

SENTIDOS DE LA CULTURA

Sentidos de la cultura mapuche y el uso del mapudungun en la construcción de la identidad

Jessica Arratia Zamora

Resumen

Este artículo surge como producto de una investigación sobre el análisis de los discursos de estudiantes mapuches del Liceo Guacolda, en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe, en Chol-Chol, quienes dan cuenta de los elementos culturales en la construcción y deconstrucción de la identidad (étnica). En el estudio se evidencian diversas tensiones entre vida cotidiana y vida escolar, entre el ser o parecer intercultural, la oposición o fortalecimiento de la identidad a través de la discriminación y de la memoria como la construcción del origen.

Palabras Clave: Cultura - Construcción - Identidad - Interculturalidad

Summary

This article is the result of a research that analyzes the speeches given by mapuche students at Guacolda School, in the context of the Intercultural Bilingual Education programme, taking place in Chol Chol. The students' speeches express the cultural elements involved in both the construction and deconstruction of the ethnic identity. This work shows the tensions existing between common and student life, what is intercultural or what it seems to be intercultural, the opposition or strengthening of the identity through discrimination and the memory like the construction of the origin.

Keywords: Culture - Construction - Identity - Intercultural

Planteamiento del problema

Chile ha implementado programas especiales de pedagogía intercultural, que promueven una formación docente pertinente, como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sin embargo, a pesar de realizar algunos avances concretos, las políticas relacionadas con este tema se han visto estancadas, como también los recursos para el desarrollo de este programa. La observación realizada a las escuelas que tienen instalado el programa EIB y que están adscritas al proyecto, dan cuenta de una falta de sistematicidad en la incorporación de prácticas interculturales. Lo que se refleja, por ejemplo, en el trabajo realizado por el asesor cultural como agente externo de la labor pedagógica, siendo relegada su función a la incorporación de algunos saberes propios como elementos folclóricos y no como un elemento esencial. Por otro lado, si bien la carrera de Pedagogía Intercultural Bilingüe comenzó con la idea de “*formar formadores*” para los niños y niñas mapuches, especialmente de escuelas rurales” (Quilaqueo y otros, 2005: 15), los egresados no trabajan en escuelas interculturales, dedicándose a trabajos administrativos, a proyectos o labores en ONG. Por lo tanto, el establecimiento real de la EIB es una tarea compleja, en la que no basta solo la formulación de leyes, sino también el compromiso para que se ejecuten los objetivos establecidos.

A nivel nacional las deficiencias del programa van desde operar con bajo presupuesto anual, insuficiente cobertura y relativos impactos en la implementación pedagógica, además de la escasa difusión a nivel nacional. Por otro lado, la población atendida por este proyecto, en su mayoría es rural, marginando la diversidad del modo de vida urbano, en donde el factor lingüístico tiene preponderancia sobre el cultural, y la lengua se presenta sólo como un medio para acceder a los códigos del mundo occidental. Por lo tanto, la EIB, no ha sido un programa que se ha establecido y que ha acrecentado su estrategia y metodología de acuerdo a lo necesario y demandado por los pueblos indígenas, en el sentido de valorar y reivindicar la cultura mapuche, que hasta este momento ha sido oprimida. En este sentido, esta investigación busca indagar en el discurso de una realidad particular, para aportar al conocimiento de una educación centrada en los sujetos y la complejidad que esto conlleva.

En Chile, el proceso de aculturación y de imposición del castellano ha sido tal, que una de las características de la población indígena es que en su mayoría no manejan su lengua, y las connotaciones sociales en torno a ella son negativas, por lo tanto, su uso se ha reducido a ciertos hablantes mapuches, siendo desconocida en el ámbito nacional y relegada a ciertas regiones, específicamente localidades rurales en donde la lengua vive, por el compromiso comunitario sobre ella. En el caso de los sujetos que han emigrado o no viven en comunidades, los elementos materiales y simbólicos se reducen en su uso y presencia. Y en los casos de emigrar a ciudades urbanas como Santiago, el proceso es aún más drástico; existen pocos espacios o nulos, en torno a establecer lugares de convivencia y de desarrollo de la cultura.

Las escuelas o liceos con Educación Intercultural Bilingüe pasan a constituir un espacio relevante en la construcción social de reafirmación de la cultura, viendo una esperanza no sólo en la escuela, sino en el reconocimiento,

inclusión y respeto, por parte de toda la sociedad. La escuela entonces se torna un eje esencial en la construcción o reconstrucción de la identidad mapuche, y por ende, los elementos culturales materiales y simbólicos forman parte de un patrimonio individual y colectivo. Asimismo, el proceso que conlleva, es de autoafirmación, valoración del pasado, de lo propio, de conocimiento de sí mismo como individuo y como parte de una colectividad.

La interculturalidad instala una nueva manera de mirar al otro, no desde un ámbito de superioridad, ni buscando estereotipar, sino como producto de una historia y una cultura, al que no se trata como un enemigo, sino como otro legítimo e importante en la construcción de la alteridad; significa *“conocer la diversidad de las culturas de cada pueblo y respetarla, siempre reconocer los valores, necesidades y aspiraciones de cada pueblo que permita retroalimentarse en la cultura del otro”* (Rappaport, 2003:263). El término clave en esta definición es el concepto de la retroalimentación, ya que la interculturalidad, es un proceso que exige interacción, exige una relación y una transformación de mi cultura a partir del Otro. La cultura se constituye entonces como un proceso, en el que radica de manera primordial la flexibilidad y el cambio, lo que se traduce en la aceptación de otros y de sus puntos de vista. La interculturalidad no sólo permite establecer una diversidad de pueblos, sino también relacionarse desde el respeto profundo, desde el conocimiento como sujetos culturales. Desde aquí, es relevante que la misión de las escuelas y liceos interculturales sea construir un espacio de reflexión en donde los sujetos aprendan a respetar su mundo, a la aceptación de sí mismos, para luego comenzar el diálogo con Otro, en donde no existe una verdad sino múltiples verdades, que me hacen establecer una coexistencia legítima, sana y profunda. Para la educación, en contexto intercultural debiera *“conferir una doble misión: a) representar la continuidad social, por cuanto es transmisora del legado cultural de generaciones anteriores y b) promover el cambio social”* (Quilaqueo y Quintriqueo, 2005:195), a la que se puede agregar una tercera y base relevante del aprendizaje, el contribuir de manera transversal a esa reflexión profunda de respeto y de aceptación, que realmente busque más que un cambio una transformación, en la medida en que toda transformación implica no un empezar de cero, sino el devenir de un pasado que provoca un renacer con una carga distinta de sabiduría desde el conflicto.

La educación Intercultural ofrece un espacio transformador de la desigualdad cultural, ¿es justo entregar educación sin considerar la diversidad o las diferencias culturales? Es por ello que se hace necesario construir un proyecto distinto, que apele a la heterogeneidad cultural y lingüística, en donde exista una *“educación centrada en la cultura, y los valores de la sociedad que educa es sucedida por otra que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del Otro, comenzando por la comunicación entre varones y niñas o jóvenes diferentes para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural”* (Touraine, 2006: 277); una educación que considere el contexto del estudiante y su comunidad, implementando una nueva relación profesor - alumno, que sea pertinente a la realidad educativa en su conjunto.

Desde dónde se mira, elementos teóricos relevantes

Con el afán de abarcar el fenómeno de estudio, el tratamiento teórico buscó no sólo abrir el espacio investigativo desde diversos ámbitos del conocimiento, como la antropología y la educación, sino que a la vez ir construyendo caminos de diálogo entre diversos autores, de manera de fundamentar el discurso.

La construcción de la nación es uno de los procesos que ha provocado que se levanten dentro y fuera de su territorio elementos propios y ajenos, y que los individuos al nacer dentro de un territorio reciban todo un bagaje cultural que los arma sin opción a elegir. De esta manera “la nacionalidad se asimila al color de la piel, al sexo, al linaje y a la época de nacimiento, todas estas cosas no podemos escogerlas. Y en estos “lazos naturales” sentimos lo que podríamos llamar “la belleza de la *gemeinschaft*” (Anderson, 1993:202). A la vez los sujetos construyen sus propias representaciones no sólo de otras naciones lejanas sino que además de los otros que conviven en el mismo territorio, a través de diversos instrumentos, medios masivos y principalmente la escuela. Como un segundo elemento se considera a la cultura como aquel tejido simbólico, como lo plantea Geertz, “(...) como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta (...)” (Geertz, 1973: 57), al referirse al entramado de significaciones que están envolviendo la realidad y en este sentido, las formas de pensar, de relacionarse entre los sujetos, de compartir ciertos patrones, en definitiva de mirar la realidad.

El pueblo mapuche se ha construido sobre la base de diversos procesos históricos, la existencia de una memoria colectiva, el reconocimiento de un pasado común, entendido en esta investigación no como un referente lejano y estático, sino recreado y construido permanentemente, a través (...) de prácticas sociales, religiosas, económicas, políticas, etc. (Marimán, 2006: 28). En este sentido, para acercarnos a la cultura mapuche no solamente debemos considerar elementos propios, sino que no podemos negar los nuevos elementos adquiridos debido a todo el proceso de aculturación, asimilación y apropiación, como lo plantea Bonfil Batalla, y por qué no, los nuevos elementos. Uno de los elementos centrales es la lengua, la que es vista como la entrada a la cultura, el recibir una lengua no sólo permite recibir un tipo de pensamiento, sino también conformar la identidad y la adscripción a ciertos grupos. El mapudungun ha sido relegado a un espacio marginal, de exclusión, considerado este último término negativamente dentro de la nación, siendo comparado siempre ante el uso que se ofrece al castellano, idioma oficial desde la conquista española en el territorio. Las estrategias de imponer el uso del castellano han resultado tan eficientes que incluso la mayoría de los mapuches no dominan su lengua, y su uso se remite a espacios privados.

El camino hacia la definición de identidad, según Bauman, es producto del orden establecido por los Estados para legitimarse frente a otros, como un elemento propio de la modernidad, en donde su objetivo era cumplir con la idea de nación y llevarla a la acción, pero también la identidad aparece como un lugar subjetivo de la cultura, como un elemento simbólico intangible, el que hace que una persona se distinga de otros. En este sentido Giménez considera que una persona se distingue de manera diferente de las cosas, a estas se les

atribuyen características que son otorgadas por Otro externo. En cambio las personas, además de ser categorizadas o definidas por otros también logran autodefinirse; este proceso de análisis surge entonces del yo y del tú. No basta entonces con autodefinirse, sino que el proceso identitario se completa en el reconocimiento que realiza el Otro. *“Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente”* (Giménez, 2006: 3).

Al considerar a Heidegger en esta investigación llevó a entender que la mirada sobre la identidad, es un mero reflejo del ente, del sujeto mirado como objeto, y me sitúa en un espacio contradictorio, si bien para los griegos como Parménides la definición del ser está en la identidad, establece un determinismo en el sentido que fija y sitúa en un lugar, estéril, por lo que una definición de identidad que se acerque aún más al Ser debería ser aquella en que las fronteras se encuentran porosas, en donde los límites son inalcanzables y que por lo tanto, lo que esta investigación da como resultado es una mirada simple, de un proceso tan complejo como lo es la realidad. Acercarse al estudio de los sujetos, si bien establece ciertos parámetros, no constituye un elemento absoluto, al contrario, atisba lo complejo del ser humano y lo inaprehensible que se torna su comprensión. El término de identidad propuesto como análisis de esta investigación sufre un cambio profundo, la identidad sólo sirve para acercarse a una realidad de la investigación como elemento teórico, permitir separar al sujeto del mundo es limitar la interpretación. Los sujetos entonces no están limitados en una identidad, y por lo tanto la igualdad se torna aún más difusa desde esta perspectiva. Respetar a un grupo o colectivo a través de un estudio debe también significar respetar las diferencias grupales, colectivas, y dentro de estos grupos las diferencias propias y valiosas diferencias individuales.

Aspectos metodológicos

La elección del enfoque y el método de investigación, se entiende que éste necesariamente se relaciona con la problemática estudiada, con el fenómeno de investigación, y con su objetivo, cual es, estudiar la realidad de la EIB en aspectos específicos de la lengua, el mapudungun, y la cultura en la conformación de la identidad mapuche, cuya complejidad resulta difícil de aprehender. Esta investigación buscó analizar y explorar los significados de los discursos de los estudiantes, considerados actores esenciales en el proceso educativo, específicamente profundizar en su visión de mundo. La perspectiva metodológica utilizada fue de corte cualitativo, ya que ella permite acceder a la comprensión de la realidad a través de sus significados profundos, tratando de acceder al mundo conceptual y simbólico en el cual transitan los sujetos investigados. Para dar un mayor sustento a esta investigación se buscó triangular la información a partir de las técnicas de recolección de datos, es decir, se analizó el discurso desde distintas técnicas de recolección de información: entrevistas, grupos focales y observación etnográfica, de manera de ampliar nuestro foco y penetrar en la realidad del establecimiento, buscando generalidades sólo en ese caso particular (como lo plantea Geertz). La muestra es realizada a la población indígena del establecimiento, estratificada al azar por género y número. Se

realizaron cuatro Focus Group, uno en cada nivel de enseñanza media, además de ocho entrevistas en profundidad. Este artículo considera algunos discursos relevantes, los que son citados considerando la técnica de recolección desde donde fueron extraídos.

Indagando en los antecedentes se logró llevar a cabo la investigación en el Liceo Técnico Particular Guacolda de Chol-Chol, el que se ubica a veintiocho kilómetros de Temuco hacia la costa. Creado por la Fundación del Instituto Indígena dependiente del Obispado de Temuco y Vicariato Apostólico de la Araucanía. Es considerado como *“el único liceo técnico profesional del país, que aplica un currículo intercultural que aparte de ser bilingüe, incorpora a la formación técnica elementos de la cultura mapuche, con el propósito de que los estudiantes se apropien de ella y la revaloricen”* (...) *“el establecimiento imparte en todos los cursos como asignatura obligatoria el mapudungun, y la formación técnico-profesional es cruzada transversalmente por la interculturalidad”* (Revista de Educación n° 338, 2009:17). Y que considera, según su Proyecto Institucional, la lengua mapuche como una asignatura que tiene el mismo valor que el castellano. *“En todas las asignaturas se integran los conocimientos desde ambas perspectivas culturales (mapuche-occidental), se realizan y se participa en actividades culturales en forma permanente, se recuerdan y celebran fechas importantes del calendario mapuche, etc.”* (Proyecto Educativo Institucional). La trayectoria de este establecimiento nos sitúa en la dinámica del fenómeno educativo.

Resultados

Uno de los primeros elementos relevados en esta investigación es el dominio lingüístico de los estudiantes, en ellos, el castellano aparece siempre como primera lengua, son monolingües en castellano, y en cierta medida, adquieren desde pequeños el espacio otorgado al mapudungun de manera secundaria, lo que se refleja en el desarrollo de su uso. Este se encuentra instalado en dominios de inferioridad y subordinación; en general existen elementos comunes entre los usos en el cotidiano de los estudiantes, en donde se les atribuye el dominio o poder a los adultos, quienes hacen un uso imperativo y apelativo, destinándose a situaciones específicas, y por otro lado los receptores, sujetos de esta investigación, se encuentran en una participación pasiva. Por otra parte, se pueden establecer marcos de dominio no sólo por el uso unilateral, sino que a la vez, se mantiene como una herramienta que permite a los adultos comunicarse con cierta intimidad y exclusividad en ciertos temas, específicamente, en aquellos que no deben ser conocidos por los hijos. A la vez, la interacción en la comunicación varía el uso de la lengua según los receptores o emisores y en este caso, en el espacio cotidiano o comunitario es posible distinguir a los abuelos y padres como los emisores en el espacio comunicativo.

En relación al ámbito escolar, la relación intersubjetiva de la comunicación está dada en el uso del mapudungun, nuevamente desde una posición pasiva, en donde son apelados por los adultos, siendo limitada al diálogo específico en uno o dos subsectores de aprendizaje con el profesor específico de la lengua,

o del subsector de historia, y en algunos casos, en instancias de diálogo con el inspector.

En ambos contextos la mayoría de los casos no utilizan la segunda lengua con sus pares, lo que podría demostrar una intencionalidad distinta de parte de los mayores frente a la transmisión de la lengua. De acuerdo a los significados que adquiere la lengua, estos están supeditados por la experiencia, visión y compromiso con la cultura y el pueblo mapuche. En este sentido, para algunos la adquisición y manejo de la lengua es símbolo de orgullo, logro y sobre todo, de una responsabilidad con sus antepasados; significa devolver la memoria como un pago a los sacrificios vividos por el pueblo mapuche, pero a la vez, para otros, la lengua y su adquisición es la herramienta que permite el acceso a un desarrollo personal en el ámbito académico y una de las formas de enfrentarlo con éxito, específicamente puede permitir el ingreso a una carrera técnica en donde su uso es fundamental. En definitiva, se la concibe desde una mirada instrumental, de acuerdo a los beneficios que el uso pueda otorgar en el futuro, incluso para otros estudiantes en donde no existe ninguna relación, ni en lo personal, ni en lo laboral, la lengua no llega a constituir ninguna relevancia. En este sentido, el desarrollar o mantener una lengua depende también de lo que en el futuro puede prometer este aprendizaje, por lo tanto, esto puede llegar a mantener ambas o sustituir la de menor valoración. De acuerdo a lo anterior, “la sustitución de una lengua refleja a menudo un deseo pragmático de movilidad social y profesional, de un mejor nivel de vida” (Baker, 1997:47).

El sentir de los alumnos de acuerdo a la forma de enseñar el mapudungun en el liceo escapa a la experiencia vivida en el cotidiano, la realidad fuera del espacio del establecimiento se convierte en el espacio propicio del aprendizaje de la lengua, por lo tanto, mientras más se acerque la realidad a la escuela, los aprendizajes serán aún más significativos. Existe una diferencia entre el significado o el sentido que tienen los elementos adquiridos en el espacio cotidiano- familiar. Hay un deseo de que la escuela adquiera rasgos de la realidad, por ejemplo, en el caso del uso de la lengua y el manejo del mapudungun, pueden llegar a constituir un espacio pleno, de acuerdo a como se den las condiciones para ello, constituyendo un objetivo significativo a considerar en el futuro: “*como que típico que tiene que ser intercultural... pero se enseña la lengua mapuche pero uno no anda todo el día hablando... es un ramo, una pura clase... eso es igual parte de la cultura mapuche*” (Jenifer Llanccapan, Focus group). Es claro para los estudiantes, la necesidad de que el uso del castellano se dé en instancias distintas, si bien se establece como L1, ellos apelan al liceo a cambiar de estrategia educativa y la forma en que se debería actuar en el subsector específico, pero acudiendo al mapudungun de forma viva sin utilizar el castellano como intermediario, y en este sentido, pueda constituirse en un espacio real de aprendizaje. El hecho de que la escuela pueda alcanzar matices de realismo, no sólo depende de las estrategias metodológicas utilizadas en la planificación de la inserción de la lengua, sino que un elemento relevante es el apoyo que puede alcanzar el ámbito familiar, por lo tanto, abrir la escuela a la comunidad sería de uno de los grandes espacios a alcanzar.

Otro de los aspectos a considerar en el análisis de la lengua es la Discriminación; este es uno de los elementos que configura y construye la

valoración de la lengua y de la actitud, frente a la acción de su uso o negación del mismo. El hablar la lengua o dejar de utilizarla, no solo es una acción que dependa del dominio, sino que muchas veces se constituye de la aceptación o no que el otro haga. El mapudungun connota al que lo habla de estar propenso a la agresión, a la discriminación, por lo tanto, en algunos casos, esta es negada y no hablan la lengua por el temor a ser excluido y negado del espacio de interacción con el otro. *“Yo sabía mucho más que mis compañeros, algunos saben y otros quizás viven con sus papás y no hablan lengua, por temor de ser discriminado; si tuviera la oportunidad hablaría en un negocio, pero no hablaría con todos porque no tienen conocimiento de la lengua, y no me entenderían lo que estoy hablando”* (Repocura Calfucura, entrevista). El uso que se haga de la lengua depende también de lo que los sujetos consideren como interlocutores válidos para establecer un diálogo en la L2, y esta apreciación depende de lo que proyecte el otro según su aspecto físico. En este sentido no está explícito, pero existe el temor a presentar la lengua como dominio personal, en un ámbito público en donde no se conoce su aceptabilidad, existe una condicionalidad en su uso. La lengua entonces será usada en los espacios conocidos, en donde existen receptores seguros para establecer la comunicación.

Sin embargo, para otros en que la cultura está más afianzada ocurre el caso contrario, la discriminación de la lengua provoca potenciarla y el hecho de demostrar su dominio, es símbolo de fuerza y de orgullo. Aparece, entonces el dominio de la lengua como una instancia en donde se reafirma la identidad, y con ello la valoración de sí mismo. Esta valoración del uso de la lengua está caracterizada por la connotación de poseer algo que el otro no posee y en este marco, de demostrar un conocimiento, como uno de los pasos relevantes en la formación de sí mismos y de su autoestima. Para el mantenimiento de la lengua pasa a constituir como relevante el que su uso y dominio constituya un elemento que permite el desarrollo positivo de la autoestima; esto revela que lo que para algunos pueda ser considerado negativo y causa de una baja valoración de sí mismos, para otros puede ser tomado y potenciado por la escuela como uno de los elementos esenciales en la transformación de una autoestima positiva, y en un desarrollo emocional equilibrado. Este proceso está dado también por lo que significa para los otros, quienes hacen sentir la aceptación y el reconocimiento por lo que el otro posee. El desarrollo de habilidades, como el bilingüismo, es parte esencial en el desarrollo no sólo de una identidad étnica, cultural, individual, sino en la formación del ser humano.

En los casos estudiados, se pudo percibir que los primeros estadios de discriminación se producen en el primer nivel de enseñanza (básica), en donde se niega una parte de los estudiantes como lo es su cultura étnica, recibiendo una enseñanza tradicional, que busca la asimilación, que lo lleva a negar de sí mismo, lo que en general, en la mayoría de los casos contribuye por un lado a la confusión y el desprecio de la propia cultura y por otro, a la exaltación de la misma: *“yo en el colegio del campo, los niños se creían indígenas más que uno, esta es champurriona, se reían de mí, porque participé en un rito, ¿qué hace ésta metida? Y ahí empezaron y salieron los conflictos por los que me atacaban, los niños empezaron a pegarme y a tirarme escupo y la directora me defendía...”* (Gloria Puel, entrevista). De esta manera, es clave el fortalecimiento

de la identidad, del conocimiento de la historia y de los valores hacia la cultura propia. Sin embargo, dentro de las políticas liberales, si bien aparece un respeto a la libertad individual, esta se niega y se discrimina a la hora de ser colectiva.

En definitiva, los estudiantes mapuches realizan una diferencia con el Otro, a partir primero de un aspecto nominal, me reconozco en cuanto me nombro a través de un grupo de una manera distinta y a la vez soy nombrado por otros, de esta misma manera. Los Otros son nominados y se constituyen en la alteridad, en este caso los *winkas* o chilenos. *“Los winkas son más cuicos, los mapuches pueden andar sucios y los chilenos ¡ay, no me toquí!, se diferencian en el pensamiento de ambos, no piensan lo mismo de los mapuches, piensan cosas distintas por su religión. La forma de expresar hacia su religión. Nos diferenciamos solo por la religión”* (Claudia Curin, entrevista). *“...se nota cuando una persona es mapuche y winka porque los mapuches son más tímidos y los chilenos toman todo para la chacota, son más abiertos para decir las cosas y a los mapuches les cuesta un poquito...”* (Omar Huenten, entrevista). La construcción del Otro a partir de elementos materiales y simbólicos, es lo que marca una frontera, y se construyen tejidos de identidad. Existe una construcción de lo que es ser winka y ser chileno fijando y estableciendo características rígidas polarizadas entre el bien y el mal, como lo dice Heidegger: *“en la mayoría de los casos la existencia de una estigmatización del otro y de sí mismo, (...) conlleva una comprensión del otro débil o incompleta”* (1927:130), y a categorizaciones que terminan por cosificar la imagen del otro y la de sí mismo, lo que impide la construcción de relaciones. Pero si estos elementos fueran considerados como parte propia permitirían acceder a un conocimiento profundo de sí y luego entender a los otros y acercarlos a mi realidad, como lo plantea Hopenhayn: *“la nueva aventura de mirarnos con los ojos del otro. Y entrar en esa mirada del otro me hace a mí ser otro respecto de mí.”* (2000: 5). En este sentido los sujetos están contruidos a partir de una comunidad, en donde las significaciones sobre sí mismo y sobre el otro se permean y lo que produce es un cambio de perspectiva, lo que para Hopenhayn significa la transculturalidad, el desarrollo de un orden multicultural expone a los sujetos a estos imaginarios de construcción o deconstrucción. La construcción realizada sobre sí mismo es relevante en el sentido de que los elementos que los identifican son aquellos a los que los sujetos hacen referencia y que para ellos son significativos. La escuela para los que mantienen una conciencia de su identidad cultural, aparece como un lugar que recrea la realidad, en un contexto distinto, en el caso de las ceremonias, son los momentos en que se puede revivir un espacio comunitario.

La memoria aparece como un elemento repetitivo en los discursos de los estudiantes, pasa a consolidar un espacio relevante en el mantenimiento de la cultura, y de la construcción de una historia personal y colectiva, y la escuela constituye uno de los elementos reconstructores de la historia y por lo tanto, de la identidad. Los sujetos que no se han reconocido en un espacio comunitario, pero que vislumbran a través de su apellido un pasado, son capaces de reconstruirse a través de una educación que respete la historia, la diversidad y la cultura de sus estudiantes, de su entorno, contexto y de la memoria colectiva. *“En este sentido, el grupo étnico no es únicamente lo que es en un momento dado, sino*

también lo que fue (expresado en muchos elementos del patrimonio cultural heredado) y el proyecto histórico, implícito o explícito, de lo que aspira a ser en el futuro” (Bonfil, 1988:15). El pasado aparece como un recurso emotivo, aunque ciertos elementos ya no se constituyan como tales; el recuerdo, la memoria de ellos, constituye no sólo una identidad individual, sino que a la vez me constituye como parte de una comunidad, de un pueblo, de un colectivo.

Es así, como lo plantea también Anderson, cuán difícil es volver a recordar aquellos momentos, del nacimiento en este caso del pueblo. Pero dentro de este olvido surge una narrativa que construye diversas circunstancias históricas, y que construye y en otros casos, deconstruye y reconstruye *“la conciencia de estar formando parte de un tiempo secular, serial, con todo lo que esto implica de continuidad, y sin embargo de “olvidar”, la experiencia de esta continuidad (...) da lugar a la necesidad de una narración de “identidad”* (Anderson, 1993: 285).

Los estudiantes construyen su historia, recogen la memoria colectiva de su pueblo, no sólo desde sus padres, sino que son investidos por los diversos elementos de la estructura social, educación y medios masivos de comunicación. Y es aquí donde se demuestra la relevancia de la educación, la relevancia del liceo intercultural, no sólo en la construcción de la historia, sino que la historia a su vez construye la memoria, y en este sentido, es constructora y re constructora de la identidad y del pasado de los sujetos. Y es deconstruccionista en los estudiantes formados en instituciones tradicionales o en familias en donde la discriminación ha provocado la negación de la identidad étnica y en donde el liceo intercultural pluraliza miradas. *“Yo me sentía mapuche pero al llegar acá, por ejemplo, acá hay mejores cosas, quiénes somos, porque me pasaron la historia, de dónde venimos, por qué somos un pueblo. Me di cuenta que éramos un pueblo que debe permanecer acá, que nosotros debemos salir adelante como pueblo y en realidad quienes van a progresar son los jóvenes del pueblo mapuche”* (Moisés Calabrano, Focus Group).

La memoria es el lugar entonces en donde se reúnen las historias colectivas, las historias comunes, el lugar de la historia de las comunidades y por lo tanto, las historias personales. Cuando el sujeto ingresa al liceo intercultural, incorporando la lengua y la cultura desde la relevancia de la construcción de la identidad del pueblo mapuche, y su valoración, en donde la historia es despojada de ciertas connotaciones o de una mirada incompleta, existe un encuentro y muchas veces un reencuentro con el espacio cultural propio, lo que además se fortalece en la mirada grupal y la validación de los otros, de los pares y de las figuras de “autoridad”, como los profesores. No existe un espacio en soledad, sino una conciencia grupal, otros viven mi realidad, a los otros también los constituye un pasado común, me reconozco en los otros y encuentro allí referentes validados por la sociedad. El rol social del profesor, que antes invalidaba el discurso de la cultura mapuche, hoy anima el mantenimiento y el compromiso con ella. La memoria y la importancia de su construcción radica en la proyección futura, en los casos estudiados, existe una responsabilidad con el pasado que posibilita una mirada al futuro, en donde las acciones que se realicen puedan constituir un aporte a la reproducción de la memoria y por otro lado, a saldar aquellas injusticias existentes en el pasado. Es una construcción del pasado que obliga a sentirse responsable, “la pertenencia étnica induce a

la acción: uno debe elegir ser leal a la propia naturaleza, debe estar a la altura del modelo establecido y contribuir a su preservación. Sin embargo, el modelo no se puede elegir, no hay opción entre distintos referentes de pertenencia, sino entre la pertenencia y el desarraigo, el hogar y la carencia de hogar, el ser y la nada. Ése es el dilema que el dogma comunitario desea (necesita) transmitir” (Bauman, 2001:183).

Lo nuevo también es propio, para muchos el acceso a los nuevos elementos impide la adhesión a ciertos grupos culturales. Sin embargo, en el caso de algunos estudiantes mapuches el acceso a las nuevas tecnologías es imprescindible, no sólo por el uso que da la escuela, sino por lo que significa para ellos ingresar en el mundo globalizado y en la proyección hacia un futuro laboral. Todo elemento cultural que consideren como propio o apropiado depende no sólo de las connotaciones de la tradición, sino que lo más relevante es, de qué manera significa como elemento que entrega alguna utilidad, pero en el caso de esta investigación, interesa saber de qué manera la educación instala este pensar instrumental de la mano con el pensar reflexivo: *“la cultura va cambiando, hemos ido adquiriendo cosas... más tecnológicas, y a medida que va pasando el tiempo, uno va adquiriendo lo que va apareciendo, lo más nuevo... no creo que la cultura vaya cambiando, se va adaptando a lo que viene porque siendo mapuche una persona no creo que cambie su forma de vida... aunque cambie la estructura, la cultura no cambia, la historia no cambia, permanece...”* (Johni Marivil, Focus Group, Tercero Medio).

Al realizar un análisis de la visión de los estudiantes y de la visión de la escuela, aparecen dos paradigmas distintos, dos formas de acercarse a la realidad educativa. Específicamente en el tema del desarrollo de las ceremonias, en varios casos, se hace referencia al uso de elementos materiales específicos para poder participar de ella; en el caso de las niñas se les solicita el uso de la falda, lo que es entendido por los estudiantes como una instancia de discriminación y a la vez como una violación al derecho que tienen de este. Por un lado, se les incentiva el mantenimiento de su cultura y por otro, mantener su cultura significa acercarse de manera tajante a las tradiciones, a las que muchas veces no le encuentran sentido ni significación alguna. Los estudiantes son capaces de demandar derechos de participación en los que se involucra el sentir más que la apariencia de estar, no se está solo en la presencia de una ceremonia realizada en la escuela, a pesar de ser un contexto distinto de la realidad; se está en la medida en que me conecto con la situación plenamente, es decir, con respeto, escucha, sintiendo, es estar ahí. Sin embargo, para la concepción del alumno frente a la concepción de la escuela existe una contradicción, la escuela mantiene un respeto por las tradiciones que excluye a los estudiantes.

Palabras finales

Existe un ideal en la conformación del ser mapuche anclado en las tradiciones, el que debe ser analizado y reflexionado considerando la dinámica de la cultura y de los sujetos. Las diversas instituciones deberían participar de manera armónica, en donde la escuela podría funcionar como el eje coordinador

entre los saberes de la comunidad y los intereses de los alumnos, a través del espacio educativo. Sin embargo, se debe enfatizar que la escuela sólo podrá reconstruir el fenómeno real en la medida en que los actores involucrados no sean sólo agentes internos, sino que participen de ella de forma activa, como la familia y la comunidad. Por ello es importante considerar a los estudiantes como un núcleo relevante, en tanto agentes principales del proceso educativo, conocer sus visiones, así como hacer presente las visiones de las distintas instancias educativas, de manera de llegar a acuerdos concretos, que permitan establecer transformaciones. Para los estudiantes es importante el respeto por la cultura y las ceremonias, como el Lllelepun, Wetripantu y Guillatún; son espacios en donde se produce un contacto con lo espiritual, la pertenencia a un colectivo y la reafirmación de la identidad cultural. Sin embargo, para muchos de ellos ese momento significativo se ve limitado por diversos factores, según las miradas de cada uno de ellos; primero es un espacio para todos, obligatorio, que no permite el filtro de quienes realmente quieren participar y que provocan distracciones, o alteraciones al desarrollo de las ceremonias. La institución es dividida de acuerdo a los estudiantes en dos posiciones totalmente adversas, como un impedimento al establecimiento de la cultura mapuche y como apoyo y reafirmación de la cultura mapuche. No obstante, esta podría ser una instancia de articulación de las diferentes visiones, como muestra de lo que significa establecer no sólo una educación intercultural, sino un modo de vida, en donde no existen verdades absolutas sino miradas distintas de la realidad y que, por lo tanto, permiten enriquecer el desarrollo de un pensamiento reflexivo y comprensivo del otro.

Al designar el espacio de la comunidad como relevante, los sujetos se enfrentan a una situación colectiva, en donde son capaces de reconocerse en otros, y reafirmar su identidad, es ahí donde se ve fortalecida y afianzada. Para lograr este proceso el grupo debe ser capaz de traer y consolidar la memoria colectiva, la historia y reproducirla a los sujetos, de manera tal que exista un sentido de pertenencia, como parte de un patrimonio individual, pero con sentido colectivo. Este proceso permitiría a los sujetos, según las propias características biográficas, acceder a una construcción, reconstrucción o deconstrucción de la identidad mapuche y por otro lado, vivir una ceremonia como el espacio de conexión con el pasado, con el presente y con el futuro, el ser y el estar ahí como instancia plena de participación. Sin embargo, este proceso también puede alcanzar otros matices, los sujetos han sido contruidos desde la escuela tradicional como reproductora de lo imperante y en donde no se ha establecido un reconocimiento a la diferencia, sino que por el contrario, más bien se ha buscado homogeneizar a la mayoría, y por lo tanto la identidad cultural, específicamente la étnica, ha sido relegada y aminorada a tal punto de provocar la propia negación. Este proceso conlleva establecer relaciones pasivas o indiferentes en torno a los elementos culturales propios, como lo son las ceremonias, y por lo tanto, solo constituyen una apariencia del ser mapuche. Es aquí en donde la escuela puede ser un oponente o un ayudante según los grados de compromiso adquiridos, y la capacidad de diálogo con las culturas comprometidas, mostrando la realidad de manera crítica. La escuela es ayudante a la construcción de la identidad étnica o en definitiva, es un oponente si no es crítica de sí misma, y del dinamismo de la cultura y de los sujetos. Si bien es

necesario construir la identidad, esto debe ser a través de una acción reflexiva, en donde se combinen saberes culturales, personales y respeto por la memoria, pero entendiendo que fuera del modelo hegemónico y de la memoria como modelo ideal –que encuentra su reproducción en la familia y en la escuela– el sujeto puede encontrar su camino, en donde no sólo la escuela constituye un espacio de conocimiento, sino que la vida, la experiencia, dentro de una conciencia, que permite el control de la propia existencia. Por lo tanto, la escuela no sólo puede servir para reconstruir o construir identidades, sino también para liberar.

La identidad es entonces esa manera particular de ser, ese modo de entender la realidad y significarla, y que está en un continuo proceso de cambios y de la libertad de poder ejercerla, poder elegir mi religión, mi lengua, mis costumbres, respetar mi legado cultural y recibir de los otros un reconocimiento a través del respeto por mi cultura y mi visión de mundo. Esta manera de significar la realidad, de permitirme ser, es fundamental en la educación para ingresar de una manera certera y pertinente según los estudiantes que atiende cada escuela, y la cultura en la que está inserta, de manera de tener sentido y coherencia.

Esta investigación permitió conocer los significados, los sentidos de los estudiantes frente a sí mismos y su cultura, de manera de poder, a partir de ella, generar diálogos que permitan encontrar puntos comunes entre los objetivos que se plantea la escuela y las reales expectativas de sus estudiantes.

Los elementos culturales cobran significados positivos de orgullo y valoración, en la medida en que están contruidos desde la mirada de la valoración y el respeto, sobre todo desde la institución escuela; en los casos de los estudiantes en que la identidad étnica no ha sido valorada en el ámbito familiar constituye una mayor resistencia para considerarse mapuche en el ámbito escolar. Sin embargo, cabe destacar que también hubo casos en donde el reconocimiento es provocado en el ámbito escolar, en donde cobra sentido, porque es allí, donde aquellos discursos históricos oficializados en los niveles básicos de enseñanza son deconstruidos y ahora también son ellos a través de sus historias familiares y comunitarias los que van haciendo una nueva historia; la valoración del pasado constituye también una valoración de sí mismos.

En definitiva para lograr un proceso intercultural verdadero, hace falta reconocer las diferencias, la diversidad y el derecho a ser respetados como sujetos que poseen una experiencia propia, imposible de generalizar en cuanto a sus necesidades y proyecciones, en trayectos de vida que obligan a ser desarrollados, combinar la identidad personal, cultural con el ingreso a la vez del mundo técnico y mercantil. La sociedad debería construirse sobre la libertad de los sujetos y protegerla de todos los poderes sociales que la amenazan.

La educación intercultural, en este caso, se encuentra en una etapa de fortalecimiento de la identidad cultural o étnica en los sujetos, por ende del pueblo mapuche. No obstante, es posible vislumbrar un proceso en el que no se permite todavía el diálogo pleno entre las culturas, lo que permitiría consolidarse en el ámbito intercultural, y por ende en la construcción de sujetos reflexivos de su realidad. La educación intercultural es un espacio de acomodación, un lugar que se está constituyendo en uno de los elementos esenciales en la

perpetuación de la cultura, y para que esta no sólo quede en una autoafirmación y en la deconstrucción o reconstrucción de la identidad, es necesario constituir nuevas estrategias en donde el foco sea la reflexión en todos los subsectores de aprendizaje, desde la mirada intercultural, de manera de avanzar en la comprensión cultural, y en la aceptación del otro como otro legítimo. La educación intercultural tiene una gran tarea, no solo en su intención pedagógica de aceptar, respetar, y reforzar las diferencias, sino en que se produzcan diálogos culturales, en la aceptación también del conflicto que permite instalar la reflexión en los estudiantes, de la propia cultura escolar. Una educación cada vez más coherente con el otro, en un espacio de coexistencia, en donde se reconoce ser parte de una estructura, pero cuya conciencia permita el acceso a una realidad distinta, en donde los sujetos sean conscientes de las posibilidades de elegir su futuro, se acepten a sí mismos y a los otros, en donde no cabe la negación de sí mismo y del otro. Así, la construcción de la identidad mapuche posibilitaría la convivencia plena de los sujetos, como pertenecientes no sólo a un colectivo, sino también a una sociedad diversa. En este momento la EIB se encuentra en un período de construir la cultura negada. Y en este sentido el Liceo Guacolda, es uno de los establecimientos que se está ocupando de mirar un pasado, de traerlo al futuro en el diálogo con la cultura hegemónica. Sin embargo, es sólo un paso a la construcción de una nación pluricultural, en que los diálogos que se produzcan al interior puedan producir diálogos interculturales nacionales.

Esto cobra realmente importancia y eficacia cuando la EIB no sólo ocupe un espacio reducido en las poblaciones con mayor porcentaje de indígenas, sino por el contrario, cuando la reivindicación de la visión del pueblo mapuche y las otras etnias tengan un alcance nacional, y que por lo tanto, los sujetos educados en ámbitos tradicionales puedan adquirir herramientas reflexivas en torno a la aceptación del otro, a la deconstrucción de la historia y al nacimiento de una historia distinta; que sirva por lo tanto, a la formación de sujetos democráticos, afrontando la diversidad como un elemento que permita el enriquecimiento de la propia mirada y el respeto del Otro como parte constitutiva esencial en mi construcción.

Si este fuera el escenario en Chile no sólo se construirían nuevos puentes para el diálogo entre los diferentes grupos culturales, sino que además los sujetos serían formados más críticos y conscientes de la realidad propia y ajena, del mundo, de sus demandas, de sus diferencias, de sus semejanzas. Para lograr esto falta mucha conciencia de que el problema no sólo es construir las identidades sino también deconstruirlas. Mientras la EIB se encuentre focalizada en ciertos sectores, no existirá el diálogo, ni la comunicación de lo diverso. La aspiración es entonces a que esta comunicación sobrepase las fronteras y se produzca no sólo el diálogo entre comunidad y nación, sino en un espacio mundial.

Cabe entonces, preguntarse, ¿qué ocurre con los estudiantes, cuando ya no consideran significativa la lengua, el vestuario, los elementos materiales, pero sin embargo, expresan un sentir, un sentirse parte de los procesos culturales?, ¿qué ocurre entonces con aquellos, que finalmente buscan un camino distinto, fuera de la comunidad, en actividades lejanas a su territorio, pero que respetan su origen, su cultura y que siguen sintiéndose mapuches?, ¿acaso dejan de ser mapuches, dentro de la dinámica de la cultura?, ¿cuál es rol de la educación

intercultural entonces, esencializar o potenciar?, ¿fijar o dinamizar?, ¿el que un estudiante acceda al mundo, es un impedimento conservar su cultura de manera simbólica? Sería interesante seguir indagando sobre la realidad de estos mismos estudiantes y profundizar en lo que significa la cultura, la lengua. Nuevamente tendríamos que pararnos en la identidad o en el proyecto de ser, en donde no existe una delimitación del tiempo clásico, sino de un tiempo trascendental.

Referencias

Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos. La Audacia de la Educación Intercultural bilingüe en Bolivia*. Cuadernos de Investigación 58. La Paz: CIDPAC y UNICEF.

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Augé, Marc (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona. Gedisa.

Baker, Colin (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Bartolomé, Miguel (2006). *Procesos Interculturales. La etnogénesis. Viejos actores y nuevos roles en el escenario cultural y político*. Madrid: Ediciones siglo XXI.

Bauman, Zygmunt (2001). *En busca de la Política*. B. Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad Líquida*. B. Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2001). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura económica.

Bengoa, José (2007). *La emergencia Indígena*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.

Bonfil, Guillermo (1988). *La teoría del Control Cultural en el estudio de Procesos Étnicos*. Brasilia. Anuario Antropológico 86.

Bonfil, Guillermo (1999). *Pensar Nuestra Cultura*. México: Editorial Alianza.

Cañulef, Eliseo (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*. Temuco: Editorial Pillán.

Castro-Gómez, Santiago (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona. PUVILL libros.

Chiodi, Francesco. *Avances, Problemas y perspectivas de la Pedagogía Bilingüe Intercultural*. Chiodi y Loncon. *Crear nuevas palabras*. CONADI, UFRO, IEI, CNDI. Colin, Baker (1997). *Fundamentos de educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

Freire, Paulo. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo XXI.

- Foerster, Rolf (1973). *Introducción a la religiosidad Mapuche*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Foucault, Michel. (1976). *Genealogía del Racismo*. La plata, Argentina: Editorial Altamira.
- Geertz, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, Martín (1927). *El ser y el Tiempo*. Traducción de Jorge Rivera. Santiago, Chile: Edición Electrónica de Universidad Arcis.
- Hall, Stuart (1996). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Hopenhayn, Martín (2000). *Transculturalidad y Diferencia*. Santiago, Chile: CEPAL.
- López, Luis (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. UNESCO. PROEIB. Universidad Mayor de San Simón. Documento presentado en Seminario. Santiago, Chile.
- López, Luis. *La educación Intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. UNESCO. Santiago, Chile: Revista Iberoamericana. Número 20. 1999.
- Loncon y Chiodi (2002). *El mapudungun y derechos lingüísticos del pueblo Mapuche*. Working. Series 4. ÑUKE MAPUFÖRLAGET.
- Marimán, Pablo y otros (2006). **¡...Escucha Winka...!** Santiago, Chile: Lom.
- Quilaqueo, Daniel y otros (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad*. Universidad Católica de Temuco. Frasis Editores.
- Skliar, Carlos. *Alteridades y Pedagogías* (2002). *O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Educación y Sociedad, año XXIII. Brasil: Universidad Rio Grande do Sul. Número 79. Agosto. 2002.
- Rappaport, Joanne; En Mato, Daniel (2003). *Políticas de Identidades y Diferencias Sociales en tiempos de Globalización*, Caracas. Faces-UCV.
- Revista de Educación nº 338, 2009. Santiago.
- Touraine, Alain (2006). *¿Podremos Vivir Juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk (2003). *Racismo y Discurso de las Élites*. Barcelona: Gedisa.
- Viaña, Jorge (2009). *La interculturalidad como Herramienta de emancipación*. La Paz: Editorial Campo Iris.
- Wieviorka, Michel (2003). *La diferencia*. La Paz: Plural editores.
- Zizek, Slavoj. *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. Biblioteca virtual, cholonautas.
- Zizek, Slavoj (2008). *En defensa de la Intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.