga pertinencia cultural a la educación a partir del reconocimiento y la apropiación de las diversidades socio-culturales del entorno y del contexto de los establecimientos educacionales.

Los estudios especializados han consignado prolifera evidencia teórica y empírica respecto de la tensión entre la realidad mono e intercultural del ámbito educativo y cómo esta influye en la construcción de la identidad de los estudiantes en el proceso de escolarización, considerando, además, que esta construcción se lleva a cabo en un sistema normado por la institucionalidad^{10,11,12}. En el contexto intercultural latinoamericano, las investigaciones son variadas y de larga data, por ejemplo¹³, muestra, a través del análisis del discurso, el campo de definición y tratamiento de la población indígena dentro del espacio del discurso indigenista oficial. Se basa en una investigación de archivo del discurso indigenista, a partir de la cual se ha podido verificar tanto el uso extendido de los mecanismos discursivos de atribución de identidad como la eficacia de los mismos en la constitución y ejercicio de una racionalidad gubernamental. ¹⁴presenta una aplicación metodológica en la comunicación verbal y gráfica, en el área de la comunicación verbal vinculada con las formas de construcción discursiva de la identidad. Se analizan aspectos

⁶ MOSCOVICI, Serge. (1984). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

⁷ ABRIC, Jean Claude (1994). *Pratiques sociales et representation*. Paris : PUF.

⁸ GARRIDO, Sandra, DUTRA, SANDRO y MERINO, María Eugenia (2018). “El discurso de adolescentes mapuches de Temuco y Santiago: construcción de la identidad de lugar en espacios educativos”, *Opción*, Año 34 n° 87.

⁹ QUILAQUEO, Daniel y QUINTRIQUEO, Segundo. (2008). “Formación docente en Educación Intercultural para contexto mapuche”. *Cuadernos Interculturales*, vol. 6 n° 19, 91-110.

¹⁰ QUINTRIQUEO, Segundo. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: LOM Editorial.

¹¹ QUILAQUEO, Daniel, Torres, Héctor. (2013). “Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas”. *Alpha*, n° 37, 285-300.

¹² QUINTRIQUEO, Segundo y ARIAS, Katerin. (2019). “Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile”. *Diálogo andino*, n° 59, 81-91.

¹³ CARBÓ, Teresa. (1989). “La construcción discursiva de una identidad: el caso de la población indígena”, *Revista Cuadernos Interculturales*, vol. 3 n° 7, 251-262.

¹⁴ POCCIONI, María Teresa. (2001). “Identidad y discurso”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional*, 389-394.

relevantes del debate acerca de la identidad y se aplica el análisis a un caso específico vinculado con la utilización de la identidad cultural como objeto del discurso, tanto en el ámbito gubernamental como en las instituciones que se pretenden "culturales", en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. La autora sugiere que a los factores tradicionales de análisis de construcción de identidad tales como el territorio, la raza o etnicidad, la lengua y la religión, se incorpore la dimensión política y la reconceptualización de las identidades en la actual situación histórica, política y social. La propuesta de análisis es del punto de vista relacional, tanto en el discurso político institucional como en el de las organizaciones no gubernamentales. Se observa una tendencia creciente a plantear la identidad como un elemento homogeneizador frente a los avances de la globalización. No obstante, lo que varía son los "intereses en juego" para cada caso, pero es evidente que, en los dos ámbitos, existe la necesidad de identificar, aislar y diferenciar una "identidad cultural".

En el ámbito universitario,¹⁵ da cuenta del proceso de indagación sobre la relación entre poder, discursos e identidad en la construcción social de las identidades docentes universitarias en la Universidad de Guadalajara, México. El estudio se realizó mediante análisis documental y entrevistas en profundidad. Se realizó un análisis descriptivo explicitando los elementos discursivos que los conforman. Los resultados del análisis interpretativo dan cuenta de un discurso emergente de los docentes, que se confunde con las formas de resistencia al cambio. Se concluye que la identidad docente universitaria se construye precisamente en las relaciones de poder discursivas y que conocer esta red de poder discursiva es primordial para entender el cambio institucional y la identidad docente.

Con respecto a los estudios migratorios,¹⁶ estudia las identidades regionales en Chile, que se producen por migraciones internas. El corpus se compone de entrevistas autobiográficas a asesoras de hogar que se trasladan desde el sur a trabajar a Santiago. El análisis se centra en procedimientos léxicos de categorización que utilizan las propias inmigrantes y las personas de la capital para referirse a ellas. Los resultados describen el uso de diversas categorías tales como: sureña, gente del sur, campesina, provinciana, huasa. Asimismo, en este estudio, se describe el modo en que cada uno de estas identidades colabora en forma singular a la construcción de la identidad regional. Estas categorías configuran estereotipos que remiten a elementos convergentes a esta situación específica de migración. La autora revela cómo el uso de uno u otro estereotipo reflejan las distintas valoraciones que cada uno de los grupos de personas estudiadas asignan a dichos temas. Además, revela la manera en que el proceso de adaptación repercute en la identidad de las inmigrantes.

Los estudios anteriores muestran diversas realidades en Latinoamérica, describen los problemas autodefinición étnica y la identificación social que se producen por el control del poder, migraciones y adscripción a grupos minoritarios y como estos factores repercuten en

¹⁵ GONZÁLEZ, Ana. (2003). *Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias*, tesis doctoral, Universitat de València.

¹⁶ KLUGE, Betting. (2007). "Negotiating regional identity in conversation: A Chilean case study", en K. Jungbluth. & C. Meierkord, C. (Eds.), *Identities in migration context*. Tubinga: Gunther Narr Verlag, 129-146.

las relaciones interculturales e interétnicas. No obstante, son pocos los estudios discursivos de construcción de identidad en comunidades educativas interculturales de Enseñanza Media en Chile. En el ámbito de una comunidad educativa intercultural en contexto mapuche, cabe preguntarse cuáles son las identidades que conviven, de qué manera conviven, cuáles son las representaciones sociales que tienen respecto de su propia identidad y cómo se traducen en los discursos que circulan en ese espacio escolar.

Nuestro objetivo establecer los mecanismos de construcción identitaria de la comunidad escolar intercultural mapuche. Para concretar dicho objetivo realizamos un estudio cualitativo de corte descriptivo. Este estudio adopta la perspectiva del Análisis del Discurso, que es especialmente relevante porque permitirá describir los procesos de construcción de identidad en un contexto educativo intercultural a partir de las producciones discursivas de representantes de los diversos miembros de la comunidad educativa. De este modo, se pueden, por una parte, establecer relaciones entre el discurso y las representaciones de la realidad que comparte una comunidad determinada y, por otra, interpretar algunos fenómenos sociales que ocurren en el contexto intercultural, especialmente, en una región constituida por grupos culturalmente diversos, en que las relaciones interétnicas e interculturales adquieren un foco de mayor atención, desafíos y estudio.

A continuación, presentamos el marco de referencia teórica que nos permitirá comprender los conceptos centrales de la investigación, luego damos cuenta de los aspectos metodológicos de la misma. Posteriormente, presentamos los referentes de construcción identitaria que distinguen a la comunidad educativa intercultural. Por último, se concluye con las reflexiones finales.

1.- Dimensiones para el estudio de la identidad en contexto educativo intercultural

Para caracterizar la identidad discursiva que está presente en el discurso de las personas en un contexto educativo intercultural hemos considerado las propuestas de varios autores, se incluyen los trabajos de¹⁷ respecto de identidad social; las dimensiones asociadas al sentido de comunidad, en sus atributos físicos y psicológicos de¹⁸ el modelo dual de¹⁹ que propone dos mecanismos que mantienen y desarrollan vínculos entre las personas y los espacios denominados “acción-transformación” e “identificación simbólica”; y el modelo teórico de²⁰ que toma elementos de los autores mencionados anteriormente y propone una

¹⁷ TAJFEL, Henri. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

¹⁸ KIM, Joonsub y KAPLAN, Rachel. (2004). “Physical and Psychological factors in Sense of Community. New Urbanist Kentlands and Nearby Orchard Village”. *Environment and Behaviour*, vol. 36 n° 3, 313-340.

¹⁹ POL, Enric. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio, en R. GARCÍA, J. SABUCEDO y J. ROMAY (Eds.). *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos*. Coruña: Asociación Galega de Estudios e Investigación Psicosocial, 123-132.

²⁰ GUITART, Moisés. (2009). “La construcción de identidades colectivas en el contexto intercultural de Chiapas”, México. *Cuadernos Interculturales*, vol. 7 n° 13, 43-56.

serie de categorías que permiten operacionalizar algunos factores involucrados en la construcción de la identidad colectiva.

Mediante el mecanismo de “acción-transformación”, una persona se identifica con un determinado grupo social en la medida que participa de sus costumbres, tradiciones y rituales. El mecanismo de “identificación simbólica” se refiere al sentido de comunidad o de sentirse comprometido y unido a un determinado colectivo. En esta investigación, se adaptan algunas categorías propuestas por²⁰ y se suman otras que se relacionan con la identidad étnica, considerando que para los pueblos indígenas los emblemas de la identidad incluyen elementos como la tierra, la cosmovisión, la lengua y el apego a la naturaleza²¹.

En consecuencia, para este estudio en contexto educativo intercultural, se establecen cinco dimensiones identitarias, a saber: cultura mapuche, lengua, vinculación con el territorio, sentido de pertenencia y educación. Conviene subrayar, que estas dimensiones son igualmente válidas para otros grupos étnicos. En los siguientes apartados se describen cada una de las dimensiones identitarias propuestas para esta investigación. Es, necesario precisar que las dimensiones presentan límites difusos, es decir, se presentan de maneras variables; pueden ser consideradas como señales o emblemas de la diferencia²². Además, se superponen constantemente dada la complejidad que supone la construcción identitaria.

2.- Cultura: aspectos de la religiosidad mapuche

La religiosidad *mapuche*, es un elemento fundamental de la cultura de este pueblo. La cultura, por su parte, se entiende como un conjunto de maneras de pensar, sentir y actuar que un grupo humano acumula a través del tiempo y que se transmite de generación en generación²³. Por lo mismo, implica la producción y reproducción de costumbres, significados, creencias, valores, normas y prácticas que constituyen un patrimonio singular. La continuidad histórica de una sociedad, pueblo o comunidad es posible si esta posee un núcleo cultural propio. ²⁴señala que esta condición le permite al colectivo mantener su identidad particular, aunque se encuentre bajo un sistema de dominación, puede utilizar diversas estrategias frente a la imposición cultural. Para este autor, los elementos culturales son considerados como materiales naturales y transformados, organizacionales e intelectuales. Si el grupo social posee poder de decisión sobre sus propios elementos culturales y es capaz de producirlos, usarlos y reproducirlos, entonces, se denomina cultura autónoma. En el caso que la totalidad cultural esté compuesta por algunos recursos ajenos, y el grupo tenga control sobre ellos, se denomina cultura apropiada. Ejemplo de cultura

²¹ BELLO, Alvaro, (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago: Naciones Unidas.

²² BARTH, Fredrik. (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

²³ MOLINA, Nataly, (2003). *Jóvenes mapuche en contextos urbano-populares* [en línea]. Disponible <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/221/1/ttraso229.pdf>

²⁴ BONFIL, Guillermo (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.

autónoma sería la religión, en la cosmovisión mapuche, se constituye como núcleo central, en consecuencia, es un elemento determinante en la construcción identitaria indígena²⁵.

Este sistema religioso está conformado por un conjunto complejo de creencias y mitos, cosmología y prácticas rituales. ²⁶indica que el sistema religioso mapuche ha logrado mantener su continuidad cultural mediante dos mecanismos que han sido utilizados por sus líderes rituales. El primero es la restricción de la transmisión oral de sus contenidos solo a sus oficiantes y a algunos mapuches que sobresalen como portadores de la tradición, y el segundo mecanismo ha consistido en bloquear el acceso y comprensión al no mapuche. El criterio restrictivo que señala la autora sería el mecanismo de continuidad en el tiempo. Por el contrario,²⁷manifiesta que la ritualidad mapuche ha decaído a través de los años, lo que la incidido en la pérdida de sentido de la nacionalidad mapuche, de la colectividad étnica, de la memoria histórica y de elementos culturales. Sin embargo, en la actualidad, se realizan esfuerzos por mantener la tradición en comunidades rurales y urbanas.

Los principales componentes de las convicciones religiosas mapuches (*mapuce feyetun*) son la tierra llena de fuerza y poder (*geh-newen*), una pareja divina y el culto a los antepasados, que se actualiza en cada rito, en especial, en el *llepun*. La simbología de la divinidad mapuche se asocia a la figura de *gvnecen*, respecto de la cual los estudios antropológicos y etnolingüísticos coinciden que se trata del nombre de uno de los dioses mapuches que, en la jerarquía divina, es el dios más importante. En este sentido, las discusiones se han centrado en constatar si corresponde a una construcción lingüística propia del lenguaje mapuche o es una intromisión misionera. Al respecto, se señala que “lo importante de comprender es el proceso de reinterpretación permanente de este símbolo en las comunidades indígenas”²⁸.

La palabra *gvnecen*, como elemento simbólico, tiene diversas innovaciones semánticas en sus derivaciones. El uso de la palabra *gvnen*, en distintas situaciones comunicativas, significa engañar, mentir, ser astuto, aquel que encarna la idea de maldad y astucia; podría ser la personificación del diablo o demonio²⁹. Lo anterior, resulta una tensión en el origen de la simbología de *gvnen* porque la divinidad, en toda religión es por excelencia un ser en quien se puede confiar. Las palabras *gvneu* y *gvneun* se utilizan como verbos que designan la acción de mandar (mandarse solo), dirigir (dirigirse solo), gobernar (governarse solo). Este verbo, usado en contexto sociopolítico en sentido positivo, hace referencia a la libertad y autonomía del pueblo mapuche. El mismo verbo en sentido negativo, se refiere al

²⁵ PARKER, Cristian. (1995). “Modernización y cultura indígena mapuche” en A. SAAVEDRA, A. MARILEO (Eds.), *¿Modernización y sabiduría en tierra mapuche?* Santiago: Talleres Gráficos Pía Sociedad de San Pablo, 99-135.

²⁶ GREBE, María Ester. (1997). “Procesos migratorios, identidad étnica, y estrategias adaptativas en las culturas indígenas de Chile”. *Revista Antropológica*, N° 14, 55-68.

²⁷ CURIVIL, Ramón. (2007). *La fuerza de la religión de la tierra: Una herencia de nuestros antepasados*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.

²⁸ SALAS, Adalberto. (1996). *Lenguas indígenas de Chile*. En J. HIDALGO y V. SCHIAPPACASSE (Eds.). *Etnografía. Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 275-295.

²⁹ CURIVIL, Ramón. *op.cit.*

colonialismo cultural y dominación política. Se usa, también, en un sentido moral, significa arrepentirse de una acción. Las palabras *gvne*, *gvnei* y *gvneitun* se usan para la acción de mirar, observar, vigilar, ya sea para estar al tanto de lo que ocurre alrededor o para tener el control de una situación. En el caso de la palabra *geh*, esta se puede usar como sustantivo cuando se hace referencia a algunos seres mitológicos que están presentes, que protegen ciertos espacios de la naturaleza y que se manifiestan bajo diferentes formas. Estos seres protegen los campos sagrados, el mapuche creyente entra en contacto con las distintas fuerzas de la naturaleza. Asimismo, esta palabra se usa como verbo y significa ser y estar, si se combina con un sustantivo, se pueden tener distintas variantes como: ser dueño de casa, dueño de personas (patrón), dueño del trabajo, dueño del asunto o de la palabra³⁰. Las palabras *gvnai*, *gvnaitu* y *gvnaitun* se relacionan con un acto de misericordia, por lo tanto, la palabra da cuenta de una actitud religiosa que, por un lado, hace referencia a un valor profundamente humano (compasión, misericordia por los que sufren) y, por otro lado, se trata de una virtud religiosa que implora un favor, protección o misericordia a la pareja divina o la familia divina.

La figura simbólica de *gvnecen* en un contexto ritual, se usa como atributo de la divinidad, que permite que “quienes” nos han dejado y que han hecho posible la existencia de las personas, sean considerados como los creadores de la humanidad y de todo cuanto existe. Asimismo, se usa para referirse a “aquellos” que favorecen la presencia del pueblo mapuche como grupo étnico, es decir, a los antepasados inmediatos que dejan herencia de las costumbres y prácticas religiosas. Las investigaciones de³¹ indican que en la tradición *mapuche* a medida que se mezclan los diversos elementos simbólicos aparece la figura de una pareja divina, en otras palabras, la idea de “Alguien Superior” con características sobre humanas. El pensamiento religioso *mapuche* ha logrado plasmar lingüística y culturalmente la figura antropomórfica de la divinidad que vive en Pareja, aunque, otra tradición religiosa muestra la existencia de una Familia Divina. En la actualidad, el creyente mapuche se moviliza entre dos ámbitos lingüísticos. Por un lado, el *wigka zugun* (cuando habla en español) cuando se manifiesta una influencia cristiana en su expresión y verbalización religiosa. Por otro, el *mapuce zugun* (contexto *mapuche*) es cuando la oración o el discurso de los líderes religiosos muestra la adhesión y confianza a una Pareja Divina, en ocasiones también denominada Familia Divina.³² Considera la religión *mapuche* como nacionalista, no busca adeptos entre los no *mapuche*.

El ámbito religioso ha generado un despertar a lo propio y hacia una mayor valoración del “ser mapuche” a partir del rito y del carácter festivo que tiene. La participación en la celebración de los propios ritos devuelve la confianza hacia una forma de vida más humana y más mapuche y, de esta manera, “lo propio” vuelve a ser una alternativa de vida comunitaria. El principal portador y transmisor de la religión *mapuche* es el (la) machi, quien desempeña diversos roles rituales al servicio de la comunidad y se destaca en ritos

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

medicinales terapéuticos y ceremonias religiosas. ³³Observa que, en los ritos simples, estos son acompañados por cánticos y recitaciones, pero en ritos de mayor complejidad, se agregan bailes, música, periodos de trance y un grupo de colaboradores que organiza las diferentes etapas del rito.

La cosmovisión *mapuche* proporciona un modelo explicativo del universo, mediante el cual es posible acceder a los símbolos y referentes compartidos. Según la tradición, el mundo se compone dimensiones espaciales. El espacio sagrado está representado por *wenu mapu*, donde habría otro intermedio conocido como *ragiñ wenu mapu*. Este último espacio es como la otra tierra mapuche, un lugar para después de la muerte. En la concepción *mapuche*, se llega a esa tierra por derecho, no por mérito, y se continua la vida en forma semejante a como se vivía en la tierra.

Existe, además, un espacio profano, (mundano) que está representado por el *naq mapu* y el *mince mapu* (*minche mapu*), lugar habitable por el hombre junto a los seres materiales e inmateriales. El *mince mapu* se entiende de dos formas: una corresponde al subsuelo, que incluye minerales y vertientes de agua y la otra hace referencia a la tierra de abajo donde, según las creencias, existen cuevas subterráneas. Con respecto a estas, se dice que es un lugar en el que se reúnen personas que tienen dominio de ciertas artes malignas, que se utilizan para causar división y daño en la comunidad y en las familias. Dichos saberes y conocimientos permiten utilizar las fuerzas de la naturaleza para cosas buenas o malas, para la salud o la enfermedad, lo que explica la permanente tensión entre el bien y el mal, que es característico de la cosmovisión mapuche.

El *rewe* constituye una representación icónica de la construcción simbólica del cosmos mapuche. Se trata de un tronco escalonado clavado en la tierra y rodeado por ramas de canelo. En algunas ocasiones, la cima tiene una representación de un rostro humano; es un símbolo que se usa en celebraciones como el *machitún*, *guillatún* y *we tripantu* entre otros. ³⁴Presenta dos tipos de *rewe*, uno con siete peldaños, que representa el cosmos total con siete tierras y otro de cuatro peldaños, que es equivalente al *wenu mapu* o cielo *mapuche*. Otro elemento icónico es el *kultrun*, ³⁵lo describe como un instrumento que representa la síntesis de la cosmovisión indígena. Su uso ceremonial permite al machi conectarse con sus divinidades para agradecer, pedir y sanar cualquier enfermedad. Igualmente, representa la tierra mapuche; la vasija que contiene elementos en su interior equivale a la tierra, el cuero de animal que lo recubre, pintado con una cruz, representa la división de la tierra en cuatro lugares, cuatro familias regionales y un centro, que también se asocia a los cuatro puntos cardinales, a las cuatro estrellas, astros o planetas³⁶.

3.- Lengua: *mapuzungun*, el hablar de la tierra

³³ GREBE, María Ester. *op.cit.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ FREDE, Iván. (2000). *Kultrun: un mundo mapuche* [en línea]. Disponible en: <http://www.mapuche.info/news01/merco00816.html>

³⁶ GREBE, María Ester. *op.cit.*

La lengua es considerada un instrumento de socialización, cuya adquisición es uno de los procesos fundamentales para la membrecía en una sociedad determinada. La mayor parte del lenguaje está comprendida en la cultura, de modo que la lengua de una sociedad es una dimensión de la cultura. Al respecto,³⁷ sostiene que la lengua constituye la memoria histórica de cada cultura. La relación lengua cultura, según³⁸, se vincula con las estructuras lingüísticas, en especial, con léxico que se asocia a determinadas actuaciones y situaciones culturales de comunicación. En cuanto al *mapuzungun*, su carácter cultural se evidencia en el proceso de traducción, en el que se pierde la visión del pueblo original³⁹. La lengua *mapuche* es considerada como un indicador de sentimiento de pertenencia y su uso demuestra un nivel de apego a su identidad cultural⁴⁰.

En la mayoría de los países latinoamericanos, se ha producido la diglosia, fenómeno en que una o varias lenguas son subordinadas a una lengua dominante que tiene el prestigio social y se constituye en la lengua formal u oficial.⁴¹ indica que sólo por el hecho de existir como lenguas indígenas en un país hegemónico, estas siempre estarán en desmedro debido a la situación asimétrica que se presenta entre las culturas. En Chile, la situación de la lengua *mapuche* no es distinta, al respecto,⁴² afirma que a través de la historia se ha tendido a homogenizar cultural e idiomáticamente la nación chilena. En consecuencia, se prohibió hablar la lengua *mapuche* en las escuelas y su uso era castigado duramente por los profesores y los estudiantes que usaban el mapudungun eran objetos de burlas. La autora señala que las burlas asociadas a la risa operan como un mecanismo de sanción social que relega la lengua y las costumbres mapuches a contextos extra escolares. De este modo, la escuela, como institución normativa, y la risa, como recurso de exclusión de la diferencia y cohesión entre supuestos iguales, promueven el abandono de la lengua y el silencio como un mecanismo de neutralización.⁴³ concuerdan con las ideas precedentes, además, explicitan el notorio retroceso de la lengua mapuche y su reemplazo por el español, producto de las presiones de cambio, que inciden en un sostenido retroceso del número de hablantes y en el deterioro de sus niveles de competencia.⁴⁴ explica la distribución y la dinámica del bilingüismo *mapuzugun*-castellano y el desplazamiento del primero por el segundo, debido a la persistencia de la lengua limitada a los espacios intraétnicos tradicionales. Sin embargo,

³⁷ SCHMELKES, Sylvia. (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos", en MATO (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) UNESCO.

³⁸ ROBLE, Sara. (2002). "Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE" [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0720.pdf

³⁹ PARKER, Cristian. *op.cit.*

⁴⁰ CITARELLA, Luca. (2000). *Medicinas y Culturas en la Araucanía*. Santiago: Ed. Sudamericana.

⁴¹ LÓPEZ, Luis. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Análisis de Perspectivas de la Educación en América Latina*. Santiago: UNESCO, Santiago.

⁴² ÁLVAREZ- SANTULLANO, Pilar. & FORNO, Amilcar. (2008). "La inserción de la lengua *mapuche* en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico". *Alpha*, n° 26, 9-28.

⁴³ GUNDERMANN, Hans., CANIHUAN, Jacqueline, CLAVERÍA, Alejandro y FAÚNDEZ, César. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la Región del Biobío, Araucanía, los Ríos y los Lagos*. Santiago: CONADI-UTEM.

⁴⁴ Salas, Adalberto. *op.cit.*

esta característica correspondería a un momento de la historia cultural y lingüística moderna *mapuche* y no caracterizaría todas las zonas indígenas del sur de Chile. La predominancia del carácter recesivo del *mapudungun* se puede explicar debido al cambio de escenario, producto de la movilidad de los mapuches desde espacios rurales a urbanos y el efecto de los medios de comunicación que han producido un estímulo del consumo ajeno a la cultura *mapuche*. Asimismo, las fronteras sociales y lingüísticas internas se hicieron más permeables durante el último medio siglo porque, además de la movilidad espacial, los espacios laborales, residenciales, educativos, sociales y culturales fueron penetrando las áreas rurales.

La comunicación lingüística o interacción verbal en la cultura mapuche es clasificada por Catrileo⁴⁵ en diversos tipos de discursos, dependiendo de la situación o contexto en que estos ocurren. Ella los ordena en discurso de encuentro y solidaridad, informativo, identidad social y poder, ritual, didáctico y de entretención y texto. El discurso de encuentro y solidaridad incluye patrones de encuentro que son representados por el saludo, ritual extenso que abarca la relación ininterrumpida desde el último encuentro con alguna persona. Entre las modalidades de saludo está el *chalin* o apretón de manos; el *chalintukun* o presentación y entrega de una persona u objeto con motivo de matrimonio, trabajo u otro tipo de ocasión social; el *pentukun*, que es un saludo de encuentro que también se usa por enfermedad, duelo u otro tipo de desgracia; y el *ngulam*, que es un saludo para las personas de más edad de la comunidad. El discurso informativo depende de la situación social y se denomina *nutran* o relato acerca de un acontecimiento histórico, evento ritual, o sucesos actuales de la comunidad. El discurso identidad social y poder es el que refleja las características sociales de los participantes y la relación que existe entre ellos. Este discurso se divide en varios tipos que permean la historia del pueblo mapuche: el *koyag* es un discurso dialogado que antiguamente se realizaba entre los varones en competencias de oratoria para demostrar dominio de la lengua y conocimientos de la historia de la comunidad; el *koyagtun* es un discurso que era utilizado en parlamentos entre dos jefes de comunidades antagónicas implicadas en litigios. El *wewpin* corresponde a una arenga o discurso político en tono agresivo dirigido a la audiencia en tiempos de guerra o conflicto. El *wewpitan* era un discurso realizado por un jefe con pausas y entonación especial, cuyo contenido eran relatos de eventos históricos y guerreros de la comunidad en la relación con el pasado, presente y futuro. El *ngufetun* está vigente solo en algunas comunidades y consiste en la defensa de un afectado por causa de un atropello sufrido en su propiedad como el perjuicio de las siembras por animales vecinos, el hostigamiento o litigios familiares.

El discurso ritual ocurre en contextos altamente codificados en que los participantes tienen roles muy específicos. El conocimiento cultural compartido permite a los participantes comprender este discurso de naturaleza metafórica que debe ser interpretado adecuadamente para cumplir con su finalidad. Este discurso se utiliza en la preparación para la construcción de viviendas, invitaciones a participar en ceremonias religiosas o festivas,

⁴⁵ CATRILEO, María. (2010). *La lengua mapuche en el siglo XXI*. Valdivia: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile.

para conseguir recursos voluntarios de personas y en las conversaciones del machi con su intérprete en los momentos de trance, oraciones o canciones del machi y funerales. El discurso didáctico y de entretenimiento se usa en los relatos, cuentos, adivinanzas y diversos juegos para entregar información, validar creencias y conocimientos, fijar normas de comportamiento, agilizar la memoria, aumentar la capacidad de concentración, fijar patrones de pronunciación y crear motivos de diversión y entretenimiento. Por último, el discurso denominado texto se refiere a obras monolingües y bilingües valiosas desde el punto de vista informativo, etnográfico y didáctico.

4.- Territorio: origen y linaje mapuche

En años recientes, el interés por la dimensión espacial ha crecido en el ámbito del estudio de las sociedades las ciencias sociales. En este contexto, el enfoque territorial permitiría explicar el rol del entorno en el que están insertas las comunidades y del espacio social como factor de desarrollo. En este apartado, se describe la noción de territorio respecto de las significaciones culturales, sociales, ceremoniales y biofísicas que tienen las personas que constituyen el pueblo mapuche.

Las diversas investigaciones etnográficas que se han realizado en torno a la territorialidad señalan que la noción de espacio tiene un alcance complejo y diverso. Los estudios de Gupta y Ferguson⁴⁶ consideran el espacio como “contenedor neutral”, un repositorio de concepciones, creencias, prácticas culturales y memoria histórica. Se describe el espacio como una realidad preexistente que tiene un valor de uso sin intervención del hombre⁴⁷. Otras concepciones señalan que el espacio tiene un sustrato de significaciones preexistentes, que están determinadas por la geografía, son aprehendidas por la sociedad y pasan a integrar simbolizaciones posteriores⁴⁸. En esta línea,⁴⁹ caracteriza el espacio como un principio activo en la construcción del territorio, en otras palabras, los espacios específicos tienen una significación social que se refleja en la sociedad por medio de una variedad de símbolos, discursos y prácticas rituales. De este modo, el territorio se constituye en el espacio geográfico de manifestaciones tradicionales, rituales, costumbres y formas de organización social que otorgan un sentido histórico, cultural e identitario del lugar. La descripción anterior se vincula a la noción de etnoterritorio⁵⁰, entendido como un espacio de reproducción de la cultura y prácticas sociales y puede entenderse como la conjunción del tiempo, espacio y sociedad, que se concreta en la historia de un pueblo, en un lugar determinado.

⁴⁶ GUPTA, Akhil & FERGUSON, James (1992). “Beyond Culture: Space, Identity and the Politics of Difference”. *Culture Anthropology*, vol. 7 n° 1.

⁴⁷ GIMÉNEZ, Gilberto. (1995). “Territorio, Cultura e Identidades. La región sociocultural, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas”, *Epoca II*, vol. 5 n° 9, 25-57.

⁴⁸ CASEY, Edward. (1996). *How to get from space to place in a fairly short stretch of Time: Phenomenological Prolegomena*. Nuevo México: Senses of Place, School of American Research Press, USA.

⁴⁹ BARABAS, Alicia. (2010). “El pensamiento sobre el territorio en las culturas indígenas de México”, *Revista Avá*, n° 17.

⁵⁰ CITARELLA, Luca. *op.cit.*

El pueblo *mapuche* estableció su territorio ancestral entre el río Bío- Bío, por el norte de Chile, y el golfo de Reloncaví, por el sur⁵¹. Las investigaciones relacionadas con el paisaje ecológico del pueblo *mapuche* señalan que las condiciones biogeográficas del territorio mapuche prehispánico habrían permitido a los indígenas desarrollar una economía diversificada y ecológicamente sustentable⁵². En la zona de la Araucanía, el ambiente permitió que el pueblo *mapuche* tuviera actividades de subsistencia como la caza, la recolección y la horticultura y usaran recursos naturales tanto para la medicina como para la construcción de viviendas, canoas y artefactos domésticos⁵³, por lo tanto, la tierra representa un bien común. ⁵⁴explica que este lugar común es un medio de intercomunicación y espacio que se comparte con otras personas; es un aspecto esencial de la cultura *mapuche* por su forma de conexión con el mundo y su estilo de vida. El espacio físico tiene una connotación sagrada y está asociada a la naturaleza en su conjunto, se trata de una herencia colectiva que se tiene que proteger y traspasar.

La cultura ancestral *mapuche* se caracteriza por un sistema de organización social conformado por *lof* o familias, quienes se relacionan con el territorio (*mapu*) a través del *tuwvun*, es decir, la procedencia, geografía e historia del lugar⁵⁵. Además, el *mapu* se vincula con el linaje *kvpan*, que corresponde al reconocimiento de las líneas consanguíneas que otorgaban a los *mapuche* la pertenencia a territorios específicos⁵⁶. De este modo, el ser *mapuche* implica una forma de comprender y relacionarse con la tierra, características de la identidad y nacionalidad mapuche, y que los haría diferentes del resto de la población chilena⁵⁷.

En la cosmovisión mapuche, lo sagrado se materializa principalmente en lugares o espacios territoriales saturados y protegidos de una fuerza y poder misterioso (*newen*), personificados en los *geh*, que son los dueños y protectores de ciertos espacios de la naturaleza. Estos lugares son conocidos como: *xayenko*, vertiente de agua rodeada de bastante vegetación; *menoko*, lugares húmedos y pantanosos; *xen xen wigkul*, cerros mitológicos; y *gijatuwe*, lugar donde se realiza el guillatún, que son espacios reconocidos como sagrados, por lo tanto, en la cotidianidad, son respetados y reverenciados a través de un permiso u oración⁵⁸. En otras palabras, la presencia de dueños y fuerzas espirituales que cuidan animales, plantas y fuentes de agua gobiernan estos espacios, por lo mismo, las personas que habitan estos lugares deben seguir un conjunto de normas culturales que

⁵¹ BENGUA, José. (2000). *Historia del pueblo mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago: Lom Ed.

⁵² TORREJON, Fernando y CISTERNAS, Marco. (2002). "Alteraciones del paisaje ecológico araucano por la asimilación mapuche de la agroganadería hispano-mediterránea (siglos XVI y XVII)", *Revista Chilena de Historia Natural* n° 75, 729-736.

⁵³ LÓPEZ, Luis. *op.cit.*

⁵⁴ GREBE, María Ester. *op.cit.*

⁵⁵ CURIVIL, Ramón. *op.cit.*

⁵⁶ ÑANCULEF, Juan (2009). *Los elementos del patrimonio cultural mapuche* [en línea]. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/02/Gu%C3%ADa-mapuche-para-web.pdf>

⁵⁷ CURIVIL, Ramón. *op.cit.*

⁵⁸ *Ibid.*

regulan la relación con estas fuerzas. Su transgresión, desde la cosmovisión mapuche, puede derivar en daño, enfermedad o muerte⁵⁹.

La forma de relacionarse y comprender la tierra en su dimensión material e inmaterial puede entenderse primero desde el punto de vista cotidiano, porque *mapu* es una extensión de tierra, lugar donde transcurre el diario vivir habitado por el hombre y espacio geográfico que se utiliza para producir bienes necesarios para la sobrevivencia. Este espacio se denomina *ñi lelfvn* o *tañi mapu* y corresponde al lugar donde se construye la casa, que incluye el patio (*lepvu*), las siembras y lugar de pastoreo de animales, es decir, es el espacio físico que se considera propiedad familiar. En segundo lugar, en el lenguaje socio político, *mapu* refiere al territorio nacional o *mapuche*.⁶⁰ lo análoga con patria y con el territorio comunitario, que corresponde al espacio que tradicionalmente ocupaba la comunidad (*lof*) integrada por familias unidas por lazos de parentesco. Las distintas identidades territoriales reciben su nombre de acuerdo con la ubicación geográfica: los *pewences*, que viven en la cordillera alta; los *wenteces*, que viven en los faldeos cordilleranos, entre la Cordillera de los Andes y Cordillera de la Costa (Galvarino, Chol Chol, Imperial, Carahue, Temuco); los *nagces*, que viven en los llanos ubicados al pie de la cordillera de Nabuelbuta (Purén, Lumaco, Traiguén, Los Sauces); los *lafkences*, que viven en las costas del Océano Pacífico y las planicies de la Cordillera de la Costa, cuyo principal sustento alimenticio proviene del mar; los *puelches*, gente del este, que viven al otro lado de la Cordillera de los Andes (*mapuche* del lado argentino); los *pikumces*, gente del norte, que originalmente habitaban la zona central de Chile; los *wijices*, gente del sur, mapuches que viven en Valdivia, Osorno y sus alrededores. Los nombres de las identidades territoriales responden a la ubicación espacial, pero a la vez están asociados a las fuerzas y espíritus diversos que son propios de esas zonas geográficas. El conjunto de identidades territoriales conforman un gran espacio comunitario nacional, es decir, todas la tierras habitadas por población *mapuche*: “*Taiñ mapu, mapuce mapu, waj mapu*”⁶¹.

En síntesis, los significados históricos de los lugares, la noción de territorio originario, el sentido del linaje de los ancestros y la cosmovisión son elementos fundamentales en la construcción identitaria de los indígenas⁶². Sin embargo, en la actualidad, la percepción acerca de los territorios locales se ha ido modificando. Al respecto, ⁶³sostienen que este cambio se debería a los procesos contemporáneos, como el desarrollo tecnológico, el fuerte predominio de las telecomunicaciones y las migraciones. Con todo, para⁶⁴ el desafío, en tiempos modernos, es repensar las relaciones entre lo local y la sociedad global, sin perder

⁵⁹ NEIRA, Zoia, ALARCÓN, Ana, JELVEZ, Ivonne, OVALLE, Paz. CONEJEROS, Ana. y VERDUGO, Vanesa. (2002). “Espacios ecológico-culturales en un territorio mapuche de la Región de la Araucanía en Chile”, *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, vol. 44 n° 2, 313-323.

⁶⁰ CURIVIL, Ramón. *op.cit.*

⁶¹ *Ibid*

⁶² CITARELLA. Lubva. *op.cit.*

⁶³ PEÑA, Fernando, ALMENDRA, Osvaldo y MATURANA, Marcela, “Enfoque Teritorial de la Educación Intercultural”, en QUILAQUEO, Daniel, FERNANDEZ, Cesar y QUINTRIQUEO, Segundo. (2019). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Educo.

⁶⁴ THER, Francisco. (2008). “Prácticas cotidianas e imaginarios en sociedades litorales. El sector de Cucao, Isla Grande de Chiloé”. *Chungará*, vol. 40 n° 1, 67-80.

de vista el marco social e histórico que otorga significado y sentido a las personas que habitan en él.

5.- Pertenencia: identidad, tradición y cultura

La pertenencia a un pueblo supone la una comunidad sociológica e histórica y permanente en el tiempo⁶⁵. El sentido de pertinencia conlleva un imperativo de identificación con una comunidad determinada, aunque coexista con otras. Estos autores sustentan la pertenencia en antecedentes biográficos u otro factor que avale el vínculo con la comunidad, que se acompaña de componentes emocionales que mantengan la identificación. Por lo mismo, implica voluntad de pertenencia y, con ello, su adscripción a una comunidad de futuro. En este sentido, podría haber personas que cumplan con criterios de origen, pero no necesariamente se identifican con la cultura de su comunidad. En el contexto *mapuche*, esta categoría se refiere a los elementos que permiten a los sujetos adscribir y sentirse parte de este grupo étnico. La investigación de ⁶⁶indica que los elementos diferenciadores de otros grupos lo constituyen la consanguineidad, los apellidos, la lengua, la religiosidad, la conexión con la tierra los sentimientos positivos o negativos del “ser mapuche”. Como se explicitó al inicio de este apartado, las categorías indentitarias se superponen, por lo mismo, en este eje sólo trataremos las relaciones de parentescos y emocionalidad como factores asociados a la pertenencia a este grupo étnico.

Entre los elementos sustantivos del sentido de pertenencia, el *tuwun* y el *kupan* son referentes de identidad territorial y herencia familiar respectivamente. Estos son aspectos propios de la identidad *mapuche* y de su nacionalidad, lo que los hace diferentes del resto de la población chilena⁶⁷. El *tuwun* corresponde al lugar de origen de la madre, que determina el reconocimiento de los hijos como parte de la familia. Por lo tanto, esta noción vincula a los hijos con el tronco materno. El *kupan* se refiere al lazo sanguíneo que une a los individuos que cohabitan en una comunidad y manifiesta su procedencia. Las características del *kupan* se traducen en el apellido, elemento que evidencia el vínculo entre los troncos familiares, ya que la noción de sangre (parentesco) antecede a la de etnia, lo que explica las marcadas diferencias geográficas entre los grupos familiares mapuches y cada área geográfica⁶⁸. La comprensión de los lazos familiares ha sido muy importante a la hora de explicar temáticas como la estructuración social *mapuche*, la distribución de tierras, el matrimonio, las alianzas y las jerarquías de poder y autoridad al interior de la comunidad. ⁶⁹indica que los *mapuche* se definen en relación con su tronco familiar. La importancia del linaje familiar permite, a su vez, que el nombre propio del individuo se constituya como uno

⁶⁵ GUNDERMANN, Hans., CANIHUAN, Jacqueline, CLAVERÍA, Alejandro y FAÚNDEZ, Cesar. *op.cit.*

⁶⁶ ARIAS, Loreto. (2006). *Configuración de la identidad étnica y su relación con la reproducción cultural-social en la comunidad mapuche lafkenche*, Trauco Pitra [en línea]. Disponible en http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/postgrado/magister/comunitaria/publicaciones/cuadernos/ct_03_2007.pdf

⁶⁷ CURIVIL, Ramón. *op.cit.*

⁶⁸ ARIAS, Loreto. *op.cit.*

⁶⁹ LLANQUILEO, María. (1996). “La identidad cultural en los procesos de modernización. Un análisis de los cambios de nombre en sujetos mapuche, 1970-1990”. *Revista Proposiciones*, n° 27, 148-160.

de los elementos del auto concepto que lo vincula. En la misma línea, “las diferencias están dadas más por filiación e historia, que por cultura”⁷⁰.

Respecto de la emocionalidad, la adscripción a la etnia *mapuche*, los sentimientos son heterogéneos. Por una parte, el orgullo se relaciona con la posesión del territorio desde tiempos ancestrales, como primeros habitantes de Chile. Por otro lado, la tristeza es un sentimiento producido por la vergüenza que sienten por otros *mapuche* que tienen origen mestizo. En los resultados del estudio de⁷¹ las personas con ambos apellidos *mapuche* son consideradas “netos” o “puros” si se les compara con los *mapuche* “champurreados” o mestizos. El mestizaje, a juicio de la autora, sería el causante de los problemas de invisibilidad en la sociedad chilena, discriminación, pobreza y pérdida de la lengua.

6.- Educación: en contexto intercultural mapuche

La educación en las sociedades indígenas se entiende como un proceso permanente de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades en la vida personal y comunitaria⁷². En este contexto, la socialización es un proceso primordial en el que la familia y la escuela son los principales agentes. Quintriqueo⁷³ señala que algunas de las prácticas de socialización de contenidos educativos en la familia mapuche son el *gijatun* y las relaciones de parentesco, que implican memoria individual y social. El *gijatun* es descrito por⁷⁴ como una ceremonia religiosa que se realiza en un tiempo y lugar que establece cada comunidad y que se mantiene de acuerdo con la tradición de los mayores y tiene un sentido social, cultural y religioso. En esta ceremonia, se conjugan diversos aspectos del conocimiento educativo como la visión de mundo, las creencias, las normas, las reglas y los valores. En cuanto a las relaciones parentales,⁷⁵ señala que los niños y jóvenes adquieren la forma de ser *mapuche* mediante una relación dialógica de los contenidos sobre el parentesco y el patrimonio cultural de los antepasados que, en la actualidad, asumen con fines educativos los *kimches*. Estos son personas muy reconocidas por la comunidad *mapuche*, que poseen conocimiento cultural y social. Para ellos, explicar a los niños y jóvenes implica buscar en la memoria social de la familia y de sus comunidades hechos relevantes que puedan asociar con las conversaciones cotidianas⁷⁶.

⁷⁰ SAAVEDRA, Alejandro. (2002). *Los Mapuche en la sociedad chilena actual*. Santiago: LOM, 235

⁷¹ ARIAS, Loreto. *op.cit.*

⁷² CARIHUENTRO, Sergio. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche* [en línea]. Disponible en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro_s/sources/carihuentro_s.pdf

⁷³ QUINTRIQUEO, Segundo. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: LOM Editorial.

⁷⁴ CURIVIL, Ramón. *op.cit.*

⁷⁵ QUINTRIQUEO, Segundo. *op.cit.*

⁷⁶ QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo y SAN MARTÍN, Daniel. (2011). “Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 37 n° 2, 233-248.

La noción mapuche de educación implica cuatro conceptos significantes asociados al mapudungun: *kimeltuwün*, *yimümün*, *yewmewün* y *mümülkan*⁷⁷. La expresión *kimeltuwün* se entiende como el proceso educativo que tiene por objeto la transmisión de estructuras y significados del patrimonio cultural como un aspecto fundamental en la formación de la persona. En tanto, *yimümün* se define como un proceso de instrucción de las nuevas generaciones, basados en valores y en una relación social que se desarrolla sobre el respeto mutuo. La noción *yewmewün* se refiere a una preparación de las personas para desenvolverse bien en un oficio y el término *mümülkan* es una acción educativa que tiene por objeto dar forma o estructura a un conjunto de contenidos para la enseñanza aprendizaje.

La escuela es la institución especializada que tiene el rol de transmitir y reproducir la cultura, las implicancias de esta importante función es reconocerla como un agente que transmite un conjunto de actitudes, valores, comportamientos y expectativas que llevarán a cada nueva generación a mantener la cultura como un fenómeno de continuidad⁷⁸. Sin embargo, en el contexto *mapuche*, el sistema educativo chileno se ha caracterizado por establecer políticas homogeneizadoras, situación que se explica como la "incapacidad de reconocer al otro como un legítimo otro, es la negación del otro en su identidad"⁷⁹. La negación de la diversidad cultural se evidencia en las discriminaciones en el currículum, que no incorpora la cultura de los grupos minoritarios⁸⁰. En concordancia: "La educación y el sistema educativo formal tienen para los propios indígenas un doble significado: en cuanto instrumento externo de dominación y asimilación cultural y como mecanismo de inserción cultural, laboral y social. [...] encuentra su explicación en las campañas de "chilenización" y en las políticas asimilacionistas implementadas por el Estado hacia los pueblos indígenas desde principios de siglo"⁸¹.

La idea precedente se explica por la historia educacional e institucional chilena. Al respecto, ⁸²afirman que en ella se ha evidenciado la instrumentalización de la educación pública y formal para propósitos de afianzamiento del Estado Nacional y la justificación de la labor de integración de los pueblos indígenas a la vida nacional a través de la educación, por razones de orden cultural o civilizatorio. Desde la perspectiva de⁸³, las escuelas no son

⁷⁷ QUILAQUEO, Daniel. (2005). "Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche", *Cuadernos Interculturales*, vol. 3 n° 4, 37-50.

⁷⁸ WILCOX, Kathleen. (1993). "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión", en H. VELASCO, H. GARCIA & DIAZ, A. (Eds.). (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Editorial Trotta.

⁷⁹ MAGENDZO, Abraham y DONOSO, Patricio. (2000)., *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: PIIE/LOM, 35.

⁸⁰ POBLETE, María. (2003). "Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile)", *Estudios Pedagógicos*, n° 29, 55-64.

⁸¹ BELLO, Alvaro. (1997). "Etnodesarrollo y Políticas Públicas: el programa de becas indígenas para la educación superior", en: A. BELLO, A. WILSON, S. GONZÁLEZ, P. MARIMÁN (Eds.), *Pueblos Indígenas. Educación y Desarrollo*, (5-56). Temuco: Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, 8.

⁸² CATRIQUIR, Desiderio y DURAN, Teresa. (1997). "Reformas educativas en Chile desde la perspectiva interétnica". *Revista Pueblos Indígenas y Educación* vol. 37 n° 38, 111-141.

⁸³ GIROUX, Henry. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores México.

instituciones neutrales, en ellas, están presentes fuerzas estructurales e ideológicas que determinan el proceso de escolarización y que están constituidas e inscritas en el discurso y en las prácticas sociales de la vida diaria de la unidad educativa: “Aquellos que están en posesión del poder serán los que intentarán definir lo que debe ser considerado como conocimiento y cuán accesible es el conocimiento a diferentes grupos...”⁸⁴.

La escolarización implica la socialización de contenidos y finalidades educativas en el marco de una institución normativa⁸⁵. En esta línea, la educación escolar, en contexto *mapuche*, está orientada y organizada desde un currículum institucional que busca generar procesos en un sistema social determinado. Las escuelas situadas en comunidades indígenas presentan un modelo de integración social que supone relaciones dialógicas entre los componentes de la comunidad educativa. El autor describe cinco supuestos epistemológicos que son la base del proceso de escolarización como integración social. Primero, existe una forma de control social establecido por los contenidos y finalidades educativas que transmiten saberes comunes por la vía social. Segundo, en la distribución del trabajo pedagógico, intervienen los actores de la escuela. Tercero, el agrupamiento didáctico de los estudiantes se realiza en función de la situación de enseñanza, donde la escuela define las orientaciones de acuerdo con el medio social. Cuarto, la escuela es un espacio de negación y ocultación de la diferencia, especialmente, en relación con el saber y el conocimiento educativo mapuche⁸⁶. Quinto, los cambios sobre las competencias requeridas en la sociedad influyen directamente en la relación de autoridad entre profesor y alumno, y transforman la naturaleza de los contenidos de enseñanza. Estos supuestos epistemológicos de la escolarización permiten diagnosticar las dinámicas que se producen en los contextos educativos; de ellos se desprende la importancia de los aspectos pedagógicos. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y los de aprendizaje se deben desarrollar bajo la racionalidad holística de los niños indígenas, asociada a sentimientos, valores y creencias internalizadas desde la historia, en la cultura comunitaria y en el bagaje cultural personal. Para lograrlo, los profesores deben modificar comprensiones y prácticas, con el objeto de generar diseños de enseñanza integrados, multigrados y por niveles de aprendizaje, según la diversidad de los estudiantes y adecuando el currículum a las realidades e historias socio-culturales y lingüísticas de los estudiantes⁸⁷.

En resumen, los ambientes interculturales son una construcción compleja que permitirá un proceso educativo con pertinencia cultural tendiente al desarrollo del estudiante, su lengua y su cultura, que potencie sus capacidades y el acceso a los conocimientos universales (Tovar, 2005). En este contexto, la interacción entre escuela y la comunidad constituye un espacio de socialización. Las representaciones de la sociedad y

⁸⁴ *Ibid.*, p. 261.

⁸⁵ QUINTRIQUEO, Segundo. *op.cit.*

⁸⁶ QUINTRIQUEO, Segundo y MCGINITY, Margaret. (2009). “Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile”, *Estudios Pedagógicos* vol. 35 n° 2, 173-188.

⁸⁷ WILLIAMSON, Guillermo. (2006). “Gobierno Universitario: democratización para una acción afirmativa más eficaz”, en P. DÍAZ-ROMERO (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas, 293-319.

saberes personales y culturales de los actores de la comunidad educativa inciden directamente en la construcción de la identidad individual y sociocultural⁸⁸.

7.- Marco metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, que utiliza la descripción densa como recurso metodológico para el trabajo de campo⁸⁹. De este modo, la explicación interpretativa se centra en el significado que las instituciones, imágenes, elocuciones, eventos, costumbres, es decir, esta investigación describe el comportamiento discursivo de la comunidad educativa respecto la interculturalidad y su relación con la construcción de identidad. Al respecto,⁹⁰ enfatizan que el compromiso de los investigadores cualitativos siempre será estudiar la experiencia humana desde los mismos significados de los participantes. El diseño se define como de caso único, Liceo Intercultural Técnico Profesional Guacolda de Chol Chol, permite una concentración focalizada sin pretender generalizar, sino comprender y mejorar los contextos de la comunidad educativa intercultural. Además, el objeto de estudio es irrepetible y peculiar, presenta características particulares que lo hacen único, es decir, permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento de una realidad determinada. Tiene un carácter relevador del mismo, situación que se produce cuando un investigador tiene la posibilidad de observar y analizar un fenómeno, situación o grupos sociales, que con anterioridad eran inaccesibles para la investigación científica. En consecuencia, este caso no se ha seleccionado porque represente a otros, es el caso en sí mismo el que interesa estudiar y representa una comunidad escolar de la Región de la Araucanía que ha declarado formalmente su adhesión al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que incluye estrategias interculturales pertinentes al interior del espacio escolar.

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se conformó un corpus que permitió rescatar los discursos que circulan en este establecimiento educacional y dan cuenta de la construcción discursiva de identidad de esta comunidad educativa. Hemos estructurado el corpus en dos tipos de discursos. El corpus A está constituido por los discursos escritos e iconográficos de la unidad educativa. El corpus B está constituido por el material verbal producido por los actores sociales de la comunidad educativa. Estos actores corresponden a estudiantes, profesores, asistentes de la educación, apoderados y equipo de gestión. El corpus se obtuvo por medio de videograbaciones de clases, en los diversos niveles y asignaturas, y grabaciones de audio, en entrevistas individuales y grupales. En el estudio se utilizaron tres técnicas de recolección de información verbal: observación no participante, entrevistas semi estructurada y grupos focales. Igualmente, se recolectó material escrito e iconográfico.

8.- Mecanismos de construcción identitaria en contexto educativo intercultural

⁸⁸ QUINTRIQUEO, Segundo. *op.cit*

⁸⁹ GEERTZ, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

⁹⁰ LINCOLN, Yvonn y DENZIN, Norman. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

En el proceso de construcción de identidad, las personas negocian sus diferencias y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar en un espacio cotidiano, histórico y cambiante. La complejidad de este proceso es inherente a las múltiples interacciones que se producen entre personas y ambientes, por lo mismo, se construye según las circunstancias y etapas de la vida. En una comunidad, la identidad implica creencias, tradiciones, símbolos, comportamientos y valores que comparten los miembros de un determinado grupo de personas. A su vez, estas personas son quienes permiten la existencia de un sentimiento de pertenencia que favorece que las diferencias individuales puedan tener algo en común. Visto de otro modo, la pertenencia puede ser definida también por oposición, que significa que un grupo puede ser identificado como tal, justamente, porque presenta diferencias explícitas y notables que permiten establecer la existencia de distintos grupos.

La construcción identitaria de una comunidad tiene su basamento en la realidad social, se compone de las expresiones de la vida cotidiana, las imágenes, las representaciones sociales y las tradiciones que se heredan y se transmiten a generaciones futuras. Es un grupo de personas que se identifican con experiencias, historias, valores, religiones o culturas compartidas. En otras palabras, intervienen atributos identificadores, que son definidos como un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos y tendencias, que se derivan de la percepción que se presenta en los procesos de interacción social⁹¹. Estos atributos identificadores permiten al colectivo ubicar su posición dentro de un contexto determinado; se posiciona en relación con el “otro” y posibilita la diferenciación entre el “nosotros” y el ellos”. Estos identificadores son parte de una serie de dominios o esferas cognitivas que conforman la identidad colectiva y mantienen la viabilidad y distinción del grupo⁹².

En este contexto, la identidad de una comunidad educativa intercultural se constituye en un proceso que vincula aspectos sociológicos, antropológicos y psicológicos, que son propios de las relaciones entre entidades culturales y que suponen la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos de naturaleza simbólica o cultural que definen la singularidad del colectivo y permiten distinguirlo de los demás. Ahora bien, si en una comunidad los individuos se ven a sí mismos como similares y generan una definición colectiva que internaliza significados compartidos, además, si otorgan sentido a las interacciones de la vida cotidiana bajo referentes comunes, entonces, estamos en presencia de referentes identitarios a partir de los cuales los sujetos construyen su identidad comunitaria.

En este sentido, entenderemos como referentes identitarios aquellos rasgos propios de una comunidad que le confieren la singularidad para diferenciarse de otros colectivos. Esta investigación establece cuatro referentes del proceso de construcción identitaria de la comunidad educativa intercultural: 1) mecanismos de cohesión, 2) valores comunes, 3)

⁹¹ Lipiansky, Edmon. (1992) *Identité et communication*. Paris: Presses Universitaires de France.

⁹² ROITMAN, Karem. (2008). *Hybridity, Mestizaje and Montubios in Ecuador*, QEH Working Paper, 165.

formas de convivencia y 4) metas o propósitos. Los mecanismos de cohesión son aquellos elementos que articulan la comunidad en torno a un objetivo común. Los valores comunes son aquellos principios relevantes y consensuados por la comunidad que regulan su funcionamiento cotidiano. Las formas de convivencia refieren a las relaciones que se dan al interior de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo de sus planes y proyectos. Finalmente, las metas o propósitos corresponden a las aspiraciones de la comunidad respecto de la opción educativa intercultural.

Mecanismos de cohesión

La identidad en la dimensión relacional que adscribe este estudio requiere, para su construcción, la presencia del otro con el cual establecer una aproximación o semejanza, pero también una distinción. Los mecanismos de cohesión se desarrollan en una comunidad educativa para el sostenimiento de la misma. Entendemos los mecanismos de cohesión como un conjunto de dispositivos que permiten a los miembros de la comunidad educativa intercultural participar de un sistema compartido de esfuerzos y retribuciones equitativas en un proyecto común, que propicia la igualdad de oportunidades y el sentido de pertenencia de los estudiantes de un establecimiento educacional. De este modo, se articulan redes, roles, procesos organizativos para el fortalecimiento del “nosotros” y se refuerza la distinción con las demás unidades educativas. Estos mecanismos permiten destacar lo semejante y lo diferente, robusteciendo la comunidad y estableciendo formas de defensa en relación con otros.

Los mecanismos de cohesión de una comunidad educativa no se limitan sólo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que la conforman, por lo que constituye una construcción colectiva que es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo. En otras palabras, los integrantes de una comunidad asumen roles en un proyecto educativo, se suma el conjunto de comportamientos y conocimientos del grupo social para generar líneas de acción, cuyo propósito común es la formación integral de los estudiantes. La comunidad educativa apunta a “contribuir con la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de la comunidad educativa, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”, tal como lo establece el artículo N° 9 de la⁹³. En este contexto, la escuela o liceo centra su organización y funcionamiento en torno a procesos que afirman su identidad frente a otras formas de gestión dentro del campo social, cuyos propósitos se identifican con principios educativos que permitan la inclusión social de sus estudiantes.

Desde la perspectiva de⁹⁴, la comunidad educativa actúa como un ente institucionalizado, la experiencia de cada integrante se traduce en roles que, al ser desempeñados, otorgan participación social y, al mismo tiempo, se constituyen en una

⁹³ REPÚBLICA DE CHILE (2009). Ley General de Educación del Ministerio de Educación de Chile. Santiago: Mineduc.

⁹⁴ BERGER, Peter y Luckman, Thomas. (2003). *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

realidad. Por esta razón, los roles representan el orden institucional y desempeñarlos legitima a la institución. Estos autores explican la sociedad, desde la teoría de construcción social, como una realidad objetiva en la cual se producen los procesos de institucionalización y la legitimación. Los orígenes de la institucionalización se relacionan con la habituación, que se define como el acto que se repite con frecuencia y establece una pauta que es aprehendida por la persona que la ejecuta. En este proceso, se presentan situaciones sociales continuas que unen las acciones habituales de las personas que forman una comunidad, surge un sistema de control social que se transforma en una realidad objetiva de experiencias compartidas y que, con el tiempo, se transforma en tradiciones. La legitimación, de acuerdo con⁹⁵, es un proceso en el que la comunidad acepta un conocimiento como útil y surge cuando las objetivaciones del orden institucional deben transmitirse a una nueva generación. Es decir, la legitimación explica y justifica el orden institucional, atribuyendo validez a sus significados y roles. Esta legitimación se transmite a través de los universos simbólicos que son la fuente de la tradición teórica del conocimiento y los significados objetivados socialmente.

Los dispositivos de cohesión que utiliza la comunidad educativa tienen como base las normas culturales, las aspiraciones comunes, los mecanismos de protección, la solidaridad y las acciones cooperativas que denotan el sentido de pertenencia e identificación con el colectivo. La comunidad educativa centra su dinámica social, administrativa y pedagógica en torno a compromisos y valores comunes, formas reconocidas de participación, aceptación y reconocimiento de la sociedad local y nacional. En este sentido, las significaciones y acciones compartidas, la red de relaciones sociales y la interacción social constituyen los mecanismos de cohesión que posibilitan la construcción del “nosotros” que determina la identidad de la comunidad.

Valores comunes

Los valores son creencias prescriptivas o principios normativos y duraderos que sugieren una determinada conducta o un estado final de existencia personal y socialmente preferible a otros; son criterios que orientan la acción social. En este marco, los valores comunes son otro referente que forma parte del proceso de construcción identitaria de una unidad educativa. Definimos los valores comunes como aquellos identificados y asumidos por el colectivo, que se han forjado a lo largo de la historia de la unidad educativa y que tienen especial significado para la comunidad. Estos valores representan las aspiraciones compartidas en el ejercicio de la vida en común. A través de estos valores compartidos, el grupo se reconoce, se identifica, orienta sus conductas y genera diferencias frente a otros grupos sociales, estableciendo límites entre los grupos. Los valores comunes de la escuela o liceo forman el perfil de persona que encarna convicciones y creencias funcionales para un determinado ideal de sociedad integrada por la conducta colectiva, el comportamiento humano social y los valores deseables. No hay discusión en considerar la libertad, el respeto, la justicia, la tolerancia y la solidaridad, por nombrar algunos, como valores que norman la

⁹⁵ *Ibid.*

convivencia de la comunidad educativa. Del mismo modo, los valores comunes que los distinguen respecto de otras comunidades están ligados a la historia y al patrimonio cultural. Al configurar el patrimonio cultural, la comunidad establece e identifica aquellos elementos primordiales que asume como propios y que naturalmente se convierten en un referente identitario. En este sentido, la identidad está vinculada a la historia por una revalorización de lo cultural y patrimonial, donde se asume el pasado y los elementos simbólicos o referentes propios y se colabora en la construcción de futuro⁹⁶.

Los valores comunes en contexto educativo *mapuche* se fundan en la tradición de este pueblo, evidencia de ello es la lengua, los juegos, los conocimientos ancestrales, los ritos y los actos festivos que generan sentido de pertenencia al colectivo. Es a través de estos valores comunes que la comunidad reconfigura sus propósitos fundacionales, enfrenta la tensión permanente respecto de la cultura chilena y revitaliza la cultura de origen para que trascienda en el tiempo y en la vida de los estudiantes. Así, la noción de territorio (*tuwun*) implica un sentimiento de pertenencia a un entorno natural que los provee de recursos, aun cuando se viva lejos. Los recursos naturales y la tierra representan el apego simbólico al origen de la cultura mapuche. Del mismo modo, la lengua *mapuzungun* es reconocida como uno de los aspectos más relevantes de la cultura *mapuche*, constituye la memoria histórica y favorece la continuidad cultural. La cosmovisión o percepción general del mundo es un valor común contenido en la sabiduría de los ancestros (*kimun*), que se expresa en el sistema de creencias, en los sabios reconocidos (*machi* y *kimche*), en los lugares sagrados en que se recrea una historia común y se aspira a la conservación de la cultura, junto con la voluntad de integración a la sociedad mayor.

En la medida que las personas de una comunidad comparten en un determinado contexto sociocultural, se internalizan los valores. En este sentido, ⁹⁷establece una dimensión cultural en el ámbito de los valores, puesto que considera el marco sociocultural de referencia como prisma desde donde se interpretan y valoran los hechos sociales y el entorno sociocultural. En este punto, se espera adhesión y compromiso al valor que fortalezca la identificación con el colectivo. La existencia de una comunidad de individuos que comparten una pauta cultural y un referente comunitario evitan la necesidad de recurrir a instancias ajenas a sus miembros para alcanzar su reconocimiento social, lo que pone de manifiesto el carácter simbólico de la identidad colectiva⁹⁸. En efecto, las características socioculturales compartidas indican los niveles de coherencia de la comunidad respecto de códigos culturales, ceremonias, tradiciones y auto identificación comunitaria. En otras palabras, la comunidad es identidad a pesar de las diferencias, porque el interés común prima por encima del individual, de ahí que los valores comunes sean los elementos definidores de la comunidad.

⁹⁶ MOLANO, Olga. (2007). "Identidad cultural un concepto que evoluciona", *Opera*, n° 7, 69-84.

⁹⁷ SALMERON, Purificación (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles* [en línea]. Disponible: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>

⁹⁸ COHEN, Jean. (1985). "Strategy or identity: New theoretical paradigms and contemporary social movements", *Social Research*, n° 52, 663-716.

Formas de convivencia

La escuela tiene un rol fundamental en el contexto socializador de las personas, como institución, no solo es un espacio de interacción entre actores de la comunidad educativa, cuya finalidad es el logro de aprendizajes o construcción de conocimientos, también, es un espacio en constante y sostenido desarrollo, actividades, experiencias y relaciones humanas. En lo cotidiano, los miembros de la comunidad participan en torno a tareas comunes, tienen relaciones de cooperación y conciencia de pertenencia. La convivencia constituye un medio por el cual las personas pueden relacionarse o interactuar en un plano de igualdad y respeto a sus derechos y diferencias. En el ámbito educativo, la convivencia no se limita solo a la relación entre personas, además, incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos. Asimismo, la convivencia escolar es un desafío y un aprendizaje. Es un aprendizaje, pues supone una enseñanza que está íntimamente ligada con el proceso educativo de la persona y, como tal, está en directa relación con el contexto y el medio social y familiar en que se ha desarrollado. Conjuntamente, el clima social escolar es un indicador del aprendizaje de la convivencia y es una condición para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes, que están establecidos en el proyecto educativo institucional.

Entonces, las formas de convivencia, como referente identitario, las definimos como aquellos factores que favorecen los logros institucionales y, por ende, propician un clima escolar positivo. Estos elementos facilitan el aprendizaje de los estudiantes y los actores de la comunidad, en general, se sienten agradados, tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en sensaciones de confianza, bienestar, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados y queridos y sus familias valoran la seguridad, la contención emocional y la cobertura de necesidades básicas de manutención, lo que concuerda con los estudios de clima social escolar de⁹⁹, ¹⁰⁰ y ¹⁰¹.

Las formas de convivencia incluyen el conocimiento profundo de las características sicosociales de los estudiantes de un establecimiento educacional, lo que permite focalizar las necesidades de los estudiantes y trabajar de manera colaborativa en el marco de la organización administrativa y pedagógica. Prevalece la sensación de respeto mutuo entre los actores de la comunidad, en especial, por parte de los adultos sabios. La cohesión y comunicación de la comunidad educativa es primordial para mantener un espíritu de cuerpo, un sentido de pertenencia. La afectividad de la que se nutre la comunidad garantiza

⁹⁹ ARON, Ana y MILICIC, Neva (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

¹⁰⁰ MILICIC, Neva (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.

¹⁰¹ BRIS, Mario. (2000). *Clima de trabajo y organizaciones que aprenden*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

el interés común de los actores que conforman la comunidad para evitar situaciones de segregación sociocultural y abordar los conflictos que naturalmente se puedan presentar.

Es especialmente importante, en las formas de convivencia, el respeto por los códigos culturales que se concentran principalmente en torno a las tradiciones y a la lengua originaria. Los ritos cumplen una función social de autoreconocimiento. Si bien, la comunidad no es un grupo socio cultural homogéneo, el hecho de que sigan reproduciendo prácticas culturales auténticas marca una diferencia con otras unidades educativas. La participación en prácticas culturales favorece, en la comunidad educativa, la capacidad de convivir colectivamente y aceptar diferencias. Se entiende que son los propios agentes de la acción educativa, profesores, autoridades, asistentes, estudiantes y familias, los que conocen su comunidad, sus necesidades y sus posibilidades de cambio, lo cual marcará, sin duda, el clima que prevalezca en la escuela¹⁰². En este sentido, el clima de la unidad educativa no solo está dado por las percepciones de quienes trabajan allí, sino que también por las dinámicas que se generan entre los actores y su entorno. Estas dinámicas se manifiestan a través de las formas de convivencia, se reconocen y abordan los conflictos con el objeto de prevenir posteriores problemáticas. Así, las relaciones interpersonales y la organización escolar juegan un rol fundamental en el equilibrio entre el quehacer educativo y el desarrollo personal de sus miembros.

Metas o propósitos de la comunidad educativa

La comunidad educativa es un espacio institucional social e inclusivo con capacidad de albergar proyectos y aspiraciones en torno a un proyecto común. Las miradas de futuro corresponden a las proyecciones en el tiempo de la propuesta educativa intercultural, que denominamos metas y que constituyen el cuarto referente identitario. Las metas se conforman a partir de las características actuales y peculiaridades de un liceo o escuela, que los hacen diferentes a los demás y se originan a partir de la historia, del contexto y de los actores sociales que conviven en el establecimiento, lo que implica que la comunidad educativa es capaz de reconocer, problematizar y cuestionar las realidades en las que se encuentra inmersa. Entonces, permite sugerir el rumbo y las orientaciones que debiera tomar un liceo o escuela para fortalecer la identidad y proseguir con el gran desafío de mantener la cultura ancestral, pero al mismo tiempo, permitir la adopción de aquellos códigos de la modernidad que deberían identificar a los jóvenes que egresan del establecimiento.

Las metas se proyectan en tres dimensiones: 1) educativa, 2) cultural y 3) reconocimiento. La dimensión educativa se enmarca en el ámbito curricular, se espera que la educación que se imparta contribuya a la superación de la fragmentación social. Se aspira a evitar la prevalencia transgeneracional de desesperanza aprendida respecto de la pobreza y la educación, lo que implica proseguir con la formación integral de los jóvenes, es decir,

¹⁰² FERNÁNDEZ, Tabaré. (2003). *Determinantes sociales y organizacionales del aprendizaje en la educación Primaria de México un análisis de tres niveles*. México: INEE.

ampliar el trabajo en actitudes y estrategias docentes, integración de los factores cognitivos, aspectos emocionales y sociales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de los resultados del mismo. Se anhela que los egresados sean sujetos proactivos, que a partir de sus vivencias otorguen sentido o asignen significados a sus experiencias vitales. Asimismo, se refuerza la responsabilidad, la autodeterminación, la autorealización, la visión positiva de la vida, del futuro y de sí mismo¹⁰³. Se debe reconocer permanentemente, en la educación, el mecanismo de movilidad social, especialmente, por las características educacionales insuficientes de los padres y apoderados. En otras palabras, se debe tener en consideración la alta posibilidad de movilidad educacional intergeneracional, lo cual está asociado a la ampliación de oportunidades y motivaciones que tengan los jóvenes. Un liceo o escuela entiende y enfrenta la pobreza como una situación que es susceptible de ser transformada a partir del esfuerzo individual y colectivo. Por lo mismo, no se justifica el fracaso escolar por las condiciones de pobreza de la población estudiantil. No se afronta la pobreza con compasión, por el contrario, se convierte en un reto que conlleva al conocimiento y al trabajo.

Respecto de las expectativas que tienen las familias por la formación de sus hijos, la institución educativa demanda una mayor participación y colaboración de los padres y familiares en el escenario escolar, con ello se refuerza la idea que tanto la familia como la escuela son las instancias que más influyen en el desarrollo de los estudiantes y su proceso educativo¹⁰⁴. Del mismo modo, resulta fundamental promover la participación efectiva de los padres en la construcción de la interculturalidad. Al respecto,¹⁰⁵ señala que el fomento de la educación intercultural requiere generar un espacio social de respeto a las diferencias humanas y sociales desde una perspectiva de igualdad y de inclusión para todas las personas y culturas; esta construcción debe partir desde la participación colaborativa de las familias en la escuela. El liceo o escuela se representa como espacio abierto a la comunidad, un actor más dentro de un contexto donde se requiere superar la individualidad y trabajar en conjunto construyendo redes de apoyo. Así, la escuela se constituye en espacio de desarrollo, como un recurso protector para los estudiantes y sus familias.

La dimensión educativa también incluye otras metas que se relacionan con la capacidad de los jóvenes egresados para afrontar las diferencias propias de la sociedad global y valorar la diversidad como espacio de oportunidades para el enriquecimiento personal y comunitario, además, para reconocer su ascendencia cultural como un sello identitario personal en el mundo del trabajo.

Las metas de la dimensión cultural tienen como propósito mantener vigentes los códigos y valores culturales heredados de sus ancestros, de manera que debe revitalizar

¹⁰³ GONZÁLEZ, J. osé y HERNÁNDEZ, Alicia (2012). “La desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: análisis en el Modelo de Beck”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 17 n° 2, 313-332.

¹⁰⁴ SLEETER, Christine (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.

¹⁰⁵ SLAVIN, R.E. (2003). “Cooperative learning and intergroup relations”, en J. Banks y C. McGee. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 628-634.

permanentemente la lengua y las prácticas culturales. En este contexto, la comunidad educativa mayoritariamente posee conocimientos particulares y propios de su cultura de origen, lo que le permite dominar códigos para interactuar con la naturaleza de acuerdo con los patrones de comportamientos establecidos y validados en dicha cultura¹⁰⁶.

El *mapuzugun* aún continúa siendo valorado por la comunidad como el rasgo identitario más importante, no obstante, se reconoce su uso solo en ciertos espacios tradicionales y en algunos casos, cuando se utiliza en espacios públicos, con efectos discriminatorios. Por esta razón, es un imperativo seguir con la enseñanza de esta lengua y potenciar su utilización más allá de los espacios formales del liceo, especialmente, porque la empleabilidad de las especialidades técnicas tiene como premisa atender especialmente a los hablantes de *mapuzugun*, mayoritariamente, ancianos que asisten a oficinas públicas, comercio y servicios de salud. Esta indicación opera para cualquier lengua originaria. Se espera que tanto jóvenes como adultos y ancianos sean hablantes activos de la lengua indígena, evitando de esta manera la fragmentación de uso en grupos generacionales. En consecuencia, la comunidad educativa reconoce la cultura como un elemento definitorio de los grupos humanos que construyen su explicación de mundo y el sentido de su vida.

Las metas de la dimensión reconocimiento se relacionan con la aspiración del liceo a ser respetado y valorado como comunidad educativa intercultural, tanto en el contexto comunal como regional. Esta meta se plantea, en primer lugar, como un auto reconocimiento de los aportes personales y su consideración como elementos valiosos. En segundo lugar, se plantea destacar los aspectos pedagógicos y culturales del liceo. En tercer lugar, el liceo aspira a una comprensión generalizada de que en la diversidad radica su riqueza, la individual y la de grupo como cultura. La educación en valores, la tolerancia y el respeto a la diversidad son muy buenas medidas ante la discriminación y el prejuicio. Por cierto, los problemas de discriminación no son únicamente resultado de la ignorancia o percepción incorrecta de los “otros”, también influye el auto concepto deprivado por razones étnicas y las deficientes formas de difusión a la comunidad local del trabajo desarrollado en el liceo. En la medida en que la comunidad educativa desarrolle habilidades socio afectivas y relacionales, se va convirtiendo en un espacio dinámico que se puede vincular exitosamente con la comunidad social en la que está inserta y se constituye en una herramienta eficiente para evitar los mecanismos que generan racismo y discriminación. Al respecto, la participación comunitaria puede favorecer la construcción de la identidad cultural individual y colectiva, desde una perspectiva inclusiva, esto es, de permanente y fructífero diálogo intercultural, donde se combinen el reconocimiento y la valoración de las respectivas raíces culturales, con la apertura hacia nuevas influencias y contribuciones, en el ámbito de la participación y las acciones sociales en los contextos educativos¹⁰⁷.

¹⁰⁶ HUIQUILAF, V. & HUIQUILAF, V. (2009). *Organización social, política y cultural que permite la realización de la ceremonia del nguillatún en comunidades mapuche del sector Santa Rosa, comuna de Cholchol* FONDART 2009, Comunidad José Miguel Huaiquean. Atreco, Comuna de Cholchol, 2009.

¹⁰⁷ LEIVA, Juan. (2005). “La participación comunitaria en la construcción de una sociedad intercultural. Posibilidades de acción social en los contextos educativos”, *Revista de trabajo y acción social*, n° 34, 88-100.

Consideraciones finales

La construcción identitaria de una comunidad educativa en contexto intercultural, emerge desde la simbolización y representación de la realidad. En esta propuesta, la noción de identidad surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad¹⁰⁸, por lo mismo, se sitúa dentro del marco conceptual del vínculo de una comunidad educativa intercultural que asocia a aquellos que comparten representaciones, territorio, significaciones, similitudes de sus integrantes y sentido de pertenencia a un grupo específico, sin desconocer el actual contexto social en el que las personas están sometidas a influencias de diversa índole.

Por una parte, estas influencias pueden darse por efecto de la globalización, los límites físicos, étnicos o culturales se difuminan o desaparecen. Por otra, pueden darse por efecto de procesos de reafirmación de las propias identidades particulares. En este sentido, las personas están inmersas en procesos identitarios complejos, contradictorios y, muchas veces, dilemáticos. En esta complejidad, cobra relevancia la noción de interculturalidad, espacio intermedio de encuentro de dos o más culturas, de traducciones y negociaciones, cada cultura mantiene algo de sí misma, pero sin asimilarse a la otra. La interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad y de la posibilidad de relación simétrica con personas, saberes, prácticas culturales distintas, se requiere de una identidad propia, para luego establecer las diferencias con los otros¹⁰⁹. La interculturalidad, en consecuencia, constituye un puente de relación, una articulación social entre personas y grupos culturales diferentes.

¹⁰⁸ Berger, Peter y Luckman, Thomas. *op.cit.*

¹⁰⁹ WALSH, Catherine. (2005). "Significados y políticas conflictivas". *Nueva Sociedad*, n° 65, 121-133.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 99-3 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2021, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org