

Principios educativos locales con miras a la autonomía: construcción de un nuevo discurso educativo en el territorio williche (Sur de Chile)¹

Local educational principles for autonomy: construction of a new educational discourse in williche territory (Southern Chile)

Silvia Natalia Retamal Cisterna
e-mail: silvia.retamal@ulagos.cl
Universidad de Los Lagos. Chile

Resumen: Se presentan los resultados de una investigación centrada en generar una propuesta curricular autónoma con y para las escuelas de la comuna de San Juan de la Costa, territorio *williche*² al sur de Chile. Las reflexiones concebidas en este documento refieren a procesos clave para repensar los fundamentos locales y un nuevo discurso educativo. Se conceptualizaron cuatro principios locales a partir de metodologías participativas considerando las singularidades del territorio, estos son: a) reconocer y reparar como base para la autonomía; b) conciencia colectiva para impugnar la fragmentación; c) desafiar la interculturalidad oficial: cambios de procedimientos y emancipación curricular y; d) abdicar del discurso del poder. En efecto, estos principios conformarían el punto de partida para elaborar las bases locales de una educación propia, en tanto se prevé en ello el inicio de cambios que van en la línea de reivindicaciones y reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Autonomía educativa; educación intercultural; desescolarización; enseñanza alternativa; educación rural; educación comunitaria.

¹ En este artículo se presentan resultados derivados del Proyecto FONDECYT Postdoctorado N° 3140111, financiado por CONICYT, patrocinado por el Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional (CEDER) de la Universidad de Los Lagos.

² Parte del pueblo mapuche que habita la zona austral de Chile.

Abstract: In this manuscript, we present the results of a research project focused on generating an autonomous curricular proposal for the schools of the township of San Juan de la Costa, *williche* territory (southern Chile). The reflections conceived in this document refer to key processes for rethinking of local foundations and for the creation of a new educational discourse. Four local principles were conceptualized based on participatory methodologies, considering the singularities of the territory, such as: a) to recognize and to repair as a base for autonomy; b) collective conscience to deal with fragmentation; c) to challenge official interculturality: changes in procedures and curricular emancipation; d) to abdicate power discourse. Indeed, current principles would create the starting point to elaborate local bases of a *williche* education; in this sense, we expect a beginning of changes relating to claims and rights for the recognition of indigenous peoples.

Keywords: Educational autonomy; intercultural education; deschooling; alternative teaching; rural education; community education.

Recibido / Received: 16/11/2017
Aceptado / Accepted: 13/07/2018

1. Introducción

La experiencia de la que aquí se da cuenta, se inició en el año 2014, con la finalidad de generar un currículum autónomo con aquellas escuelas y comunidades mapuche *williche* que estuvieran dispuestas a asumir el desafío de plantear el espacio de enseñanza como propio, con una reflexión dinámica –a partir de objetivos compartidos de comunidad y de pueblo– sobre qué, cómo, desde dónde y para qué se enseña. La demanda de educación propia en territorio *williche* data del año 1936 cuando la Junta de Caciques de la *Futawillimapu* (Memorial, 1936) manifiesta la necesidad de contar con colegios propios conforme a su lengua y cultura, solicitud que hasta la actualidad el estado chileno no ha considerado.

La Ley General de Educación³ de la normativa chilena ratifica tratados internacionales (convenio 169 de la OIT) y, se construye sobre la base del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, inspirándose en los principios de autonomía e interculturalidad. Sin embargo, estas definiciones tienen un campo de acción limitado al aplicarse dentro del marco legislativo escolar, es decir, dentro de las instituciones educativas regidas y reguladas por el Estado, cuyos parámetros de enseñanza están lejos de satisfacer las demandas de educación propia de los pueblos indígenas.

Para este trabajo, se utilizan como referencia algunos aspectos de los procesos educativos autónomos llevados a cabo en otros contextos Latinoamericanos, como es el caso del Sistema Educativo Indígena Propio del Consejo Regional Indígena del Cauca (SEIP) que se plantea como un proyecto de análisis colectivo de la situación educativa local y que opera totalmente desmarcado de la educación que propone el Estado Colombiano, como se señala en su primer documento de trabajo:

La Educación propia es construida desde los pueblos indígenas, con los pueblos indígenas y para los pueblos indígenas, en nuestros propios espacios, con nuestras propias pedagogías y formas de recuperar, construir, recrear y transmitir nuestro conocimiento, con el único interés de pervivir dignamente

³ LEY N°20.370 General de Educación (Chile).

como pueblos indígenas (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2011, pp. 10-11).

Como se advierte en la cita, en el caso colombiano la noción de educación propia se sustenta en el derecho a la autonomía como pensamiento político de fondo, basada principalmente en los derechos reconocidos en el marco nacional e internacional que les permite exigir la administración educativa total, según lo establece la ley⁴, es decir, que se creen instituciones educativas propias, entendiendo éstas no solamente como «establecimientos educativos, sino además todas las instancias pedagógicas, administrativas, de autoridad política, instituciones docentes, directivas, materiales educativos, sistemas de información, etc.» (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2011, p. 17).

También sirvió como base de inspiración para esta propuesta la experiencia educativa de los pueblos indígenas de los municipios zapatistas que se lleva a cabo en el sureste mexicano y persigue a través de sus organizaciones una emancipación de la política educativa impuesta por el Estado, como señala Baronett (2015, p. 105):

La autonomía educativa en aquellos territorios en los que «manda el pueblo» tiende a ser una solución endógena y flexible para enfrentar la contradicción representada por la importancia de escolarizar a los niños indígenas y, simultáneamente, evitar la intervención de actores educativos ajenos a la comunidad y a su cultura. El compromiso colectivo de conformar sus propios sistemas de educación en condiciones complejas se ha plasmado en la consistente construcción de redes escolares municipales.

Estas experiencias son significativas en la medida que ayuden a la comprensión y explicación de las dinámicas de poder que existen dentro de las instituciones educativas y orienten un análisis crítico de la educación en territorios indígenas, principalmente regulados por la función normalizadora y homogeneizadora de las instituciones escolares estatales. Aun cuando existen normas que establecen que los gobiernos deben proporcionar a los pueblos indígenas los medios y el apoyo necesario para que asuman progresivamente el control en áreas tales como formación profesional, técnicas tradicionales y artesanías, salud y educación como un derecho político, en Chile, todavía no llega a concretarse a través de una propuesta de parte del mundo indígena que dé cuenta de la asunción del control en materia educativa (Instituto de Estudios Indígenas, 2003, p. 20). En este sentido, un nuevo discurso educativo con miras a la autonomía configuraría una base educativa capaz de relevar los procesos e instrumentos políticos educativos que impiden una lectura consciente de la realidad, siempre y cuando, se incorporen los componentes sociopolíticos e históricos y se definan los principios contextuales a considerar para una educación propia *williche*.

⁴ Artículo 27 LEY N° 21 de 1991, que ratifica para Colombia el Convenio 169 de la OIT: Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Las ideas que guiaron esta investigación se construyeron con parte de la comunidad de San Juan de la Costa, comuna situada en territorio *williche* y contempla una descripción del proceso metodológico considerado como parte primordial para la generación de las ideas en el plano dialógico educativo. Es preciso dejar en claro que la propuesta mencionada no responde a un «modelo» curricular como se entiende el currículum de colección, definido como una estructura organizada por asignaturas, altamente delimitadas y con una marcada definición de contenidos enseñables, que según Magendzo (2008, p. 148), perpetuaría «la reproducción de las relaciones de poder mediante la demarcación, selección, exclusión y jerarquización [...] de los discursos que deben reproducirse». Tampoco es una solución asistencialista pensada *para* satisfacer una demanda educativa, sino que por el contrario, es un proyecto que se piensa desde la lógica de una construcción colectiva, que persigue abrir un debate sobre otras pedagogías, con aquellas personas que se sientan comprometidas con la educación y el devenir del pueblo mapuche *williche* y que quieren materializar el desafío que conlleva pensar en una educación propia. Es una invitación que se fundamenta, en otro modo de concebir el conocimiento, abriendo posibilidades y alternativas a lo que hoy en día se entiende por educación.

2. La negociación como principio metodológico para generar una propuesta de educación autónoma

Parte importante del proceso de investigación para posibilitar estas bases pedagógicas para la autonomía consistió en adoptar una metodología que no resulte ajena a la comunidad, a sus propias formas de organizarse y a los procedimientos (modos de comunicación, tiempos, transporte y otros protocolos) que pone en juego para ello.

Al plantear una investigación que tenga como idea central la autonomía se torna imprescindible hacerlo desde una mirada desescolarizada de lo que tradicionalmente conlleva un proceso de investigación en educación. La configuración del espacio de investigación dialógica contempla en todo momento, la negociación y la transparencia cuando se accede a los testimonios y a las personas; las técnicas locales propias en la obtención de información se dan dentro de los marcos establecido por la propia comunidad y; la devolución y retribución constante como condición para la producción de conocimiento es la que nutre la validez de la investigación, considerando en todo momento que se trabaja dentro de un contexto histórico en el que la memoria colectiva de pueblo, es determinante (Tabla 1).

Tabla 1. Metodología para organizar propuesta de educación autónoma

Desescolarización de las metodologías de investigación		
Negociación y transparencia en el acceso a la información	Técnicas locales para la obtención de datos	Devolución y retribución como condición para la investigación
Considerar el contexto histórico durante todo el proceso de investigación		

Por tanto, para retratar las dinámicas y tensiones que emergen en la construcción de un currículum autónomo se utilizó el enfoque de Investigación Acción Participada (IAP). Este enfoque permitió diversas maneras de actuar y buscar respuestas críticas a la situación educativa que vive la comuna, poniendo al servicio la reflexión, los encuentros y la sistematización de experiencias de una manera horizontal con las personas involucradas lo que permitió generar las bases pedagógicas y la «razón de ser» de los saberes locales. Esta perspectiva metodológica contempla una mirada histórica; una resignificación y utilización de los elementos, en este caso, de la cultura mapuche *williche*; y la retribución y comunicación de los resultados investigativos (Montañés, 2009). En la obtención de datos se privilegió la observación, encuentros participativos, entrevistas y relatos. Las decisiones de los encuentros con la comunidad fueron previamente acordadas, las reuniones y entrevistas fueron consultadas con los miembros de la comunidad que quisieron hacerse parte de este proceso, lo que tiene sentido en la medida que salvaguarda la relación de igualdad que debe darse entre investigador y comunidad (Tuhivai, 2016).

Para tal efecto se propiciaron espacios de diálogos y de consulta, para pensar y dialogar acerca de un proyecto curricular que emergiera de los problemas e intereses de la propia comunidad, estas acciones se han concretado en: a) *nūtram*, conversación donde se han compartido experiencias y expectativas de los educadores tradicionales⁵ que trabajan en dichas escuelas, eso, junto con un reconocimiento en terreno de la realidad de todas las escuelas municipalidades de la comuna; b) El desarrollo de un *trawün* con las autoridades tradicionales y la comunidad educativa, junto con representantes de la institucionalidad (provincial y regional), para hablar sobre las bases culturales, sociales y políticas para la educación del territorio; y c) Encuentros semanales para debatir sobre interculturalidad y currículum con diferentes personas vinculadas a esos temas.

2.1. Devolución de la información como «condición» para la investigación

La desconfianza instalada sobre investigaciones realizadas en comunidades indígenas y sobre las creencias que sobrevienen a los procesos investigativos es uno de los conflictos evidentes durante este proceso, manifestados en una animadversión hacia investigadores e instituciones encargadas de llevarlas a cabo y en fuertes cuestionamientos y dificultades para desarrollarla. Se arguye a perjuicios causados por investigaciones pasadas, que pueden ser de diferentes índoles pero que permanecen aún en la memoria colectiva. Estos hechos han aumentado la exigencia hacia una rigurosidad ética mayor y una presión de los investigadores por transparentar el acceso a la información y a la construcción de confianzas y responsabilidades, que pasan principalmente, por no defraudar a la comunidad. En este proceso también se pueden cometer muchos errores. Esto va de la mano con enmendar la falsa ilusión de pensar «que los investigadores tienen un derecho inherente al conocimiento y a la verdad» (Tuhivai, 2016, p. 235). Creencia errónea

⁵ Enseñantes mapuches.

que se reafirma en la idea que los investigadores han sido formados rigurosamente bien para perseguir el conocimiento y para reconocerlo cuando lo han «descubierto».

Reflexionar sobre este punto es de utilidad en la medida en que se cuestione por qué los trabajos sobre educación propia elaborados en tierras Mapuche *williche* no se han convertido en una herramienta para la organización, o no trascendieron en quienes fueron los co-creadores de ese mismo material. Poder cuestionarse, sobre qué participación tuvo la comunidad en la elaboración de ese conocimiento y ese material, podría volver a reconstruir espacios de confianzas. El camino hacia la autonomía educativa es un proceso lento y largo, que se inicia con la canalización y análisis de las demandas, con el posicionamiento y discusión de ciertos temas, el análisis de los procesos vividos, evocando la memoria, la historia colectiva y particular, articulando discursos, re-construyendo el territorio, reuniéndose, estableciendo acuerdos, elaborando propuestas, y todo esto, se debe llevar a cabo con las voces del territorio. De acuerdo a lo señalado por Montero (2011) es

un aprendizaje duro de aceptar, el que las comunidades tengan su propio tiempo, su ritmo, su lenguaje, sus flujos y reflujos de acción y de pasividad; que las cosas no sucedan cuando los agentes externos las planifican, sino cuando la comunidad considera y siente que debe, quiere y puede hacerlas. Que el tiempo de latencia, el tiempo de preparación y el de actuar respondan a condiciones internas de la comunidad, intrínsecas a la comunidad y a la manera que ella tiene de asimilar los factores externos (pp. 212-213).

Es por eso que los mecanismos de negociación y devolución deben ser instalados junto con una conciencia de que los tiempos que conlleva una investigación y los tiempos que se requieren para un proceso de organización y participación en una propuesta de educación común, pueden llegar a ser en muchos términos contrarios o discordantes. «El negociar significa pensar y actuar estratégicamente, se trata de reconocer y trabajar hacia metas de largo plazo» (Tuhwai, 2016, p. 214). Por esa razón, la coordinación de encuentros con más de una persona significó un despliegue de esfuerzo mayor y muchas veces extenuante para los marcos protocolares con los que cuenta la investigación. Sin embargo, fue necesario pasar por ese proceso para privilegiar en todo momento una perspectiva colectiva, por sobre las opiniones individuales, consecuente con lo que plantea Tuhwai (2016, p. 235) «cuando un investigador usa informantes individuales y entrevista a los individuos uno a uno, la información que se obtiene puede estar bien lejos del panorama completo».

El tratamiento de la información recopilada en este trabajo se ha organizado, categorizado y contrastado con los sustentos teóricos pedagógicos que se han tomado como referencia, teniendo que ser necesariamente sometidos a una selección participativa por la comunidad para poder incorporarlos a la investigación, a modo de devolución permanente.

3. La «razón de ser» de los saberes locales

Producto del análisis, se generaron las bases que sustentarán la búsqueda y representaciones a tener en cuenta en la educación del territorio, resultado de

una larga problematización y diálogos inacabados que nos llevan a pensar en un currículum autónomo como una «co-de-construcción» del currículum nacional.

El objetivo de estas bases no es volver a elaborar nuevos contenidos, nuevas unidades, nuevas estructuras de aula –inicio, desarrollo, cierre– que implicaría regresar una vez más a la rutina clásica de la implementación curricular. Lo que aquí se propone es volver a convocarse, a cuestionarse sobre la esencia de la educación, por qué y para qué educar, de manera que quede implicada una toma de conciencia sobre las decisiones que se toman respecto, al «optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores» (Fullat, 2008, p. 68).

Las teorías de la psicología del aprendizaje y la pedagogía predominantes en las bases del currículum nacional provienen básicamente de la cultura occidental, eso ha llevado a interpretar los procesos de socialización comunitaria como una actividad no legitimada dentro del espacio escolar. Al respecto Peralta (2011, p. 107) señala que:

Como educadores, pensamos que una facultad tan propiamente humana como es la de pensar el hombre sobre sí mismo, sobre su lugar en el cosmos, sobre el sentido de la vida personal y colectiva, entre otros, no puede ser patrimonio solo de ciertas sociedades y de ciertas prácticas. Esta concepción limita el desarrollo de los pueblos, y el aporte que ellos pueden hacer en este plano a favor de la humanidad entera.

La escasa referencia del mundo indígena en los currículos, no conduce a visibilizar los conocimientos, interpretaciones y sistemas de creencia sobre las diversas formas de vida que existen, más bien promueve una concepción de hombre unívoca y limitada. La visión que posee el mundo mapuche *williche*, por el contrario, se extiende en una visión de mundo mucho más amplia, configurada como leyes naturales o un conjunto de reglas no explícitas como fundamento de su cultura, denominada *admapu*. En palabras de una autoridad mapuche *williche*, es «una cantidad de códigos y de leyes que emanan de la tierra, esa es como la norma general, y después vienen las reglas menores, que para cada aspecto hay una normativa» (E.1). En consecuencia, la base de una educación propiamente mapuche *williche* tiene que tener, en palabras del *lonko*⁶ *williche*, su «razón de ser» en ese concepto «porque ahí es donde estaban estipulados todos los elementos de la normativa del mundo mapuche, la educación, el deporte, el canto, la música, la expresión religiosa, el *müpiltun*⁷, todo» (E.1).

Sin perder de vista lo anterior, pero entendiendo que es un proceso a largo plazo y que le corresponde a la comunidad continuar, se darán a conocer cuatro principios locales (Tabla 2) que se esgrimen como el sustrato para las bases de una educación propia, en contestación a la escolaridad oficial, y a partir de eso, se espera la concreción en una propuesta de trabajo a futuro.

Tabla 2. «Razón de ser» de los saberes locales en relación a la institución escolar oficial

⁶ Autoridad política mapuche.

⁷ Sistema de creencias del mundo mapuche.

Situación en la que opera la Institución escolar oficial	Nuevo discurso educativo propio
Proceso educativo acrítico con respecto a situaciones históricas de injusticia	Reconocer y reparar como base para la autonomía
Promoción de tareas individuales, competitivas y especializadas fragmentando la comprensión del fenómeno educativo	Conciencia colectiva para impugnar la fragmentación
Ausencia de espacios críticos para cuestionar la política integracionista del currículum intercultural	Desafiar la interculturalidad oficial a través de cambios de procedimientos y emancipación curricular
Excesivo control del proceso de enseñanza y aprendizaje	Abdicar el discurso de poder y romper con los acostumbrados espacios de enseñanza.

3.1. *Reconocer y reparar como base para la autonomía*

Bajo la premisa *una sola nación, una sola cultura*, en tiempos modernos el estado nación dedicado a promover el principio de homogeneidad étnica, alcanzó el éxito gracias a la desaparición de las costumbres locales, las lenguas y las comunidades autónomas, esa tarea de exterminio hubiese sido imposible solamente con la herramienta del adoctrinamiento, para hacerlo posible tuvo que contar con el apoyo de «un sistema educativo y un sistema legal unificado» (Bauman, 2008, p. 184). En palabras de Saviani citado en Magendzo (1986, p. 74) «la supresión y destrucción de las subculturas fue considerado un proceso necesario para asegurar la integración (unidad nacional)», esta eliminación se realizó en base a la exaltación de la cultura de una elite ilustrada y para ello se debían exterminar todos aquellos elementos perturbadores que caracterizaban a las culturas indígenas.

La labor homogeneizadora del estado chileno en contra del Pueblo Mapuche se realizó a través de mecanismos de dominación de los cuales las políticas educativas jugaron un rol primordial en el fortalecimiento del proyecto de Estado-Nación, constituyéndose además de eso, en un mecanismo de subordinación y negación del Mapuche. Como señala un informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato Con Los Pueblos Indígenas.

[Es] esta política homogeneizadora y negadora de las diferencias culturales, instaurada por la educación formal chilena la que hoy permite comprender por qué existen tan pocos Mapuches que, por ejemplo, dominen su propia lengua, que hablen en mapudungun. Los testimonios de mapuches al recordar sus experiencias escolares suelen ser dramáticos, ya que se le prohibía hablar su lengua y se les castigaba en caso de ocuparla y no hablar en castellano (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2009, p. 313).

Dentro de las memorias del territorio *williche* de San Juan de la Costa es común encontrar relatos como: «...la profesora que había ahí le cortó las trenzas para que

ella sea *winka*⁸, ella no tenía que tener imagen indígena, tenían que ser *awinkao*⁹» (E.2) o también «...jugaba *palín*¹⁰ y un día el profesor le quitó la chueca y le dijo que nunca más lo quería volver a ver jugar a eso, entonces ahí el estado sí tiene una responsabilidad, tiene la responsabilidad de devolver el *sungun* y el idioma» (E.3). Dentro de esa memoria, la escuela, cómplice de las más brutales formas de despojo, a través del control, fue excluyendo de los espacios públicos, los conocimientos propios, limitándolos solo a espacios íntimos, lo que sirvió, en muchos casos, como estrategia de supervivencia:

...cuando estaban así en público no se hablaba (*che sungun*¹¹), solamente el español (...) y así se fue perdiendo, porque fue como una medida de protección que encontraron nuestros antiguos para proteger a sus propios hijos, para que no sufran tanta discriminación como sufrieron ellos (E.4).

Si bien estos hechos, se acuñan como parte de un pasado, la escuela que actualmente se asume como intercultural no logra hacerse cargo de los daños y problemas causados en otra época, más bien, se sigue proyectando y edificando en la misma situación histórica de injusticia. No ha dado pasos hacia a un reconocimiento y a una reparación de los perjuicios causados, más bien se pretende escudar en una actitud de «borrón y cuenta nueva» y frente a argumentos que se esgrimen en pro de una reparación, surgen enunciados como «eso es una caricaturización, eso ya no pasa», o «por qué enseñar en el resentimiento». En definitiva, el cauce que adoptan los docentes del sistema escolar va en la dirección de mantener y reproducir el orden establecido. Este orden se transmite no solo haciéndose parte de esa tradición, sino que también, silenciando, ocultando o ignorando ciertos conflictos (Herrera y López, 2014).

La escuela se transforma en cómplice en la medida en que participa del proceso educativo acríticamente, no necesariamente porque apruebe o consienta los hechos pasados, sino, además, porque no se produce la reparación al seguir repitiendo modelos, metodologías y actividades que refuerzan el colonialismo escolar.

Las autoridades tradicionales del territorio ven en la escuela de ahora, la oportunidad que se les devuelva lo que en generaciones anteriores se les quitó. Ahora son las escuelas, a través del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), las que buscan «recuperar» la cultura de las comunidades y la sabiduría de sus *lonkos*, *machis*, y *kimeltuchefe*, para hacerlas parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una forma de restituir lo arrebatado, pero si esto no ocurre dentro de un proceso consciente de reparación y reconocimiento, es difícil que la educación pueda proyectar esa razón de ser y construir autonomía.

3.2. Conciencia colectiva para impugnar la fragmentación

⁸ Persona no mapuche, extranjero occidental (de *we* «nuevo» + *inka* «extranjero»).

⁹ Que presenta la condición de *winka*.

¹⁰ Juego tradicional mapuche.

¹¹ Idioma mapuche.

Desde su creación, la escuela moderna ha marginado los saberes locales y los conocimientos que emergen desde las comunidades, imposibilitando su articulación con los currículos escolares oficiales. Esto se explica en parte, porque se percibe una suerte de incompatibilidad entre los saberes tradicionales y los académicos, ya que estos últimos se fundamentan en situar la razón como eje fundamental del aprendizaje y como forma de civilizar a las culturas que están más próximas a la tierra. Según Arenas y del Cairo (2009, p. 71) este rol civilizador de la escuela conjuga los siguientes aspectos: «(1) Trata al individuo racional como la unidad básica de la sociedad; (2) estimula una visión antropocéntrica del mundo; (3) enfatiza la fragmentación del conocimiento; y (4) promueve estándares universalistas y el credencialismo en la creación de una escuela única».

Hoy en día, si bien el currículum escolar ha mermado el rol civilizador, sigue teniendo un carácter altamente academicista, marcado por las disciplinas escolares. Es importante aclarar quién diseña, construye y, por tanto, decide los contenidos escolares. Según Pinto (2008) existe un supuesto básico que quienes diseñan los currículos son académicos expertos en las disciplinas que luego transforman en saberes curricularmente seleccionables para la enseñanza. Este mismo autor señala que la paradoja es que en la educación chilena, los expertos curriculares no están directamente vinculados con la práctica educativa¹², son ajenos a las destrezas pedagógicas y, peor aún, prácticamente a la realidad escolar.

Las bases curriculares, contienen los contenidos escolares que deben ser enseñados y aprendidos en la escuelas, los cuales se deciden en base a una selección de conocimientos objetivos, observables y medibles que según Magendzo (1986) los «académicos» hacen de la realidad. De esta manera las instituciones se configuran como las encargadas de transmitir los grandes saberes de la cultura racional, marginando todos los conocimientos que se alojan en la herencia familiar, en las tradiciones comunitarias, en la experiencia y la cotidianidad. Docentes de escuelas rurales en territorio *williche* son los que se ven más avasallados por esta estructura, ya que además de los contenidos curriculares exigidos por la administración escolar, tienen la improbable misión de contextualizarlos, como lo expresa un directivo docente: «Quizá en Santiago [capital de Chile] la vida es más fácil para los profes, porque ya está todo hecho para ellos, pero nosotros necesitamos cosas con contexto nuestro» (E.4).

Que el currículum esté dividido en disciplinas de estudio, siguiendo con las ideas de Magendzo, perpetúa su carácter reproductor y diferenciador dentro de la sociedad, al jerarquizar y segregar a los miembros de la sociedad de acuerdo

¹² Actualmente el Consejo Nacional de Educación, organismo encargado de aprobar o formular observaciones a las bases curriculares para cada uno de los niveles de la educación formal, lo integran diez miembros «todos los cuales deben ser académicos, docentes o profesionales destacados, que cuenten con una amplia trayectoria en docencia y gestión educacional, y con especialización en educación, ciencia, tecnología, gestión y administración en humanidades o ciencias sociales» (Art. 55°. LGE). Es preocupante encontrar que en el consejo, no exista ningún especialista que esté vinculado directamente con la educación rural del país, pero más desconcertante es observar que no existe ninguna cláusula que exija a este consejo estar constituido por al menos un representante de los pueblos originarios, que como función tiene, además, aprobar o formular observaciones a las adecuaciones curriculares para dichos pueblos.

al grado de acumulación de cultura universal adquirida. De esta manera las personas se van diferenciando del resto en la medida que aumenta y define su formación escolar, potenciando las habilidades específicas en algunos ámbitos y legitimando su conocimiento en fragmentos aislados de información (Magendzo, 1986).

La división de las disciplinas tampoco se ha pensado para contextos rurales, posee una limitada posibilidad en la integración de las materias escolares y a la hora de la exigencia docente se manifiesta obstaculizando su adecuación, dejando en evidencia el carácter segregador y centralista que posee la política nacional en materia educativa. Tal como señala un directivo de escuela rural:

Obviamente el profesor tiene que estar siempre adecuando el material, adecuando, adecuando, adecuando, adecuando y ahí llegamos a lo que se llama «el agobio laboral» de tener que estar llevando mucho trabajo para la casa, porque hay que adecuar, adecuar, adecuar, adecuar cosas que no están tan contextualizada para nosotros (E.5).

Lo señalado dice relación con el carácter cartesiano que «alimenta el pensamiento ilustrado en el que hemos crecido los ciudadanos y docentes de las sociedades occidentales, desde la Revolución Francesa hasta nuestros días» (Pérez, 2011, p. 52). Si bien, fue muy significativo para el desarrollo humano contemporáneo, para la educación ha traído más de alguna consecuencia, principalmente porque distancia las emociones de la razón, la mente del cuerpo, convirtiendo el razonamiento académico en el centro de la existencia.

Es así como la selección de los conocimientos se hace en función de aquellos saberes o verdades que asegurarán el orden establecido, y que por consiguiente favorecerá a determinados grupos en desmedro de otros (Gómez, Leigh, y Nova, 2012). En este sentido, el conocimiento indígena continúa siendo un saber no válido al no ser catalogado de científico, e inservible respecto del conocimientos que tradicionalmente enseña la escuela (Sánchez, 2001).

La compartimentalización de los conocimientos en disciplinas, no solo se justifica en lo ya señalado, sino que apunta a un proceso de control implícito dentro del sistema escolar, ya que fragmentando el saber, se torna más fácil «controlar el acceso, el dominio que los alumnos tendrán y también controlar lo que ellos saben» (Gallo, 2010, p. 9). La perspectiva curricular que promueve la súper-especialización del conocimiento es completamente opuesta a los procesos que se deben promover para la construcción de una educación propia, ya que desde la perspectiva pedagógica no permitiría una lectura consciente de la realidad y del entorno y desde una perspectiva comunitaria reduciría el sentido de conciencia colectiva, al promover tareas individuales, competitivas y especializadas. Esta fragmentada forma de entender la enseñanza hace difícil comprender lo educativo como un espacio integral, que refuerce las visiones propias y los principios que permiten fortalecer la autonomía.

Por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza de la Historia y Geografía «el peso que se concede en historia al estudio del pasado sobre el presente contribuye enormemente al desarrollo de una visión del conocimiento como algo dado, natural

e incuestionable, ignorando su carácter sociohistórico y, por tanto, modificable» (Estellés, 2013, p. 19). Lo que provoca que algunas autoridades tradicionales *williche* impugnen la forma en que se lleva a cabo la asignatura:

que se realice bien en la escuela porque lo que se está formando hoy día en el niño, es el futuro de nuestro pueblo mapuche y tanto como persona como autoridad mapuche, me gustaría que se enseñara bien, se enseñara lo que se tiene que enseñar, correspondiendo también al territorio pero también a la historia del pueblo mapuche, porque nuestro pueblo como digo viene de mucho años atrás y no es algo de ahora, entonces tiene que aprender que hay cosas tristes [...] tiene que saber porque es parte de nuestra historia, parte de porqué estamos así, un poco divididos (E.3).

Promover la conciencia colectiva implicaría un dominio mayor en las decisiones curriculares por parte de las autoridades tradicionales y los que forman parte de la historia del territorio, y así mismo encausar esta tarea hacia espacios de diálogo que consideren una perspectiva histórica desde lo real, desde la memoria, desde el sufrimiento del pueblo, para contribuir a una mayor comprensión del entorno. Al respecto una autoridad *williche* entrega un criterio a tener en cuenta:

[que] se instale una historia real, y esa historia real la tiene el territorio, porque hoy día la escuela entrega una historia oficial y yo creo que no es responsabilidad del Ministerio de Educación buscar la información y contarla, porque la van a escribir y entregar de acuerdo a como ellos quieren (E.6).

Questionar la forma en que se imparten las diferentes disciplinas de estudio, podría ser una manera consciente de analizar las diversas visiones en las que se imponen las áreas de conocimiento y desde la reflexión sobre la propia realidad se deberían recrear esos saberes para que sean acordes con los procesos de entendimiento propio.

3.3. *Desafiar la interculturalidad oficial: cambios de procedimientos y emancipación curricular*

Chile parece haber comprendido al igual que el resto de los países del continente, a fuerza de legislaciones, convenios y presiones internacionales, que el camino hacia una educación más igualitaria y que respete los derechos de los pueblos indígenas es por la vía de la incorporación de elementos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios en el currículum y para ello cuenta con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación. Sin embargo, este programa no ha estado exento de polémicas y tensiones. El Instituto de Estudios Indígenas publicó el 2003 que «la educación intercultural bilingüe, establecida por ley, no cuenta con un mecanismo legal de asignación presupuestaria que permita el impulso de programas para su materialización, a diferencia de lo ocurrido en materia de tierras y aguas y de desarrollo indígena

en que se consignan fondos especiales para su implementación» (Instituto de Estudios Indígenas, 2003, p. 17). Hoy en día la situación no ha cambiado: algunas escuelas que eligen impartir educación intercultural bilingüe deben financiar dicha implementación a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) lo que resienten, porque estos recursos en realidad están destinados a fines relacionados con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en tales establecimientos. Esto, más que una discusión presupuestaria respecto a las asignaciones para dichos programas, pone en duda la importancia que le concede la educación oficial a la educación intercultural, cuyos alcances van desde desacuerdos en los procesos de consulta para su implementación hasta tensiones en los niveles más concretos como es su puesta en escena dentro del aula.

En relación a los procesos de consulta, dado el convenio N°169 de la OIT, ratificado en Chile el 2008, se hace necesario que las decisiones en materia educativa se lleven adelante mediante procesos de consulta y participación de los pueblos indígenas. En principio, la participación comunitaria ha sido un acierto importante en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), al establecer democráticamente instancias de «consulta pública» para reflexionar, ajustar y proponer, a través de acuerdos entre los participantes, los límites y potenciales alcances de la EIB.

Pese a lo anterior, este proceso de consulta nacional¹³, ha generado reacciones. Por una parte se rechaza la consulta sobre las bases curriculares indígenas, aludiendo a la «mala fe» en el proceso que vulneraría el principio de representatividad, validando y legitimando un asunto acordado entre partidos políticos y una «Comisión Consulta» elegida arbitrariamente. Por otra parte, los educadores tradicionales y profesores del país han manifestado su inconformidad con la manera de plantear la asignatura y han recalcado la gravedad que constituye que el MINEDUC y su programa PEIB apliquen consultas, «en un contexto de deterioro y vulnerabilidad laboral, en la cual se encuentra el educador tradicional» (MINEDUC, 2013, p. 50) por lo cual han exigido la paralización de los procesos de consulta. Aun así, el programa sigue operando sin advertir las condiciones en que fue introducido al sistema educativo.

Respecto del plano de la implementación del Programa PEIB en el aula, sin entrar en detalles específicos y sin desmerecer el avance en materias culturales, se evidencian problemas que hacen cuestionar su pertinencia en las escuelas. Por ejemplo, en relación al trabajo colaborativo que debe mantener la dupla pedagógica (docente-educador tradicional), una voz de la comunidad señala: «la interculturalidad está corriendo solamente de parte del pueblo mapuche y no veo el desarrollo de una conciencia y un afecto individual de parte de la docencia» (E.7), además, se sigue abordando la asignatura de manera acrítica, deshistorizada, desconectada del resto del currículum, restringida a las horas asignadas para su enseñanza y no se asume como proyecto educativo de escuela. En un afán por evitar el conflicto, a muchos

¹³ La consulta realizada el 2012 a nivel nacional, no se llevó a cabo en la Región de Los Lagos, debido a un amplio rechazo, motivo por el cual no aparecen los resultados publicados en la página del MINEDUC.

educadores se les presenta la disyuntiva de abordar la asignatura de una u otra manera, tal como les advierte una persona de la comunidad:

Si se lo muestran al profesor como algo folclórico, no va a tener ningún problema en que tú lo incorpores, porque está completamente despojado de su base, pero ustedes están entrando con toda la complejidad del *kimun*¹⁴, del *rakizwam*¹⁵ y por eso tienen problemas (E.8).

Todo esto afecta la contribución de los portadores de la cultura comunitaria, la que se ve ralentizada por las trabas propias de la escuela. De ello dan cuenta educadores tradicionales a quienes se les exige planificar y responder a rutinas escolares, tal como señala una educadora «nunca pensé que tenía que llegar a hacer papel, planificar, hacer esto, hacer esto otro y sin ayuda de nadie» (E.9). Las palabras de la educadora dejan ver que no ocurre el proceso en el que el educador es acompañado a construir compartidamente «conocimientos a través del contacto directo con la realidad y el desarrollo de categorías a partir de ella» (Unzueta, 2011, p. 205). La reflexión de una autoridad *williche* apunta a que la comunidad mapuche es la responsable de que la educación intercultural no sea una simple réplica de la lógica del conocimiento occidental:

Hoy igual se está tratando de *awinkar*¹⁶ al educador [...] pero también es un trabajo de las comunidades mapuche, que también tienen que exigir a la institución cómo tienen que respetar a los educadores [...] quizá lo intercultural no va a responder a la expectativa que tenemos como pueblo mapuche, pero sí va a servir para una parte del proceso de reconstitución de nuestro pueblo (E.10).

Lo que se visualiza en estas palabras es una advertencia al proceso de integración pasiva de los educadores tradicionales al modelo escolar a cambio de la negación y/o subordinación de su cultura. Investigaciones realizadas en territorio *williche* concluyen que aún no se llega a comprender el significado e importancia que tiene propiciar un espacio de trabajo que apunte a negociar, transgredir y a proponer desde lo propio o, a lo sumo, iniciar un diálogo crítico entre conocimientos «otros» y el quehacer de la escuela. Como esgrime una investigación (Álvarez-Santullano, Alves, Forno, Rivera y Fuenzalida, 2011, p. 129) referida a la irreflexibilidad de la interculturalidad en la escuela:

No hay tiempo disponible para intercambiar ideas en torno a sentidos y políticas de educación intercultural, y que, en general, los intercambios se reducen a delimitar tareas más inmediatas y específicas, constreñidas a incorporar contenidos mapuches en el contexto de clases planificadas previamente, de acuerdo con lo previsto en el currículum oficial.

¹⁴ Saber, sabiduría, conocimiento.

¹⁵ Entendimiento.

¹⁶ Actuar como *winka*, es decir, como el occidental.

Por el contrario, la institucionalidad educativa percibe ese espacio intercultural, como un lugar donde prima el optimismo de que «las cosas están avanzando» a pesar de la ausencia de espacios críticos para cuestionarse la política del currículum intercultural, la burocracia escolar que limita la acción de los educadores tradicionales, la falta de recursos y la falta de autonomía en las acciones educativas. Hoy en día la interculturalidad se propaga con el mismo cometido con el que operaron los mecanismos de integración de los pueblos indígenas a las sociedades nacionales, a través de «la desaparición de la diferencia y la negación del conflicto que la misma conlleva» [como se citó en Rojas y Castillo (2005, p. 73)].

3.4. *Abdicar del discurso del poder*

Abrir espacios para pensar en una educación propia implicaría contar con un mínimo de poder político sobre el territorio. Pero si pensamos que el mismo proceso educativo instalado en esos territorios contribuyó a retrotraer ese poder, entonces ¿cómo puede construirse un proceso propio dentro de la «institución opresora»? Como señala Gallo (2010), se debe empezar por abdicar del discurso del poder. Eso implicaría comenzar a cuestionar ciertas prácticas que se realizan en la escuela y comprender por qué están instaladas ahí. Como punto de partida, es necesario reconocer cuáles son los dispositivos de poder que «degradan» los saberes locales, como señala un docente de escuela en contexto *williche*:

Para nosotros de verdad es una realidad que nos golpea fuerte porque podemos estar haciendo muchas cosas en lo intercultural, podemos estar haciendo rescates importantes, podemos tener metas claras de cosas que para nosotros y para nuestro entorno son muy valiosas y viene una medición de afuera y te dice, ustedes son una de las peores escuelas que tenemos, entonces cómo tú puedes compatibilizar eso (E.5).

Justamente, reconocer la existencia de un sistema de control como un «conflicto» que estandariza e impone un tipo de enseñanza cuya dirección va en sentido opuesto a los saberes locales, merece ser relevado en su función de detonante, con el fin de movilizar hacia una solución o, por lo menos, avanzar en una conceptualización colectiva de ese problema, en la que participe la comunidad. En otro relato, un educador tradicional ha señalado:

... el tema de por qué necesariamente el *kimche*¹⁷ que es el que sabe, tiene que tener cuarto medio [enseñanza obligatoria completa], si él tiene que tener toda la sabiduría, el conocimiento, el *kimun* de la tierra, del agua, del aire y le exigen tener cuarto medio (E.8).

En estas palabras se evidencia un reclamo, bastante frecuente, relacionado con la importancia que se le adjudica a la formación escolar obligatoria dentro del circuito de la enseñanza formal. El problema es el ingreso al campo educativo de

¹⁷ Sabio mapuche.

formadores mapuche que pese a contar con una vasta formación experiencial, no está avalada por el credencialismo académico. En este punto la comunidad habla frecuentemente sobre este problema, pero al igual que en el caso anterior, no ha llegado a conceptualizar la demanda de manera que pueda abdicar del discurso del poder para generar cambios normativos que otorguen mayor libertad a la escuela.

En este sentido, el ejercicio docente en territorio mapuche tampoco ha asumido con humildad ciertos errores históricos y una disposición a superarlos, como señala Gallo (2010) para otros contextos similares. La ausencia de autonomía pedagógica en el ejercicio docente lleva al docente a replicar un currículum establecido, lo que junto con restar al proceso de construcción de resistencias, lo impone como el único agente válido para llevar a cabo el proceso de educación, como lo demuestran los dichos de un *lonko* Mapuche *williche* «hoy día nos cuesta pensar nosotros mismos cuál podría ser el sistema educacional que podríamos crear, implementar» (E.1). Precisamente porque no se ha construido un espacio para pensar la autonomía educativa, se trabaja en ausencia de espacios de comunicación y socialización al interior de la comunidad.

Por último, es necesario destacar esos pequeños espacios donde ocurren acontecimientos que sí escapan al control, en el ejercicio de poner en juego otros saberes y darle un sentido:

Salimos a recorrer el bosque una vez, reconociendo diferentes *aliwen*, *traliwen*, *pütraliwem*, [...] donde en partes íbamos enseñando y otras partes íbamos compartiendo saberes (E.11).

Así relataba una educadora tradicional un juego donde preguntaba:

- ¿Qué árbol te gustaría ser?
- Un *pichikeche* [niño] –decía– a mí me gustaría ser un *koywe* [coigüe, árbol nativo]
- Un *foye* [canelo] –dijo el otro–
- ¿y por qué? ... (Y ahí ve uno como observan)
- A mí me gusta el *koywe* porque es una planta muy ordenada y siempre tiene sus hojitas ordenadas (Y es verdad, tú miras un *koywe* y ahí ves la personalidad del niño también).
- Yo quiero un ser un *foye* –dijo el otro–
- ¿Por qué?
- Porque es una protección y además es un *lawen*¹⁸ [...] –y ahí empezó a explicarme que cuando las ovejas tienen tiña, su tata [abuelo] baña las ovejas con *foye*, entonces por eso ellos quieren ser un *foye*...claro, otro niño quería ser un laurel, el otro quería ser frutos para que se lo coman [se ríe] y se hace una clase entretenida– (E.11).

Este ejemplo es una muestra de que el conocimiento también se construye en el mismo instante y en el mismo lugar en que están sucediendo las cosas y además

¹⁸ Planta medicinal.

permite una respuesta más elaborada al romper con el acostumbrado espacio de planificación escolar. El hecho de trabajar con actividades donde no se presentan soluciones y respuestas, deja la ventana abierta a la creatividad y al pensamiento más abstracto. Es una pequeña acción de resistencia que propone momentos de enseñanza y aprendizaje colectivo e intersubjetivo, en un espacio en el que esa forma de educación, históricamente fue negada.

4. Reflexiones finales

La institución escolar enclavada en territorio *williche* aún visualiza distante la posibilidad de apropiarse de un nuevo discurso educativo con miras a la autonomía, en este sentido resulta clave ahondar en los principios históricos y normativos que la configuran, que limitan la discusión hacia otro trato en educación.

Mientras que, los indicios que van en la postura de una pedagogía propia en contexto *williche* se dan en espacios menos escolarizados que surgen de autoridades *williche* y educadores tradicionales. En estos espacios, al menos en parte, la autonomía aun cuando no se constituye en una convicción, aparece como una especie de utopía dialogada, donde las decisiones y los objetivos corran por cuenta de la comunidad.

Las palabras de un *lonko williche* dan cuenta acerca de cómo se debería proceder ante una propuesta de educación propia:

Primero tendríamos que conocer bien, qué cosa es un instrumento de esa naturaleza (propuesta de educación propia), no es fácil, porque los fines y objetivos tendríamos que crearlos nosotros, las comunidades. No podemos encargarle a otro que nos venga a decir las cosas, porque después no sabemos para dónde va eso. Lo más complicado para mí son los objetivos, el resto no, los estatutos son como todos los estatutos. Pero sí los objetivos, cualquiera sea los instrumentos que hoy en día queremos crear, tenemos que ser nosotros los que tengamos que definirlos (E.1).

En las interacciones con miembros de las comunidades mapuche *williche* y de la comunidad educativa han surgido reflexiones desde las cuales se puede conceptualizar un sustrato para las bases de una educación propia: los saberes locales y en general el proceso educativo deben estar orientados hacia las reivindicaciones de derechos, reconocimiento y reparación; el sentido de conciencia colectiva se debe construir desde una lectura consciente de la realidad y del entorno que requiere superar la fragmentación del saber; abrir e institucionalizar espacios de reflexión y diálogo para replantearse la interculturalidad desde una vertiente crítica y, finalmente, incidir en el campo normativo mediante una demanda basada en la (re)elaboración de conceptualizaciones para modificar las relaciones y formas en que se ejerce el poder y que den lugar a un discurso de autonomía.

Por último y desde una reflexión metodológica, comprender que una propuesta de estas características conlleva pensar en clave comunitaria, esto quiere decir que las metodologías que se utilicen para diseñarla tendrán que estar siempre mediadas por la participación, la negociación y el diálogo, lo que en más de una ocasión

evidenciará tensiones políticas dentro del territorio, pero aun así es acción ineludible para lograr transformaciones en lo educativo.

La autora agradece a los educadores tradicionales de San Juan de la Costa y a las autoridades y docentes que colaboraron en el proceso de investigación del cual se extraen las reflexiones que aquí se presentan.

5. Referencias

- Álvarez-Santullano, P., Alves, A., Forno, A., Rivera, R., & Fuenzalida, P. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto Mapuche: silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Alpha: revista de artes, letras y filosofía*, 32, 127-148.
- Arenas, A., & del Cairo, C. (2009). Etnobotánica, modernidad y pedagogía crítica del lugar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 69-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911649006>
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, Mexico. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 67. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n67/v22n67a4.pdf>
- Bauman, S. (2008). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2009). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Chile: Biblioteca del Bicentenario. Pehuén.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2011). *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Primer documento de trabajo. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI*. Colombia: Consejo regional indígena del Cauca-CRIC.
- Estellés, F. (2013). Indicios de estandarización curricular. La pedagogía del entorno en los currículos oficiales de educación primaria de Chile y España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 21-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650321>
- Fullat, O. (2008). *Filosofía de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Gallo, S. (2010). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de filosofía*, 12, 1-19. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/664
- Gómez, S., Leigh, C., & Nova, Y. (2012). Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia: una propuesta para el cambio en la escuela. *Centro de estudios hemisféricos y polares*, 3(3), 174-193.
- Herrera, N., & López, L. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda. Antología*. Buenos Aires: Colectivo-lanzas y letras y Extensión libros. Recuperado de <http://www.amersur.org/SocEdyTrab/FalsBorda.pdf>

- Instituto de Estudios Indígenas. (2003). *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile. Informe del Programa de Derechos Indígenas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Academia de Humanismo Cristiano.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM Ediciones.
- Memorial. (1936). *Memorial y documentos presentado por los caciques generales mapuche del Buta Huillimapu a su excelencia el presidente de la república*. Imprenta el imparcial, San Diego 75.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Informe nacional. Consulta bases curriculares sector lengua indígena. Comunidad (lof) Eje participación de la Consulta. Programa de Educación Intercultural Bilingüe: MINEDUC*. Recuperado de: http://www.textos Escolares.cl/usuarios/intercultural/doc/201307051553130.INFORME_FINAL_BASES_CURRICULARES_SLI_2013.pdf
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: UOC.
- Montero, M. (2011). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y proceso*. Buenos Aires: Paidós.
- Peralta, V. (2011). *Currículos Educativos en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pérez, Á. (2011). Aprender a educar(se): una nueva ilustración para la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 52-55.
- Pinto, R. (2008). El currículo necesario para una época compleja. *Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información*, 8. Recuperado de http://web.upla.cl/revistafaro/03_estudios/08_pinto.html
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Sánchez, M. (2001). Diseño curricular y Educación intercultural Bilingüe. *Pensamiento Educativo*, 9, 341-358. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/209/public/209-482-1-PB.pdf>
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Unzueta, S. (2011). Bases cognitivas afectivas de una cosmovisión y espiritualidad descolonizadora, comunitaria y productiva. *Integra Educativa*, 3, 191-206. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n3/v4n3a09.pdf>

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank