



Vol. III  
No. 9  
Mayo - Agosto  
2025



**Patricio Alarcón Carvacho**

Universidad Central de Chile, Chile

[parconcarvacho@gmail.com](mailto:parconcarvacho@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-6282-0882>

## Cómo citar este texto:

Alarcón Carvacho, P. (2025). Pedagogía Latinoamericana. Reivindicación de la identidad Regional desde una perspectiva gnoseoepistemológica. Revista Holón. Vol. III, No. 9. Mayo - Agosto. 2025, pp. 131-144. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 20 de mayo 2025

Aceptado: 18 de junio 2025

DOI <https://doi.org/10.48204/j.holon.n9.a7736>

## Indexada y catalogado por:



# Pedagogía latinoamericana. Reivindicación de la identidad regional desde una perspectiva gnoseoepistemológica

PHD. Patricio Alarcón Carvacho

Universidad Central de Chile

Chile

<https://orcid.org/0009-0006-6282-0882>

[palarconcarvacho@gmail.com](mailto:palarconcarvacho@gmail.com)

## RESUMEN

Introducción: artículo aborda la reivindicación de las identidades regionales y culturales de los pueblos originarios en contextos educativos, al criticar enfoques fragmentarios (interculturales/bilingües) y proponiendo una integración gnoseoepistemológica que supere dicotomías entre ser esencial y ser-en-el-mundo. Se inspira en perspectivas hermenéuticas de Gadamer y Habermas), fenomenológicas de Ricoeur y decoloniales, junto con la biología del amor de Maturana y el pensamiento complejo de Morin. Materiales y métodos: Mediante un análisis crítico-discursivo, se examinan fuentes teóricas (epistemología, antropología, pedagogía) y casos emblemáticos (como la cultura mapuche en Chile). Se contrastan dos paradigmas educativos: el patriarcal (jerárquico, lineal) y el matrístico (ecosistémico, dialógico), utilizando matrices comparativas y testimonios. Resultados y discusión: se constata que los programas educativos actuales, reducen lo originario a folclor, ignorando su cosmovisión hologramática y redes conversacionales. La gnoseoepistemología fusiona ontología y epistemología para entender la identidad como "unitas multiplex" (ser esencial/existencial), ejemplificada en rituales mapuches (We Tripantu) y pedagogías sentipensantes. Se diagnostica una educación colonizada por lógicas tanatopolíticas, que alienan al sujeto de sus raíces matrísticas y territoriales. Conclusiones: La reivindicación educativa de lo originario requiere: Validación transgeneracional donde se honrar antepasados mediante pedagogías corporeizadas ejemplificadas en danzas, rituales. Deviene en la Complejización curricular: al integrar saberes ancestrales como coreografías relacionales y no como contenidos aislados. La Acción política en educación: impacta la autonomía territorial mapuche como caso urgente, vinculado a demandas pedagógicas.

**Palabras clave:** identidad, cultura, región, territorio, epistemología, educación, pensamiento.

## LATIN AMERICAN PEDAGOGY. CLAIMING REGIONAL IDENTITY FROM A GNOSOEPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVE

### Abstract

Introduction: This article addresses the vindication of the regional and cultural identities of indigenous peoples in educational contexts, criticizing fragmentary approaches (intercultural/bilingual) and proposing a gnoseoepistemological integration that overcomes dichotomies between essential being and being-in-the-world. It is inspired by the hermeneutic perspectives of Gadamer and Habermas, the phenomenological perspectives of Ricoeur, and the decolonial perspectives, along with Maturana's biology of love and Morin's complex thought. Materials and methods: Through a critical-discursive analysis, theoretical sources (epistemology, anthropology, pedagogy) and emblematic cases (such as the Mapuche culture in Chile) are examined. Two educational

paradigms are contrasted: the patriarchal (hierarchical, linear) and the matrix (ecosystemic, dialogical), using comparative matrices and testimonies. Results and discussion: It is noted that current educational programs reduce the original to folklore, ignoring its hologrammatic worldview and conversational networks. Gnoseoepistemology fuses ontology and epistemology to understand identity as "unitas multiplex" (essential/existential being), exemplified in Mapuche rituals (We Tripantu) and sentipensant pedagogies. A diagnosis is made of education colonized by thanatopolitical logics, which alienate the subject from their matrixial and territorial roots. Conclusions: The educational vindication of the original requires: Transgenerational validation where ancestors are honored through embodied pedagogies exemplified in dances and rituals. It results in the complexification of the curriculum: by integrating ancestral knowledge as relational choreographies and not as isolated contents. Political action in education: impacts Mapuche territorial autonomy as an urgent case, linked to pedagogical demands.

**Keywords:** identity, culture, region, territory, epistemology, education, thought.

## **PEDAGOGIA LATINO-AMERICANA. REIVINDICANDO A IDENTIDADE REGIONAL NUMA PERSPECTIVA GNOSOEPISTEMOLÓGICA**

### **Resumo**

**Introdução:** Este artigo aborda a reivindicação das identidades regionais e culturais dos povos indígenas em contextos educativos, criticando as abordagens fragmentárias (intercultural/bilingue) e propondo uma integração gnoseoepistemológica que supere as dicotomias entre ser essencial e ser-no-mundo. Inspira-se nas perspectivas hermenêuticas de Gadamer e Habermas, nas perspectivas fenomenológicas de Ricoeur e nas perspectivas decoloniais, juntamente com a biologia do amor de Maturana e o pensamento complexo de Morin. **Materiais e métodos:** Através de uma análise crítico-discursiva, examinam-se fontes teóricas (epistemologia, antropologia, pedagogia) e casos emblemáticos (como a cultura mapuche no Chile). Contrastam-se dois paradigmas educativos: o patriarcal (hierárquico, linear) e o matricial (ecosistêmico, dialógico), recorrendo a matrizes e testemunhos comparativos. **Resultados e discussão:** Nota-se que os programas educativos atuais reduzem o original ao folclore, ignorando a sua mundividência hologramática e as redes conversacionais. A gnoseoepistemologia funde ontologia e epistemologia para compreender a identidade como "unitas multiplex" (ser essencial/existencial), exemplificada nos rituais mapuche (We Tripantu) e nas pedagogias sentipensant. Diagnostica-se a educação colonizada por lógicas tanatopolíticas, que afastam o sujeito das suas raízes matriciais e territoriais. **Conclusões:** A reivindicação educativa do original requer: Validação transgeracional, em que os antepassados são homenageados através de pedagogias corporizadas, exemplificadas em danças e rituais. Daqui resulta a complexificação do currículo: ao integrar os conhecimentos ancestrais como coreografias relacionais e não como conteúdos isolados. **Ação política na educação:** impacta a autonomia territorial mapuche como um caso urgente, ligado a exigências pedagógicas.

**Palavras-chave:** identidade, cultura, região, território, epistemologia, educação, pensamento.

# PÉDAGOGIE LATINO-AMÉRICAINÉ. REVENDICATION DE L'IDENTITÉ RÉGIONALE DANS UNE PERSPECTIVE GNOSO-ÉPISTÉMOLOGIQUE

## Résumé

Introduction : Cet article aborde la revendication des identités régionales et culturelles des peuples autochtones dans les contextes éducatifs, critiquant les approches fragmentaires (interculturelles/bilingues) et proposant une intégration gnoseépistémologique qui surmonte les dichotomies entre être essentiel et être-au-monde. Il s'inspire des perspectives herméneutiques de Gadamer et Habermas, des perspectives phénoménologiques de Ricoeur et des perspectives décoloniales, ainsi que de la biologie de l'amour de Maturana et de la pensée complexe de Morin. Matériel et méthodes : À travers une analyse critico-discursive, des sources théoriques (épistémologie, anthropologie, pédagogie) et des cas emblématiques (comme la culture mapuche au Chili) sont examinés. Deux paradigmes éducatifs sont contrastés : le patriarcal (hiérarchique, linéaire) et le matriciel (écosystémique, dialogique), à l'aide de matrices comparatives et de témoignages. Résultats et discussion : Il s'avère que les programmes éducatifs actuels réduisent l'indigène au folklore, ignorant sa vision du monde hologrammatique et ses réseaux conversationnels. La gnoseépistémologie fusionne l'ontologie et l'épistémologie pour comprendre l'identité comme « unitas multiplex » (être essentiel/existential), illustrée par les rituels mapuche (We Tripantu) et les pédagogies sentipensatoires. Un diagnostic est posé sur l'éducation colonisée par des logiques thanatopolitiques, qui aliènent le sujet de ses racines matricielles et territoriales. Conclusions : La revendication éducative de l'indigène nécessite : Une validation transgénérationnelle qui honore les ancêtres à travers des pédagogies incarnées illustrées par des danses et des rituels. Cela entraîne la complexification du programme scolaire : en intégrant les savoirs ancestraux comme des chorégraphies relationnelles et non comme des contenus isolés. Action politique dans l'éducation : impacte l'autonomie territoriale mapuche comme un cas urgent, lié aux exigences pédagogiques.

**Mots clés :** identité, culture, région, territoire, épistémologie, éducation, pensée.

## INTRODUCCIÓN

Sobre tan interesante tema, cabe hacer algunas distinciones y deconstrucciones por el uso que usualmente se hace de los muchos significantes involucrados en esta temática, y como bien lo han señalado epistemólogos y pedagogos críticos, invitando a describir la realidad desde hermenéuticas críticas (Gadamer, Habermas), fenomenológicas (Ricoeur) o gnoseológica (Alarcón), entre muchas otras.

Por ejemplo, lo regional, lo cultural, lo originario, la identidad territorial, pueden ser entendidos, abordados y defendidos desde la "jaula de la melancolía" o de un decolonialismo clásico, que usa el lenguaje y la cultura de la misma cultura de la que busca descolonizarse.

También puede percibirse como un tejido hologramático o "unitas multiplex", donde el todo es inseparable del todo y el todo de la parte, por tanto no es la misma identidad territorial (y con ello identidad barrial, vecinal, familiar, laboral, etc.), e identidad cultural (y con ello identidad social, histórica, antropológica, etc.), si para describirla o interpretarla, se separa la individualidad personal (como parte del todo) , de la interpersonalidad

(como un todo, que sólo es a partir del existir de las parte).

Por lo general toda realidad, incluida la identidad regional (que también cuesta entender, sólo como una parte o región y no como un componente constitutivo de todas las regiones, con sus identidades históricas y culturales, que además contiene en algún rasgo identitarios que asume como diferencia, la suma de las identidades de todas las otras que considera diferente a sus diferencias).

El modo de superar esta visión fragmentadora, desconectora de la realidad, es necesariamente integrar la teoría del conocimiento del ser en cuanto ser (esencial, ontológico) objeto de estudio de la gnoseología con la teoría del conocimiento del ser-ahí o ser-en-el-mundo, (existencial, socio- histórico-cultural) objeto de estudio de la epistemología. Su integración necesaria, porque el ser esencial “arrojado al mundo” es el mismo que existe en el mundo, o desde la óptica existencial-humanista de Sartre, el ser existencial es el mismo ser esencial que se pueda construir desde su condena a ser libre. Para ello es necesario integrar los dos “seres” y las dos teorías creadas para conocerlos en sólo una: la gnoseoepistemología, que es la perspectiva que se eligió para tratar el tema que se aborda en este texto.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Mediante un análisis crítico-discursivo, se examinan fuentes teóricas desde una perspectiva epistemológica, antropológica, y pedagógica para reforzar el valor teórico de las reflexiones en el artículo. Se sustenta además en el análisis de casos emblemáticos de la cultura originaria chilena, en este caso la cultura mapuche en Chile, basado en la hermenéusis y lo fenomenológico en el valor obtenido de una carta del Jefe Piel Roja.

El enfoque comparativo empleado permite que se contrasten dos paradigmas educativos: el patriarcal (jerárquico, lineal) y el matrízico (ecosistémico, dialógico), utilizando matrices comparativas y testimonios, lo que se relaciona con lo anteriormente declarado en lo antropológico y hermenéutico. Finalmente se tiene en cuenta el aporte de la sistematización teórico-metodológica de nuevo tipo de Viltre Calderón (2025) para validar y optimizar la revisión bibliográfica en la construcción del texto científico.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Desde estos dos conceptos de cultura: (a) como todo lo pensado y creado por el hombre, desde la antropología y (b) “como una red cerrada de conversaciones” desde la biología del amor de H. Maturana. Se puede interrogar el concepto de cultura, con preguntas como:

- ¿Cuánto de lo pensado y creado por el hombre ha depredado y contaminado la naturaleza y cuánto de sus creaciones han enfermado y exterminado a sus prójimos?
- ¿Cuánto de lo pensado y creado por el hombre ha contribuido a mantener la vida en el planeta, en un convivir amoroso, a sanar y a fortalecer su sentido, felicidad y plenitud personal, existencial y coexistencial?

- ¿Cuánto ha modificado nuestra cultura, la creciente disminución de los hábitos, dialógica, sentipensante, y el aumento de la desconexión con la vida y con los prójimos?
- ¿Se pueden entretelar dentro de toda la complejidad educativa curricular, más allá de del lenguaje, la historia o el folclor, “las redes conversaciones” de los pueblos originarios con las “redes de conversaciones” de los pueblos contemporáneos?
- ¿En la educación chilena, se puede complejizar recursiva, dialógica y hologramáticamente, las culturas matrízica de los pueblos originarios chilenos (mapuches, aymaras, rapa nuiés, atacameños, diaguitas, kawésqar, yaganes, selk'nam y changos, entre otros) con las culturas principalmente patriarcales a la que pertenecen los estudiantes del norte, centro y sur de Chile?

La descripción compleja (intercultural) y diversa (multicultural) del concepto de cultura, permite inferir que esta descripción es también transferible, a los conceptos de educación cultural, identidad cultural. Cuando los antropólogos culturales van buscando evidencias históricas de las culturas antiguas, se llega a un momento en que no existen las armas y abundan los círculos en torno a fogones, no existe el apoderamiento y comercialización de los seres y componentes de la naturaleza, como bien lo explicito el Jefe Piel Roja al presidente de los EEUU, en algunas de las siguientes afirmaciones (Carta del Jefe Piel Roja de Seattle al Presidente de los Estados Unidos Unidos de Norteamérica en 1854):

“¿Cómo se puede comprar el cielo o el calor de la tierra? Esa es para nosotros una idea extravagante. Si nadie puede poseer la frescura del viento, ni el fulgor del agua, ¿cómo es posible que ustedes se propongan comprarlos?”

“En el pueblo se considera que cada elemento de este territorio es sagrado. Cada pino brillante que está naciendo, cada grano de arena en las playas de los ríos, los arroyos, cada gota de rocío entre las sombras de los bosques, cada colina, y hasta el sonido de los insectos, son cosas sagradas para la mentalidad y las tradiciones del pueblo (...)”

“El hombre no teje el destino de la vida. El hombre es sólo una hebra de ese tejido. Lo que haga en el tejido se lo hace a sí mismo... Para nosotros es un misterio que ustedes estén aquí, pues aún no entendemos por qué exterminan a los búfalos, ni por qué doman a los caballos quienes por naturaleza son salvajes, ni por qué hieren los recónditos lugares de los bosques con sus alientos, ni por qué destruyen los paisajes con tantos cables parlantes. ¿Qué ha sucedido con las plantas? Están destruidas. ¿Qué ha sucedido con el águila? Ha desaparecido. De hoy en adelante la vida ha terminado, ahora empieza la sobrevivencia.”

Maturana (1999) y muchos de sus seguidores, distinguen entre dos tipos de cultura: la matrízica y la patriarcal: Las matrízica son las más primitivas, las que vivían en armónica, respetuosa y ecosistémica con su entorno natural. Comparación que se resumen en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1:***Comparación entre educación patriarcal y matríztica*

Educación Patriarcal	Educación Matríztica
Conversaciones de apropiación	Conversaciones de participación
Incorporación de la competencia como modo natural de convivencia	Valorización de la cooperación y el compañerismo como modo natural de convivencia.
Predominio del pensamiento lineal	Predominio del pensamiento sistémico
Convivencia en la exigencia de sumisión a la autoridad en la negación de lo diferente.	Se convive en la invitación a la reflexión frente a lo diferente.
Las relaciones interpersonales surgen basadas principalmente en la autoridad, la obediencia y el control.	Las relaciones interpersonales surgen basadas principalmente en el acuerdo, la cooperación y la co-inspiración.

Para tener una percepción lo más realista posible, del desafío que implica reconectarse con las culturas originarias precolonizadas eminentemente matrízticas, es imprescindible, explicitar lo que muchos filósofos y epistemólogos han descrito las culturas dominantes, que tienen;

“(…) como figura sobre el fondo de una sociedad enferma donde la relación con los semejantes es entre productos, entre dos máquinas vivientes que se usan mutuamente (Fromm, 2012), de una cultura consumista que vive desde la premisa del compro luego existo (Bauman, 2007), de una sociedad compulsiva enajenada (Llano, 1995), de una época de creciente automatización que genera tiempo libre que se llena con vacío existencial y con carencia de sentido (Frankl, 1990), de un convivir humano semejante a una muchedumbre solitaria (Riesman, 1972) del individualismo narcisista que conduce al olvido de la otredad y del compromiso con el otro, donde el otro es expulsado, especialmente el otro diferente. Una sociedad del cansancio, de la indignación y de la desconexión, producto de un pseudoconvivir digitalizado (Han, 2012).” (Alarcón Carvacho, 2023)

Cultura que desde la perspectiva de la biología del amor de Maturana, es definida como “una red cerrada de conversaciones, donde conversaciones se entienden como el entretejimiento de lenguajear con el emocionar” (Maturana, 1999) , esta distinción también puede reflejarse en una propuesta de una “pedagogía sentí-pensante” que refuerza la inseparabilidad entre el cerebro emocional y social, definiendo desde esta misma mirada epistemológica: emoción se entiende, como una disposición corporal para la acción, por lo tanto la emoción es lo que mueve cada sinapsis motora, emocional o cognitiva de nuestro cuerpo.

Por eso, bien lo señalan Céspedes y Silva;

“que el corazón también va a la escuela, que también aprenden, de hecho, se considera un segundo cerebro por las redes neuronales que contiene. Tiene sentido, entonces promover una pedagogía emocional. Si se mira lo cultural, lo originario, lo identitario, lo neurobiocognitivo emocional, el lenguaje, el pensamiento y las emociones, surgirán un sinfín de propuestas

pedagógicas, cada vez más fragmentadoras y por ello negadoras de toda realidad: natural, cultural, colectiva, individual o cualquier otra". (2013)

### **Análisis crítico: conclusiones y sugerencias**

Es muy difícil reivindicar la identidad "regional" (territorial, espacio y tiempo de pertenencia originaria, radical, de los soportes fundamentales para el existir axioneurobiopsicosocioafectivo) sin un cambio, no sólo interpretativo gnoseoepistemológico, se debe no cambiar, sino restaurar la capacidad natural-libre-auténtico-vida-filico de ser-existir y coexistir, en la plenitud en nuestra *infancia ontogenética*<sup>1</sup> y de nuestra *infancia filogenética*.<sup>2</sup>

Sin este cambio fundamental en la descripción de la cultura y los valores esenciales y/o existenciales asociados a ellas, las acciones educativas reivindicadoras de lo regional, se convierten en fragmentos, por ellos desvinculados, como por ejemplo los "programas de educación intercultural bilingüe) de los otros programas e iniciativas reivindicadoras que se realizan dentro de un mismo establecimiento educacional o municipio.

El apellido bilingüe, es otra fragmentación primero del lenguaje, en las culturas primitivas, originarias, no contaminadas o colonizadas, existen una diversidad de múltiples y olvidados lenguajes, como por ejemplo el lenguaje del silencio, de la introspección, el lenguaje de la naturaleza puede establecer diálogos sin ninguna palabra con el agua, las plantas y los animales. La cultura mapuche se expresa el purrún, o danza, en círculos en torno al fuego de la ruca, donde como reminiscencia de su origen matríztico todo se hace en círculo, dentro de la ruca se encuentra el fuego en el centro y un gran círculo alrededor, donde la machi, los lonkos, los pichi, figuras de poder niños y todos los asistentes, expresan de ese modo la validación del otro por su ser más que por su hacer, saber o tener. Todo eso es lenguaje, toda conducta es lenguaje, danzar sobre la tierra descalzo al son del kultrún y las pifilkas, es lenguaje, los ayekan o cuentos infantiles que relatan en torno al fogón, son lenguaje. Porque sólo se incluye el equivalente al lenguaje lingüístico europeo que usamos principalmente el Latinoamérica y el caribe.

Celebrar el We Tripantu o año nuevo mapuche, "disfrazarse" de mapuche, poner letreros en mapudungun para identificar los baños y otras dependencias de las escuelas, no es reivindicar nuestras tradiciones originarias, es como confundir una hoja con un bosque, el oro con el oropel.

Una cultura como una red viva ontogénicas de conversaciones entretajadas de sentir y pensar, que incluye transculturalmente y hologramáticas el, existir de nuestras culturas ancestrales con nuestro existir situado,

---

<sup>1</sup> Confirmado con pensamientos como: "Los mejores maestros de los niños" (Teresa de Calcuta), debéis ser como niños para entrar al Reino de los Cielos (Mateo 18:3), Para superar el nihilismo pasivo (el camello) y el activo (el león), se debe alcanzar la tercera etapa (el niño) pureza desde la cual se establecen los nuevos valores desde su ser libre que impone sus propios valores y no se somete a los ajenos. (Nietzsche)

<sup>2</sup> Culturas prehistóricas, asociadas al periodo neolítico centradas en el respeto a la naturaleza, la conexión con la tierra, en los principios maternos de la ley universal, de que toda madre cuida y direcciona a su cría hacia la vida. Según H. Maturana. Modo de relacionarse desde el sentir y pensar ya representado en el paleolítico superior, en las esculturas de piedras denominadas "Venus primitivas o paleolíticas".

coexistente, podría ser un modo más real y transformador de reivindicar sistémicamente y transgeneracionalmente a nuestras culturas ancestrales, que son las raíces y soporte de nuestro árbol de la vida. Hay que entrar a danzar a la ruka, hay que danzar hasta sentir que se es uno con la tierra, hay que pedirle permiso al árbol del que arrancamos el fruto, reverenciar al árbol del canelo, ser sagrado para los mapuches, en una cultura donde no existe la negación que para decir “no te quiero” dicen “mis ojos están cerrados para tu luz”, aprender ese bilingüismo, el lenguaje validador del otro, donde no se niega ni se compara al diferente. Es algo más que historia, es algo más que folclor, es algo más que bilingüismo sólo lingüístico.

También en este proceso de reivindicación de lo originario, que si utilizamos los principios sistémicos transgeneracionales de Bert Hellinger (2001), jamás nos permitirá una existencias orientada principalmente hacia la vida, y no hacia la negación de la vida como para muchos estudiosos de la cultura y salud mental junto con el suicidio, y el la neurosis noogena o vacío existencial, son las pautas socioculturales, cada vez más dominantes) y tampoco tendremos la fuerza y la voluntad suficiente para lograr las metas existenciales especialmente aquellas que conducen a una vida persona-social libre, plena, feliz y amorosa. Hoy vivimos en una sociedad del cansancio que mata el tiempo en una no vida, centrada en el hacer y el tener y muy escasamente en el ser.

Hellinger a través de su creación terapéutica, las constelaciones familiares, que también se aplican a nuestras generaciones originarias como partes fundamentales de nuestros antepasados. Debemos honrarlos, ese traducido a ponerlo en el orden de la vida sobre nosotros, valorando y validando su existir previo, porque de ellos depende que existamos biológica y socioculturalmente. También debemos agradecerles la vida, como el mayor regalo recibido consciente de que en nuestros cuerpos están los genes de cada uno de nuestros antepasados, agradecer la vida es aprender a cuidarla y es aprender a aceptar que biológica y energéticamente siempre serán parte de nosotros y de toda nuestra descendencia. Debíamos de tanto en tanto, constelar o hacer ceremonias educativas transgeneracionale para honrar a nuestros padres y madres ancestrales.

Reforzando la idea de la conectividad propia de todo lo que existe, que la *unidad humana que lleva en sí misma los principios de sus múltiples diversidades*, de acuerdo a lo señalado por el principio hologramático o unitas multiplex por Edgard Morin. La reivindicación de nuestras “raíces éticas y territoriales”, requiere de entramar recursiva y dialógicamente a cada ser-territorial existente con todos los seres-territoriales existentes y existidos.

“Se puede concluir que identidad territorial es un acceso que nunca termina, es un objeto en constante transformación, no es nada enjaulado, ni encerrado en un frasco o en una vitrina, no es un lugar, una ruina o una persona, es una maraña incansable de acciones y retroacciones (complexus). La identidad territorial, la constituyen las relaciones, las *redes de conversaciones* (Maturana, 1999), las *coreografías* (Bateson) que los habitantes de lugar co-construyen en el fluir de su coexistir.” (Alarcón Carvacho, 2023)

Otros énfasis que se estima congruente con lo señalado, es considerar la construcción de la identidad y la cultura como un *complexus* o “tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre ellas” (Morin, 2000) y desde la descentralización, que permite comprender,

cómo el “todo de una cultura y de una sociedad se encarna, se corporiza en una persona que interesa y cobra sentido para el etnólogo en la medida en que ella trasluce la totalidad” que permite reflexionar simultáneamente desde una atropología-mundo y desde una antropología-sujeto (Agier, 2012), por tanto, desde una educación - territorio y desde una educación–sujeto.

Una reivindicación regional, territorial e identitaria, requiere considerar tres modos identitarios:

- a) desde la alteridad al sujeto, que también puede interpretarse como una identidad construida desde la existencia al ser o desde el ser esencial al ser existencial
- b) desde el sujeto a la alteridad, también interpretable como una identidad construida desde el ser, o desde el ser existencial al ser esencial. Y un tercer modo que siendo diferente incluye a las dos anteriores, desde la inseparabilidad dialógica o desde la aplicación de una doble dialéctica, que supera la aparente contradicción entre el ser y la existencia, entre la persona y su cultura, entre el ser en sí y el ser en el mundo.

Lo que permite proponer nuevas caracterizaciones de la identidad territorial. Requerimiento que se resume en el siguiente cuadro resumen:

**Cuadro 2**

*Resumen de modos identitarios y las caracterizaciones de la identidad territorial asociada.*

Modos identitarios	Caracterización de la identidad territorial
Desde la alteridad al sujeto.	La identidad territorial atribuida, desplazada, proyectada, delegada, sostenida en un sujeto.
	La identidad territorial pública, oficial, añorada, patrimonial, histórica, sustentada en la memoria de lo que ya no es y se encuentra en proceso de deterioro o desaparición.
Desde el sujeto a la alteridad	La identidad territorial construida desde el sujeto como buscador y descubridor de la identidad territorial (la alteridad explorada, estudiada, interpretada)
	La identidad territorial construida desde el sujeto que tiene un “lente”, una mirada, diferente, intencionada, constante, de conocer e identificar un tipo de identidad territorial, que es de su interés y significación.
Desde la inseparabilidad recursiva y dialógica de sujeto y alteridad (doble dialéctica)	La identidad territorial construida como un tercer u otro concepto de totalidad, que surge a partir de la integración dialógica de la dimensión relación con la dimensión individual de la identidad.
	La identidad territorial construida como una tercera realidad surgida desde la inclusión dialógica del ser (esencialismo) en sí y el ser en el mundo (existencialismo/ fenomenología)

Lo señalado, se sustenta en la propuesta gnoseoepistemológica,<sup>3</sup> de abordar la reivindicación identitaria y territorial de las culturas de nuestros pueblos originarios.

Busca enfatizar que este tema y cualquier otro que tenga relación el habitar nuestro planeta, debe considerarse de modo no dual ni dicotómico, sino que, por el contrario, integrados, dialógicos y condependiente ser (cualquiera sea el apellido, connotación o denotación que se le asigne: esencial, potencial, primera naturaleza, persona, sí mismo, etc.)

Tanto se considere que preceda a la coexistencia o sea una creación de ésta. El ser esencial, asociado según el nivel de abstracción a individualidad identidad, sí mismo, persona, esencialidad, ser en cuanto ser, etc., debe siempre ser considerado como el mismo ser que ha sido arrojado al mundo, precisamente para habitar, desde la originalidad y perfección de su ser este mundo, para convertirse en ese ser- en - el- mundo. En ningún otro, independiente del nivel de dignidad, congruencia y autenticidad con habite el mundo.

Según estos y otros factores surge un *dasein*, un ser ahí en el mundo, y ese modo de habitarlo define su ser existencial cultural, su ser social, su ser histórico, su ser político. Un ser recién nacido asimilará, en el mejor de los casos, la cultura del lugar de su crianza. Y el peor una cultura global impuesta desde el poder de una cultura tanático capitalista, para caer irremediamente en el infierno del igualito (Han, 2014), o en una existencia alienada, en un nihilismo pasivo, en un vacío existencial, o en otro capitaloceno (Haraway, 2004) más destructor que protector de la vida (Han, 2012) o en un hombre unidimensional más (Marcuse, 1993), que aprendió a creer que ser es tener (Fromm, 2012).

Entonces ¿cómo reivindicamos nuestras raíces étnicas? La propuesta es; validando y complejizando. Validando en lenguaje jungiano, es no enviar o dejar oculto en la "sombra", lo que realmente queremos como seres-existenciales-esenciales. No sepultando en el inconsciente, la represión de lo que somos, de lo que amamos, lo que priorizado, y desde donde provenimos, y no nos pongamos la "máscara" que nos vende el mercado y también muchas veces los sistemas educativos, para que el mundo nos perciba como " exitoso", porque se tiene poder, riquezas, vanagloria y seguidores en las redes.

También validando todo lo colonizado o ajeno a la identidad regional originaria, que nos ayuda a liberarnos y a liberar, a amar y ser amados. Utilizaban con responsabilidad y solidaridad todo lo creado y pensado por las culturas invasoras conquistadoras, que en un primer momento fue impuesta, pero que ahora se ha invertido, porque ahora son las descendientes de los pueblos invadidos y colonizados, los que pagan para ser colonizados. Esta validación se puede comparar con la metamorfosis de una mariposa que necesita validar el gusano previo que era, para tener la materia que necesita para construir sus alas para poder volar transformada en mariposa.

Esta metáfora permite reiterar la propuesta de complejizar, las actuales iniciativas educativas reivindicadoras, estableciendo una relación recursiva, dialógica y hologramática entre las idiosincrasias culturales

---

<sup>3</sup> Este término busca integrar las dos teorías de conocimiento que permiten conocer e interpretar la realidad. (a) La gnoseología o teoría del conocimiento del ser en cuanto ser (ser esencial, ser potencial, ser en sí mismo) y la epistemología o teoría del conocimiento del ser-en-el-mundo (ser existencial, ser ahí, ser-en-el-mundo, *dasein*, ser sociohistóricocultural)

regionales originarias y las actuales, reconociendo su inseparabilidad, no sólo desde la perspectiva antropológica del concepto de cultura, sino que también con los conceptos más sistémicos como coreografía de pautas que se conectan (Bateson, 1997) o como redes de conversaciones (Maturana, 1999) , esta complejización permite incorporar nuevos dominios y dimensiones a las iniciativas educativas reenviadoras de lo regional, como el sentido de pertenencia sociohistóricocultural, la validación de la otredad cultural como legítima, la interculturalidad y transculturación como procesos dialógicos generadores de una nueva identidad cultural, a partir de la integración de otras consideradas opuestas o diferentes.

Finalmente, señalar que a pesar de los esfuerzos por reivindicar lo regional en Chile, es una tarea aún pendiente, con iniciativas educativas, que aún no logran superar la discriminación y conflictos territoriales con las etnias originarias, especialmente en los territorios históricamente ocupados por el pueblo mapuche, que luchan hasta hoy en la tierra de la Araucanía en la zona sur de Chile, por cuatro demandas principales: La autonomía jurisdiccional (derecho propio), Recuperación de las tierras ancestrales, libertad económica-productiva y el reconocimiento de una identidad cultural.

Se incluyen las dos últimas estrofas de la canción “Arauco tiene una pena” de la poeta y cantora chilena Violeta Parra (1962) como ejemplo, de la profunda necesidad de reivindicar a los pueblos originarios de Chile, dentro de la enseñanza en las aulas, liberándolos ontológicamente, y por lo tanto: liberando y con ello validando y transfiriendo hologramáticamente al ser, existir y coexistir, a cada chileno y chilena su estética, de su ética, de su estética, de su gnoseología y de la plena y perfecta unidad de su matríztica holoidentidad étnica.

*“Desde ese tiempo han pasado las lunas en cantidad  
Ya no son los españoles los que les hacen llorar  
Hoy son los propios chilenos los que les quitan su pan  
Levántate, Pailahuán*

*Ya no florece el mañío, ya no da fruto el piñón  
Se va a secar la araucaria, ya no perfuma el cedrón  
Porque al Mapuche le clavan el centro del corazón  
Levántate, Curimón”*

## **CONCLUSIONES**

El análisis y reflexión que motivó este trabajo, no sólo abre posibilidades de nuevos caminos y paradigmas educativos reivindicadores de las identidades regionales de Chile y Latinoamérica, también permite percibir la sabiduría regional, ancestral y originaria, como la esperanza de recuperar las pautas existenciales y coexistenciales, para el renacimiento de una educación regional, sustentadas en la transformación en un convivir en pautas relacionales matrízticas y por tanto, sustentadas en la confianza y validación de toda otredad cultural, como legítima en todo convivir.

## REFERENCIAS

- Agier, M. (2012). Pensar el sujeto, descentrar la antropología. *Cuaderno de Antropología Social*, 35, julio 9-27.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1809/180923259002.pdf>
- Alarcón Carvacho, P (2015) *Coexistencia y Educación*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.  
<https://www.librospatagonia.com/library/publication/coexistencia-y-educacion>
- Alarcón Carvacho, P (2025) *Coexistencialismo. Travesías hacia una mismidad-otredad: Auténtica, inclusiva y liberada*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.  
<https://laflordepapel.cl/productos/coexistencialismo-travesias-hacia-una-mismidad-otredad-autentica-inclusiva-y-liberada/>
- Alarcón Carvacho, P. (2023). ¿Coexistir o no coexistir? Ese es el dilema a resolver para una vida personal y planetaria más saludable y feliz. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 12(24), 103-122.  
<https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/view/773>
- Alarcón Carvacho, P. (2024) *Distinciones sobre Colonización y Decolonialidad desde una perspectiva gnoseoepistemológica*. En: decolonialidad e interculturalidad crítica. Teoría y praxis desde los territorios en Latinoamérica, 51-92. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/621363967.pdf>
- Alarcón Carvacho, P., Bazán, D. (2019). *Inclusión y Ontoempatía: ¿qué tan difícil es ponerse en el lugar del otro?* En: Escuela Inclusiva, 153-168. Rosario: HomoSapiens.  
[https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789877716986\\_A43845556/preview-9789877716986\\_A43845556.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789877716986_A43845556/preview-9789877716986_A43845556.pdf)
- Bateson, G. (1997). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial Planeta.  
[http://www.edlumen.net/index.php?route=product/product&product\\_id=108](http://www.edlumen.net/index.php?route=product/product&product_id=108)
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Fondo de Cultura Económica.  
[https://www.casadellibro.com/libro-vida-de-consumo/9788437506111/1157389?srsId=AfmBOoqs46up4ZNF36wWAN8p2vf5xlePdGypHMGKQyuOrQQI29MsAJ\\_t](https://www.casadellibro.com/libro-vida-de-consumo/9788437506111/1157389?srsId=AfmBOoqs46up4ZNF36wWAN8p2vf5xlePdGypHMGKQyuOrQQI29MsAJ_t)
- Céspedes, A., Silva, G. (2013). Las emociones van a la escuela. *El corazón también aprende*. Santiago, Chile: Calpe & Abyla.
- Frankl, V. (1990). *Ante el vacío existencial. Hacia la humanización de la psicoterapia*. Editorial Herder.  
[https://herdereditorial.com/ante-el-vacio-existencial-9788425410901?srsId=AfmBOopkdW4u2xi8dh7qHA0i0\\_FQqkbEysAqHoLfH0Uq1TfwBk4JIRk0](https://herdereditorial.com/ante-el-vacio-existencial-9788425410901?srsId=AfmBOopkdW4u2xi8dh7qHA0i0_FQqkbEysAqHoLfH0Uq1TfwBk4JIRk0)

- Fromm, E. (2012). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: hacia una sociedad sana*. Editorial Fondo de Cultura Económica.  
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9789681608521/F>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Editorial Herder.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v5n2/2448-539X-cultural-5-02-00321.pdf>
- Han, B. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Editorial Herder.  
<https://herdereditorial.com/la-agonia-del-eros-9788425450839?srsIid=AfmBOorJn5DozhWXhxyuGwxOQhXXdGu1gUHI6xxCEab1ttPCtCcVaZD>
- Haraway, D. (2004) *Pensamiento tentacular antropoceno, capitaloceno y chthuluceno*. Madrid. Edit. Errata.  
<https://revistaerrata.gov.co/contenido/pensamiento-tentacular-antropoceno-capitaloceno-chthuluceno-1>
- Hellinger, B (2001) *Órdenes del amor de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Llano, C. (1995). Los fantasmas de la sociedad contemporánea. *México: Trillas*, 11-24.
- Marcuse, H (1993) *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Planeta.  
[https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse\\_Herbert\\_El\\_hombre\\_unidimensional.pdf](https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf)
- Maturana, H (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.  
[http://materiaeapoioaotcc.pbworks.com/f/H.+Maturana+-+Transformacion+en+la+convivencia+\(ES\).pdf](http://materiaeapoioaotcc.pbworks.com/f/H.+Maturana+-+Transformacion+en+la+convivencia+(ES).pdf)
- Morin, E. (1983). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. IESALC.
- Parra, V. (1962). Arauco tiene una pena. [Canción]. Canciones reencontradas en París.
- Riesman, D. (1972). *Muchedumbre solitaria*. Paidós.
- Viltre Calderón, C. (2025). Reencuentro con la sistematización. Hacia una estructura teórico-metodológica de nuevo tipo para investigaciones educativas doctorales. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (82).  
<http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2802/3142>

### **Contribución Autoral**

Autor: Desarrolló la totalidad trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.