

TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES

Guillermo Williamson Castro



Ediciones Universidad de la Frontera



Instituto
Paulo Freire



TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES

Guillermo Williamson C.





EDICIONES UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES

Editores

Universidad de La Frontera
Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Programa Kelluwün Educación, Interculturalidad y Desarrollo

Instituto de Desarrollo Local y Regional
Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional

Instituto Paulo Freire
(São Paulo, Brasil)

Patrocinan

Red Temática de Investigación de Educación Rural – RIER
Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad – RIEDI

Comité Académico Evaluador

Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira
Programa Pósgrado em Educacao – PROGEPE/Uninove, São Paulo, Brasil

Dr. Iván Franchi Arzola
Ing. Amb./MSc./PhD. Miembro Asociado a Grupo Climatología de la Universidad de Barcelona
(2014 SGR 300, Generalitat de Catalunya)

Autor: Guillermo Williamson C.
Prefacio: Moacir Gadotti
Desenlace-Epílogo: Félix R. Berrouet M.

Financiamiento y agradecimiento:
Proyecto de Investigación: "Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de La Araucanía". Concurso de Proyecto de Desempeño Regional UNETE, Universidad es Territorio de la Universidad de La Frontera. Proyecto UNT15-0022. (2015-2017).

Temuco, desde agosto 2011, transitando hacia la primavera con los estudiantes, abriendo las flores a septiembre 2017, con reformas sociales, políticas institucionales y una gran reforma educacional en marcha.

Registro de Propiedad Intelectual

Inscripción N° A-293061
ISBN 978-956-236-353-2

Rector: Dr Eduardo Hebel Weiss
Vicerrector Académico: Dra. Gloria Rodríguez Moretti
Director de Bibliotecas y Recursos de Información: Dr. Carlos del Valle Rojas
Coordinador Ediciones: Sr. Luis Abarzúa Guzmán

Temuco, Chile 2017

Diseño, Diagramación e Impresión: Andros Impresores
www.androsimpresores.cl

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
PRÓLOGO CRISE E OPORTUNIDADE	9
PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	17
I. TERRITORIO, EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO	21
1. Territorios, aprendizaje y desarrollo local y regional	21
2. La educación solo existe en un territorio	25
II. APRENDIZAJES DESDE UN TERRITORIO COMUNAL Y MAPUCHE: ERCILLA Y EL PROYECTO KELLUWÜN	29
1. El Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün	30
2. La cuestión social de Ercilla el 2002: el contexto comunal de los alumnos, de sus familias y comunidades	32
3. La cuestión mapuche en Ercilla	33
4. La cuestión ambiental en Ercilla	34
5. La cuestión educativa en Ercilla y el Sistema Municipal de Educación	35
6. Un caso característico de comunidad mapuche rural: Temucuicui	38
7. Reflexiones y aprendizajes	42
III. REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LOS SERES HUMANOS, LA NATURALEZA Y LA EDUCACIÓN	47
1. La tierra, el agua, el ser humano y el territorio	47
2. El ser humano, la naturaleza y la trascendencia en este proceso: nuestro gran territorio es la Tierra en el universo	56

3.	La Ecopedagogía: una propuesta en la biocomunidad del territorio	61
4.	La economía asociativa o de cooperación, la educación, el territorio y el desarrollo	63
5.	La reforma y la transformación educacional como reforma cultural de la sociedad	70
6.	La ciudad y los territorios urbanos	73
7.	Ideas emergentes de la <i>Pedagogía de la Esperanza</i> de Paulo Freire	80
IV.	TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES: BIOCOMUNIDADES EDUCATIVAS	87
V.	PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM PARA LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES	95
1.	Principios metodológicos	96
2.	Tiempos y espacios (T/E) de formación	96
	CIERRE	99
	BIBLIOGRAFÍA	101
	DESENLACE - EPÍLOGO	107

AGRADECIMIENTOS

A los hermanos y hermanas indígenas, especialmente mapuches*, a los hermanos y hermanas campesinos(as) cooperativistas, con los que hemos construido territorios y organizaciones y aprendido juntos: de los que he aprendido mucho.

A todo el equipo profesional y monitores del Proyecto Kelluwün con quienes, a inicios de la década del 2000, desarrollamos una de las más hermosas experiencias de investigación-acción participativa intercultural en Ercilla.

A todos los equipos académicos, administrativos, profesores, profesionales y estudiantes –tan queridos por mí– de la Universidad de La Frontera y del Ministerio de Educación con los que hemos organizado cursos, enseñado y aprendido en muchos territorios de la macrozona sur por muchos años.

A los estudiantes de pedagogía que han sido alumnos de mis cursos y que han contribuido por medio de sus trabajos de aula a este libro.

Al equipo del Instituto Paulo Freire (IPF) de São Paulo, a Moacir Gadotti, cuando estando con ellos en São Paulo, inicié estas reflexiones sistemáticas.

A mis compañeros(as) socialistas, que construyen la historia, las ideas, las instituciones que permiten que pueda confiar en que es posible transformar la realidad, con paciencia, lucha, tiempo, unidad y organización social y política.

A todos esos hermanos y hermanas cristianos que pese a los malos momentos que vive la Iglesia católica, no olvidan que al final –como dice San Pablo– lo que prima es el amor al prójimo y a la creación.

A mis colegas de la Universidad de La Frontera y del Departamento de Educación, del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional y del Instituto de Desarrollo Local y Regional, que me apoyan y cooperan con debates, reflexiones, ideas, propuestas, a mis reflexiones.

A mi querida familia por su paciencia, su apoyo, su soporte, su conciencia de que lo que hacemos y los costos que ello trae, valen la pena para mejorar la vida de los pobres y excluidos y cambiar el mundo para mejor.

* En el texto utilizaremos como plural la palabra mapuche (con “s” final) aunque en mapudungun no se usa así para facilitar la lectura.

PRÓLOGO

CRISE E OPORTUNIDADE

Caros amigos e amigas leitoras e leitores,

Conheço Guillermo desde a década de 80, quando ele foi meu aluno na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no interior do Estado de São Paulo (Brasil). De lá para cá segui sua carreira acadêmica e sua militância no campo da educação rural e educação indígena, temas que o tem acompanhado a vida toda. Com suas análises críticas, fundamentadas em Paulo Freire, ele vai desbravando novos territórios de pesquisa, com persistência e tenacidade, buscando colocar o oprimido no palco dos debates universitários. Neste livro, como ele mesmo afirma, propõe-se a reconstruir a compreensão da educação nos diversos territórios, mostrando-os como espaços de múltiplas aprendizagens interculturais, tratando de temas cruciais hoje, como o da economia solidária, da educação popular, da extensão (comunicação?) universitária, da democracia, da ruralidade e do cooperativismo.

O autor não fica no território local. Ele entende o local no contexto do global e aponta as tensões do modelo de globalização capitalista atual como parte deste mundo a ser mudado. Em vários momentos ele mostra as conseqüências dramáticas deste modo de produção da vida no planeta: “a expansão capitalista expulsa milhões de camponeses para a miséria urbana, os povos indígenas se vêem submetidos ao desaparecimento, a natureza morre rapidamente”. O livro é publicado em boa hora: no momento em que vivemos a crise global desse modelo.

Aqui cabe uma pergunta: pode a crise representar também uma oportunidade de mudança?

Não se trata apenas de uma crise econômica ou ambiental, mas de uma profunda crise do sistema, e, para além dele, de uma crise civilizatória. De certa forma, nela convergem todas as grandes crises atuais: a crise social, cujo resultado é a pobreza e a exclusão, a crise da água potável, a crise de alimentos, agravada com a crise da água, a crise do efeito estufa, acelerada pelo aquecimento global e a crise provoca pelas migrações e pelas guerras, um dos problemas mais graves da atualidade.

Onde estão as alternativas?

Entre as alternativas ganhou muito espaço a economia solidária, particularmente no Fórum Social Mundial realizado em Belém (Brasil), em janeiro deste ano, com suas numerosas iniciativas coletivas, projetos e empreendimentos. Ela pode ser uma das formas de superação da crise econômica. Por princípio ela se sustenta no desenvolvimento sustentável e no respeito aos direitos das pessoas. A economia solidária incorporou a sustentabilidade sócio-ambiental como dimensão de uma nova cultura do desenvolvimento, chamado, na tradição indígena, de “bem viver”.

Vivemos num momento crucial da humanidade. A crise que vivemos hoje não é apenas econômica. É a crise do nosso próprio modo de produzir e reproduzir nossa existência no planeta. Os movimentos sociais, ONG e a sociedade civil global vão ter muito trabalho para construir esse outro mundo possível. Hoje, os poderosos, os senhores da guerra, que

ridicularizaram ontem, arrogantemente, os militantes populares, não o fazem mais com a mesma desenvoltura de outrora. Os que combatiam o neoliberalismo estavam certos. Mas, como dizia Paulo Freire, não basta estar certo para mudar o mundo. É preciso muito mais. A denúncia precisa ser acompanhada pelo anúncio.

É nesse sentido que gostaria de convidar o leitor deste livro a fazer a sua caminhada na busca de alternativas. A crise atual pode nos oferecer uma oportunidade para revigorar nossas teorias e sustentar nossa esperança em propostas concretas. O movimento é favorável para desmistificar o modelo e valorizar as alternativas, fortalecendo as políticas sociais do Estado democrático. Estado forte sim, mas articulado com a sociedade e em favor dos mais empobrecidos, e não para salvar o sistema financeiro do “cassino” capitalista.

O que o livro do meu querido amigo Guillermo tem a ver com tudo isso?

Todos os seres humanos nascem com potencial e têm direito de desenvolvê-lo. O Estado democrático deve garantir a todos a oportunidade de desabrochar todas as suas potencialidades. Ora, a grande oportunidade para todos, sem a qual não há distribuição de renda e nem desenvolvimento econômico, é a educação. E aqui entra a importância deste livro. A educação tradicional, fundada nos valores do iluminismo pedagógico, não é capaz de oferecer essa oportunidade para todos porque ela apresenta uma teoria única para explicar realidades diferentes. Estudos como o de Guillermo mostram a importância de ver para além do iluminismo que originou a escola pública moderna e de enxergar, na perspectiva da escola democrática, outros territórios de aprendizagem, com exigências e aspirações próprias, com soluções mais apropriadas a cada caso.

No ano em que celebramos o 50º aniversário da primeira obra de Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira*, um estudo local com uma visão global, Guillermo nos mostra a atualidade de sua pedagogia da libertação e da esperança. Ele não repete Paulo Freire, mas o reinventa, mostrando a contribuição das aprendizagens interculturais dos povos indígenas e dos trabalhadores rurais.

Concordo com o autor quando aponta para a militância dos educadores. Paulo Freire nos ensinou a entender a educação em termos de luta e de esperança. Creio que, neste momento, o convite mais profundo que Guillermo nos faz é o de resgatar a Educação Popular em seu caráter participativo, alternativo, alterativo e contestador. É assim que podemos entender hoje a educação como ato político. É a contribuição que podemos dar, nós, enquanto educadores latino-americanos, para a superação da crise civilizatória atual.

Moacir Gadotti

Diretor do Instituto Paulo Freire
Professor da Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil.

PRESENTACIÓN

La globalización ha cambiado el mundo. Llegó a Chile con el nombre de neoliberalismo, impulsada desde el Estado autoritario, instalada de modo inconsulta, cimentada en el dolor y la muerte de miles de chilenos. Con tensiones y contradicciones, opresión y exclusión, resistencia y heroísmos. Algunos la valoran, otros la rechazan absolutamente, otros entendemos que ha llegado para quedarse durante una época de la larga historia de la humanidad y que debemos resistir, luchar y construir ideas, ideales, praxis transformadoras desde la cultura, el desarrollo local y regional, la militancia en movimientos sociales, partidos políticos, colectivos culturales, críticos o alternativos y en la vida académica, que tensionen al modelo y obliguen a reaccionar a los poderosos, aceptando aquellas demandas levantadas desde la sociedad civil y política que quiere transformar el mundo hacia una sociedad más humana, libre, ambientalmente sana y solidaria.

Este proceso está transformando dramáticamente el mundo rural, la vida de las poblaciones que habitan las zonas rurales. La pobreza continúa presente, los campos se secan por falta de agua y avanzan los desiertos, cambia el clima con consecuencia para los medianos y pequeños productores del campo, las aguas interiores o los mares, la expansión capitalista expulsa millones de campesinos hacia la miseria urbana, los pueblos indígenas se ven sometidos a la desaparición, la naturaleza muere rápidamente y el paisaje natural es reemplazado por el paisaje artificial de la forestación exógena, los mercados pagan miserias a los productos de los pobres del campo, las poblaciones se ven enfrentadas a conflictos entre Estados, poderes locales, paramilitares, guerrilleros, empresarios inescrupulosos, narcotraficantes, se expanden las ciudades a los campos y los poderosos compran tierras para especular o descansar. La agricultura campesina ha dado paso a la de exportación, las comunidades al turismo rural o étnico, los pequeños mineros a la gran minería, los pescadores artesanales a las empresas pesqueras e industriales. Los pobres rurales pierden día a día sus condiciones de existencia. Pero ahí están y ahí siguen, resistiendo, reconstruyéndose, adaptándose, luchando dramáticamente, día a día, en todas partes, movilizados o en silencio.

La educación de las poblaciones rurales continúa con los menores logros de aprendizaje, con la calidad más baja según mediciones oficiales, los adultos y familias tienen menos años de estudio que aquellos de familias urbanas. Es una educación que continúa descontextualizada y que no se ordena al desarrollo local y regional. Eso en lo general, pero hay que reconocer experiencias e intentos que han avanzado en resolver problemas estructurales y cualitativos de la educación, particularmente nos referimos a la situación en Chile.

Desde ello reflexionamos en este trabajo. No reflexionamos acerca de la ruralidad. Pensamos y escribimos desde lo rural a lo urbano y a la sociedad en general. Por eso es que iniciamos la escritura y lectura de esta palabra no desde la sociedad, el Estado o la ciudad, sino desde la ruralidad: descubrimos en esta abre caminos pedagógico-políticos

para una educación y sociedad mejor, más democrática, creativa, justa, amigable e inclusiva. Nos posicionamos desde un territorio rural para observar, estudiar y transformar el gran territorio local, regional, nacional y mundial, como en gran medida lo hizo Paulo Freire en la década de los sesenta, reflexionando y escribiendo desde la Reforma Agraria chilena, desde el campo en transformación política y educacional, para construir una teoría educacional. No debe leerse el libro como un texto para las zonas rurales, debe leerse como un texto que desde la ruralidad se lanza a todos los territorios.

Esta publicación se inscribe en una propuesta política-pedagógica de reconstrucción de la comprensión de la educación en los territorios, urbanos y rurales, de los locales a los regionales y globales. Reúne trabajos en áreas temáticas realizados en diversos momentos de la vida académica del autor (entre 2009 y 2014), pero que se reúnen en la propuesta de Territorios de Aprendizajes Interculturales: el desarrollo y la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación ambiental, el desarrollo humano a escala local y regional, el cooperativismo campesino. Aquí lo importante no es tanto la actualidad de la información, sino las ideas, las nociones, las perspectivas de análisis y de reflexión, la información histórica que componen y comportan los capítulos que se presentan. Atraviesa los textos la postura teórica, metodológica y política de Paulo Freire, la pedagogía y el currículum sociocultural crítico, el constructivismo social y los aprendizajes generados desde la convivencia y trabajo político-social con pueblos indígenas –particularmente el mapuche–, con el campesinado cooperativista, con los profesores rurales y las investigaciones desarrolladas desde la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Lo que queremos proponer en este trabajo es que nadie aprende fuera de la historia ni de los territorios; es decir, se aprende desde ese y esos espacios, localidades, comunidades en los que se ha vivido. Somos lo que hemos aprendido socialmente en los territorios en que hemos vivido: en sus relaciones sociales, productivas, culturales en su interior, con las comunidades próximas, la institucionalidad, sociedad global y el planeta como nuestra gran casa. En los territorios, mediante la educación escolar (educación formal), la educación familiar y comunitaria (educación informal) y la educación sistemática no escolarizada (educación no formal) aprendemos lo que constituye los fundamentos de la conciencia, la cognición, el lenguaje, la identidad personal y colectiva: no es solo en la escuela donde nos formamos, nos hacemos dialogando, viviendo, trabajando, aprendiendo en muchos espacios y modalidades educacionales a lo largo de nuestras existencias personales o colectivas. Y es en esos territorios donde encontramos diversas culturas, lenguas y mundos diversos en contacto, en coexistencia o convivencia, en competencia o cooperación, en relaciones de dominación y subordinación, de hegemonías y resistencias.

Hay varios territorios en que se fue construyendo este texto. Dos territorios comunales que generaron muchas ideas desde el desarrollo, la innovación y la investigación académica: Ercilla y Carahue. El primero –con énfasis en la educación intercultural bilingüe (EIB)– generó conocimientos desde el “Proyecto Gestión Participativa en Educación-Programa Kelluwün” financiado por la Fundación W.K.Kellogg’s y aportes de IPEE/UNESCO Buenos Aires, a quienes agradezco sus aportes¹; el segundo –con énfasis en la educación rural– se construye desde el Proyecto de Desarrollo de Innovación en Escuelas Rurales financiado

¹ Experiencias Innovadoras de Gestión Participativa en Educación (Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün). FUDEA/Universidad de La Frontera/Municipalidad de Ercilla/Fundación W.K.Kellogg Proyecto Iniciativa Comunidad de Aprendizaje: I Fase, con F. W. K.Kellogg’s: 1999-2002; II Fase con IPEE/UNESCO-Buenos Aires: 2003-2004. Proyecto DIUFRO N° 00/116.

por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de La Araucanía (2012 y 2013)² y luego por Proyectos de Desarrollo y de Investigación “Universidad es Territorio” (UNETE) (2014 a 2017) de la Universidad de La Frontera, a los que agradezco los aportes y a este último esta publicación producto de la investigación realizada en el territorio de Tranapunte³. A ellos se agrega la experiencia institucional nacional en el Ministerio de Educación tanto en el área de la EIB como de la Educación Rural, así como en la organización social de cooperativas campesinas y el regional en el quehacer de educación de jóvenes y adultos, educación ambiental e intercultural bilingüe regional en la macrozona sur y región de La Araucanía. Finalmente, el 2009 participé de una pasantía postdoctoral, financiada por la Fundación Andes, desde el Instituto de Desarrollo Local y Regional de la Universidad de La Frontera (UFRO) en la Universidad de São Paulo y el Instituto Paulo Freire de Brasil (IPF)⁴, donde di cuerpo inicial a estas ideas. Agradezco al Dr. Moacir Gadotti, que me acompañó en esas reflexiones y que hoy realiza el Prólogo de esta publicación, se lo agradezco sinceramente. Cada uno aporta contenidos desde la realidad experienciada de modo sistemática, que se combinan con la teoría académica, social, educacional y pedagógica para dar fundamento a los capítulos presentados en esta publicación.

Son cinco los capítulos que conforman este libro:

El primero –TERRITORIO, EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO– trata de las relaciones entre el territorio, el desarrollo a escala local y regional y la educación en esos procesos. Se afirma y reflexiona acerca de la idea de que la educación solo se puede desarrollar en un territorio, no es un proceso aislado de la realidad local e histórica. Es el inicio de las reflexiones y propuestas respecto de la educación intercultural bilingüe.

El segundo –APRENDIZAJES DESDE UN TERRITORIO COMUNAL Y MAPUCHE: ERCILLA Y EL PROYECTO KELLUWÜN– presenta la realidad histórica y territorial de la comuna de Ercilla, en la Región de La Araucanía y un conjunto de comunidades mapuches, analizando su realidad, sus conflictos, sus tensiones a partir del Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün que se desarrolló a inicios del 2000. Este capítulo otorga información de territorios reales desde donde se construyen los conceptos.

El siguiente capítulo –REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LOS SERES HUMANOS, LA NATURALEZA Y LA EDUCACIÓN– reflexiona concerniente a la posición del ser humano en el mundo analizando la relación entre cultura y naturaleza, en el contexto de una educación intercultural, que recoge saberes y conocimientos al respecto desde los pueblos indígenas y, en este caso, mapuche. Tierra, ciudad, interculturalidad, agua, territorio, vida, espiritualidad son, entre todos, conceptos y realidades que se analizan estableciendo un diálogo entre la cosmovisión indígena y el pensamiento de la teología de

² Programa Escuelas Rurales de Reconversión de la Región de la Araucanía: Escuela Tranapunte de Carahue. Universidad de La Frontera, Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía, Municipalidad de Carahue. (2013); Estudio de la oferta educativa en el área de influencia de escuelas rurales de reconversión de la región de la Araucanía. Estudio encomendado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía a la Universidad de La Frontera (2012).

³ Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de la Araucanía. Concurso de Proyecto de Desempeño Regional UNETE, Universidad es Territorio de la Universidad de La Frontera. Proyecto UNT15-0022 (2015-2017).

⁴ Fortalecimiento de las capacidades de investigación y docencia dirigidas a potenciar el desarrollo humano desde la escala local y regional. Instituto de Desarrollo Local y Regional de La Universidad de La Frontera (2001-2005). Concurso Programa de Fortalecimiento de la Investigación y Docencia en Universidades Regionales C-13640 de la Fundación Andes.

la ecología que culmina en la propuesta de ecopedagogía como una propuesta que une lo educativo, el territorio, la espiritualidad, economía cooperativa, cultura y naturaleza en una reforma cultural-educativa de la sociedad.

El capítulo **TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES: BIO-COMUNIDADES EDUCATIVAS** sintetiza lo visto en los capítulos anteriores y lo conceptualiza profundizando las relaciones entre educación y territorio desde las perspectivas de la biodiversidad y de la interculturalidad (diversidad de la cultura) constituidas como bio-comunidades, comunidades de todas las formas de vida que existen en los territorios. Afirma que la educación no es privilegio de la escuela sino es un hecho que se genera en las comunidades concretas, concebidas como territorios en que se aprende a lo largo de toda la vida.

Finalmente, **PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM PARA LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES** establece algunas orientaciones conceptuales, metodológicas y prácticas, respecto de currículum y pedagogía, para que el desarrollo profesional docente se potencie en los diversos tiempos y espacios de aprendizaje en que actúan los educadores y aprenden todas las personas.

El texto cuenta con un **PRÓLOGO** en su inicio denominado “**CRISE E OPORTUNIDADE**” del Dr. Moacir Gadotti, Diretor do Instituto Paulo Freire y Professor de la Universidade de São Paulo, Brasil, que presenta al autor, al libro y reflexiona acerca de su vínculo con ambos; levanta algunas ideas respecto de las alternativas a un mundo en crisis particularmente desde la economía solidaria desafiando a buscar respuestas en la educación y la sociedad.

Cuenta también con un **DESENLACE - EPÍLOGO** en su final, denominado **TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES: UNA OPORTUNIDAD PARA LEER EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PAZ EN COLOMBIA** del Mg. Félix R. Berrouet M. Profesor-investigador de la Universidad Católica Luis Amigó y de la Universidad de Antioquia, de Colombia, quien reflexiona pertinente a los procesos de paz en Colombia desde las categorías de territorio que ofrece el libro.

Sin duda que es absolutamente necesario señalar que los análisis que se hacen de la cultura indígena-mapuche y sus dinámicas sociales, culturales o lingüísticas son hechos desde la perspectiva del autor: académico, educador y no mapuche. Debido a ello tiene las limitaciones de referirse a un mundo al que no pertenece, pero del que se busca aprender para fortalecer el desarrollo de la conciencia, los ideales y la búsqueda de respuestas prácticas, los compromisos personales y académicos con la transformación de la sociedad hacia la justicia social y la democracia profunda, amplia, pluralista y participativa.

Agradezco a la Profesora Sra. María Díaz Coliñir, académica del equipo del Proyecto Kelluwün de la Universidad de La Frontera y actual profesional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación en la región de La Araucanía, y al Sr. José Quidel, Profesor y Longko en el Ayllarehue de Xuf Xuf, por sus aportes críticos y contributivos a este libro, en el uso del mapudungun o mapuchedungun, y en contenidos referidos a la integración de la perspectiva cultural mapuche.

Recuerdo con profundo afecto al equipo profesional y a los monitores del Proyecto Gestión Participativa en Educación - Kelluwün, con quienes, a inicios del 2000 llevamos adelante una experiencia de investigación-acción participativa con las comunidades de Ercilla y que es una de las fuentes principales de este libro. Recuerdo –entre muchos– a Patricia Gómez, Oliver Segal, Carlos Inallado, Ricardo Mellado, Sandra Bermúdez y a muchos que eran estudiantes en Práctica (Miguel, Fernanda, María, Carolina y otros), que desarrollaban proyectos especiales.

Agradezco a los estudiantes de mis cursos de “Sociedad y Educación” y de “Sociedad, Educación y Cultura” de las carreras de Pedagogía de la Universidad de La Frontera, quienes luego de leer el borrador en clases hicieron contribuciones críticas al texto: consideré varias de sus observaciones. A los ayudantes y practicantes de las carreras de Sociología y Trabajo Social (2012-2013) que han trabajado en la escuela Tranapunte de Carahue⁵, a las escuelas y comunidades que nos han permitido trabajar cooperativamente con ellas. También se agradece al Programa Universidad es Territorio (UNETE) de la Universidad de La Frontera que ha hecho posible esta publicación.

No puedo no dejar de agradecer sinceramente a los equipos académicos y administrativos, amigos(as) y compañeros(as), tan queridos(as) por mí, que soportan más que a los problemas académicos o de gestión de los proyectos ... al autor.

Agradezco a los Dres. Adriano Salmar Nogueira e Taveira (Programa Pósgrado em Educacao - PROGEPE/Uninove, São Paulo, Brasil) e Iván Franchi Arzola (Ing. Amb./MSc./PhD. Miembro Asociado a Grupo Climatología de la Universidad de Barcelona (2014 SGR 300, Generalitat de Catalunya) quienes evaluaron el libro, hicieron observaciones que consideramos y aprobaron la idea de que se difunda.

También a los académicos Dr. Moacir Gadotti (Diretor do Instituto Paulo Freire de São Paulo y Professor da Universidade de São Paulo, Brasil) y al Mg. Félix R. Berrouet M. (Profesor-investigador de la Universidad Católica Luis Amigó y de la Universidad de Antioquia, Colombia) por tener la generosidad de preparar un Prólogo y un Desenlace-Epílogo que reflexionan respecto de algunas de las ideas centrales del libro.

Espero que alumnos de las universidades, estudiantes, dirigentes sociales, académicos, profesores y educadores indígenas, militantes pedagógicos de la educación popular puedan aprovecharlo al máximo, criticarlo y reconstruirlo en cualquier sentido. Por ello se autoriza y estimula todo tipo de reproducción, de su totalidad o partes, sin pedir permiso a su autor y solo citando las fuentes. Invito a su lectura en los programas de formación inicial de profesores (está escrito para ellos fundamentalmente), a los estudiantes de postgrado y formación continua de los profesores y todas las profesiones, con el fin de contribuir a la conciencia crítica y a la práctica pedagógica transformadora del mundo por medio de la educación y del trabajo educativo en las diversas disciplinas que trabajan con desarrollo de los territorios.

⁵ Yasna Castro (Sociología, 2012), Tamara Torres (Sociología, 2013), Sebastián Rojas (Sociología, 2014), Luis Abarzúa (Trabajo Social, 2014).

INTRODUCCIÓN

La tierra desde la que empiezo a escribir este texto –hace ya tiempo– tiene la marca del agua, desde donde emana el agua, es una tierra telúrica de largas y tempestuosas lluvias, de bosque húmedo, nieblas (*trukur*)⁶ que emergen de la tierra mojada de rocío, ríos correntosos que arrancan desde la serena cordillera de nieves blancas hacia un agitado mar azul; en su camino va nutriendo de vida a grandes lagos, pequeños arroyos, ciudades, comunidades y pueblos. Temuco, la ciudad donde está la Universidad de La Frontera, es una palabra indígena, mapuche, que significa “agua de temo”; el temo es un árbol nativo de la región. Es una tierra intercultural de encuentro, contradicción, coexistencia y convivencia: la sociedad global y el pueblo indígena mapuche se enfrentan en relaciones de dominación y subordinación, discriminación y desigualdad. Pero también con hermosos y productivos espacios de solidaridad, cooperación y convivencia multicultural: en ellos se encuentran indígenas mapuches, descendientes de colonos extranjeros, criollos y mestizos chilenos, ciudadanos urbanos y campesinos. Es una tierra de y en la que se aprende, en lenguas diversas, de formas distintas, en ritmos diferenciados; un espacio donde el conocimiento producido y reproducido encuentra raíces en miles de años de historia oculta en el saber de las montañas, de los espíritus (*newen*), de las aguas, en los rezos de las “machis”, en la fuerza de los rituales. Donde la religiosidad popular del cristianismo se expresa de modo fundamentalista, abierta o sincrética. Donde hombres y mujeres provenientes de rincones distantes del planeta encontraron lugares para reintegrarse al mundo, lejos de sus orígenes; sin embargo, próximos de sus identidades.

A terra onde continuo o grosso da escrita é uma enorme cidade, fissionada a outras cidades, onde homens e mulheres, em quantidade semelhante à toda a população do meu país, com múltiplas identidades em produção, convivem dia a dia: brancos, pardos, pretos, nisseis, indígenas, imigrantes nordestinos e nortistas e estrangeiros de todo quanto lugar... se trasladam de um ponto a outro nos metrô, trens urbanos, ônibus públicos... onde os prédios enormes e os helicópteros ainda não fecham o sol, onde os pobres não encontram espaços dignos para viver sua dignidade de seres humanos. Onde ainda ficam belas e pequenas praças com bananeiras e grandes árvores com ramas que caem como tranças de menina que olha o horizonte tras os prédios. É uma terra, São Paulo, Brasil, onde se produzem bens materiais e simbólicos, serviços, conhecimento, na indústria, no comercio, nos serviços, nas Universidades, de um modo racional, capitalista, integrado ou crítico. Onde se ama e se arremete, onde tem prazer e dor, onde há teatro, dança, pintura, designe e dançarinos no barzinho da esquina. Onde circulam milhares de carros e há risos e choro, onde ha música de samba, forro, rock, funk, sertaneja, pop, pagode, hip hop, onde há te levando esperanças, amorios, trabalhos ao emprego, desemprego ou lar,

⁶ A lo largo del texto incorporaremos entre paréntesis conceptos en mapudungun (o mapuchedungun), que corresponden lo más próximo posible a las nociones mapuches de lo que se presenta en español.

onde outros milhares de motoboys levam como torrente sanguíneo da cidade, os pacotes que permitem alimentar o corpo, o fazer laboral, a concorrência da cidade.

Son territorios en los que se aprende desde el contacto cultural más esencial e histórico, desde aquel que construye el sentido de comunidad desde la cooperación y el aprendizaje, a partir del reconocimiento de que en primer lugar coexistimos, es decir, nos toleramos porque nos sabemos interdependientes, pero no necesariamente por que nos valoremos como legítimos otros, como constructores comunes de una historia compartida. Y por eso, porque en esos territorios se transita desde la coexistencia como especie en el mundo a la convivencia plenamente humana, es que en ellos, porque se produce cultura se genera conocimiento, no solo se acumula, distribuye, aplica; como en todo acto humano, se genera desde el quehacer y diálogo social. Escribir desde dos contextos tan diferentes enriquece la reflexión y también la complica, pero es así como construyo sentidos y discursos, por lo que no son necesariamente lineales o exentos de contradicciones.

En esos territorios inicio y termino este texto, a partir de ello deseo colocar algunas reflexiones personales emergentes del trabajo de Investigación que he llevado a cabo en el Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Región de La Araucanía, Chile, con comunidades educativas urbanas, rurales y comunidades locales e indígenas mapuches del municipio de Ercilla (agradezco la confianza y el apoyo de la Fundación W. K. Kellogg a este emprendimiento político-pedagógico intercultural); de las conversaciones, estudios y aprendizajes sostenidos en el marco del Proyecto de Pasantía Postdoctoral, impulsado por el Instituto de Desarrollo Local y Regional (IDER) de la Universidad de La Frontera, junto con la Fundación Andes, en la Universidad de São Paulo, y el Instituto Paulo Freire, en São Paulo, Brasil (a quienes agradezco su cooperación y apoyo en la Pasantía); y de los avances de una investigación en la Universidad de La Frontera sobre el estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, a diez años de la Ley Indígena apoyado por DIDUFRO (agradezco a la Dirección de Investigación y Desarrollo de mi Universidad por su apoyo a la investigación).

La etapa que debe iniciar la educación en todas sus modalidades, la reforma educacional y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) debe ser de territorialización comunitaria, local y regional, para de ahí dar el salto a lo nacional y lo planetario: esa es nuestra convicción y es a lo que queremos aportar con este texto. La idea eje es que la educación solo se puede transformar si se concibe como territorial y en un territorio, que trabajamos integrando dimensiones sociales, culturales, ambientales, económicas solidarias y trascendentales, comprendidas y relacionadas en una biocomunidad que expresa la biodiversidad natural y la pluralidad cultural.

Hoy se reconoce que la diversidad y la interculturalidad, como principios éticos y pedagógicos, son centrales en la comprensión de la sociedad actual y criterios centrales en los procesos de aprendizaje, especialmente formales. La interculturalidad expresa un modo de ser histórico de la diversidad: las relaciones entre culturas, con una connotación política, pedagógica y multidireccional. Se habla, teórica y metodológicamente, de Pedagogía de la Diversidad, Pedagogía Intercultural, Pedagogía de la Pluralidad, Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, etc. Son conceptos distintos, pero expresan una misma preocupación por integrar a la educación y a su pedagogía una dimensión de las sociedades contemporáneas que se refiere a la cada vez mayor conciencia y comprensión respecto de las diferencias individuales y la pluralidad social y cultural que se desarrolla en la sociedad y que se expresa al interior de las comunidades educativas y

salas de clase. Pero la diversidad, individual o social, y la interculturalidad como praxis político-cultural, solo pueden comprenderse en el marco histórico y natural del territorio en que se desarrollan; no hay diversidad o interculturalidad sino en condiciones concretas del carácter histórico de las relaciones entre los seres humanos, con la naturaleza y con la trascendencia.

Nuestro interés es colocar –desde la observación y acción directa– algunas reflexiones emergentes de la realidad de las propias comunidades mapuches (*lof mapu*) que puedan servir para construir un diálogo crítico y, sobre todo, proposiciones de concepción y acción para mejorar las condiciones sociopolíticas, educacionales y ambientales de existencia y de reproducción del pueblo mapuche, pueblos indígenas y de toda la sociedad, para facilitar la interculturalidad, la participación y la gestión democrática de los territorios de reproducción social de los pueblos, mejorando las relaciones interétnicas entre aquellos que coexisten en la región de La Araucanía y en el país: los pueblos indígenas y entre ellos el mapuche y la sociedad chilena criolla y mestiza. Ahí es fundamental la educación.

Hemos recogido categorías y perspectivas desde muchas y variadas fuentes teóricas pedagógicas y de una variedad de autores y compañeros/as, de experiencias e investigaciones que no estoy seguro de haber conseguido articular totalmente. Hacemos un esfuerzo por establecer diálogos entre palabras diversas que produzcan el texto. Se reúnen ideas de Paulo Freire y pedagogos críticos, de la Educación Intercultural Bilingüe y la Ecopedagogía, Teología de la Liberación y Teología de la Ecología, socialistas, anarquistas y cooperativistas, teóricos del desarrollo endógeno y local, de la educación formal y la educación popular e indígena, de movimientos sociales indígenas y populares, de mis propias experiencias académicas en el gobierno, en los movimientos sociales y las ideas construidas durante muchos años, con compañeros y compañeras de caminadas llenas de ideales, logros y fracasos.

No sé exactamente en qué puede dar esta diversidad de fundamentos –la evaluación corresponde al lector–, sino en plantear más preguntas que respuestas (que es lo que tanta gente quiere), en provocar ideas y despertar ideales más que en entregar “pragmáticas solucionáticas” (que es lo que tantos educadores desean y quizás necesitan); pero soy un convencido que la movilización de ideas e ideales nos hace encontrar nuevos caminos de respuestas y soluciones y que cuando estas se dan fuera de los compromisos militantes, son como flor de un día o la explosión de un fuego artificial: bellas, pero efímeras. El Mahatma Gandhi, según uno de esos libritos de frases famosas, decía –para complicar un poco más las cosas– que los mayores idealistas eran los mayores realistas. Su vida y su testimonio fueron demostración práctica de lo acertado de su pensamiento militante.

El eje del texto es la consideración de las relaciones entre educación y territorio, entendido este como un conjunto de concepciones y prácticas sociales, en la relación con la naturaleza y la trascendencia, desde la lógica de la cultura, respecto de los usos de los espacios culturales y naturales y las tecnologías, la producción y transmisión cultural, las organizaciones sociales y políticas y del ejercicio del poder de decisión propia por parte de un colectivo social. Es decir, como un universo de relaciones complejas, históricas y contradictorias, entre los seres humanos, la naturaleza y la trascendencia, en devenir constante, donde se construye y se recrea la cultura y donde la educación encuentra significado. Constituye una particular dinámica de aprendizaje social, de socialización inicial y secundaria, de educación natural y formal. Es el ambiente en que se realiza

históricamente la producción de las condiciones, simbólicas y materiales, de la existencia personal y colectiva.

Propongo la idea de “Territorios de Aprendizajes Interculturales”⁷ para la gestión participativa de los territorios como una conceptualización político-pedagógico-cultural y participativa del Desarrollo Endógeno y Local⁸, bajo la consideración de que la educación debe ser concebida históricamente como una reforma cultural de la sociedad que se orienta a la transformación de los contextos y condiciones que deshumanizan a los seres humanos y des-naturalizan a la naturaleza, por la acción imperiosa del modo de producción capitalista neoliberal.

Entiendo que hoy la Educación y la EIB, en cualquiera de sus modalidades, ya no puede ser concebida en sí misma como un proceso de transmisión cultural y formación de recursos humanos para la integración al desarrollo de la sociedad general; hoy debe re-significarse teórica, metodológica e institucionalmente, lo que exige que se conciba en una dimensión territorial cultural-natural-trascendental, articulada entre diversas modalidades educativas, orientada al desarrollo, desde lo local a lo planetario.

La reflexión se plantea fundamentalmente desde la experiencia del Proyecto Kelluwün, a partir de una comunidad mapuche particular, y recoge otras experiencias vividas, conocidas o investigadas por el autor. En el trasfondo del texto se encuentra la preocupación por la relación histórica entre un desarrollo centrado en las personas como seres de la naturaleza, con un sentido propio en ella y ante la trascendencia y los procesos educativos y el conocimiento, como procesos políticos, sociales y culturales –también históricos– que permiten contribuir a ese desarrollo. Nuestra preocupación, en sentido amplio, es la educación como condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo de los territorios, concebidos como biocomunidades interculturales y sustentables que aprenden, que son gestionadas participativamente y, por tanto, con inspiración y organización democrática, que consideran lógicas de economía solidaria y de cooperación. Educación liberadora, intercultural, participativa; desarrollo justo, democrático, sustentable; gestión territorial participativa, endógena, local; en esas direcciones van nuestras reflexiones.

El texto quiere promover la reflexión y discusión respecto de la relación entre educación y territorio, contribuir al mejoramiento de la equidad y calidad de la educación, con participación social y reconocimiento ético y práctico a la diversidad e interculturalidad, en una perspectiva de Desarrollo local y regional con justicia social. Se ofrece para ser analizado, complementado, desestructurado, criticado y recreado por cada lector o lectora.

⁷ De este texto han resultado varias publicaciones en forma de columnas en el Diario de la Sociedad Civil (diario digital que ya no está en la *web*) y de artículos, por ejemplo: Williamson, Guillermo (2005) Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. In: Revista Pensamiento Educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Educación. Vol. 37, pp. 163-181. Williamson, Guillermo & Nogueira, Adriano (2005). Território e Aprendizagem - espaço de cultura e cultura popular. Revista Educação: teoria e prática. Revista do Departamento de Educação/Instituto de Biociências. Universidad Estadual de São Paulo, Campus Rio Claro. Vol.11, N° 20, jan.-jun. 2003, jul.-dez.2003, pp. 41-46.

⁸ Patricio Vergara –ex Director del IDER- ha coordinado la publicación de dos excelentes libros, en Chile y Brasil, en que se aborda el Desarrollo Endógeno, local y regional en los contextos de la Globalización; el primero coeditado con Heinrich von Baer, actual Director del IDER y el segundo coordinado de modo independiente: Vergara, P. & Von Baer, H. (Editores) (2004) y: Vergara, P. (Coordinador) (2004).

I. TERRITORIO, EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO

1. Territorios, aprendizaje y desarrollo local y regional

El desarrollo regional y local, en general, ha sido tratado por parte de la literatura especializada, la planificación política, la academia, fundamentalmente como un proceso organizado en torno a lo económico, incluso se plantea la idea de desarrollo económico local que enfatiza el papel de las redes de negocios, urbanos y rurales, como sinergias productivas y de servicios. Otras corrientes se estructuran en torno a la ciudadanía y participación en los gobiernos municipales o regionales orientadas a fortalecer el carácter de sujetos de derecho de los ciudadanos organizados. No hay una visión única, aunque todas enfatizan los aspectos económicos y sociales. Pocas enfatizan sus aspectos culturales y educativos.

Un enfoque diferente es considerar los territorios a partir de una perspectiva de aprendizaje⁹, de la cultura. Es decir, del acceso, proceso y difusión del conocimiento, de la formación de las competencias, valores, ideas e ideales. Este enfoque es tan válido disciplinariamente como los sociológicos, económicos o políticos.

Es en los territorios donde vivimos, nos reproducimos, aprendemos y morimos. Un primer territorio es el hogar familiar, la casa, sus cuartos, patios, la calle, el barrio, espacios públicos; el otro gran territorio es el planeta Tierra, que es la gran casa de toda la especie humana. Entre la dimensión del hogar y la del planeta se encuentran infinitudes de territorios plásticos, dinámicos, históricos, naturales, culturales y virtuales en los que nos movilizamos en nuestras experiencias de aprender a ser, estar, amar, convivir, ejercer y sufrir o resistir el poder.

Es en la cotidianidad de aquellas fronteras al interior de las cuales nos reconocemos y construimos nuestra identidad, que nos vamos haciendo seres humanos, libres o esclavos, dirigentes o dirigidos, locales o universales, en la medida de que viajamos entre niveles o dimensiones territoriales que van desde lo local a lo planetario, lo concreto a lo virtual, lo único a lo plural, lo mío a lo nuestro. Ahí aprendemos de modo formal o informal, consciente o inconsciente, según intención o voluntad, domesticado o autónomo.

Hagamos una breve exploración de lo que dice el Diccionario respecto de la palabra "territorio". Territorio viene del latín *territorium* y tiene las siguientes acepciones: 1. m. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.; 2. m. Terreno (campo o esfera de acción). 3. m. Circuito o término que comprende una jurisdicción, un cometido oficial u otra función análoga. 4. m. Terreno o lugar concreto, como una cueva, un árbol o un hormiguero, donde vive un determinado animal, o un

⁹ Boisier hace un análisis similar desde una conceptualización del desarrollo en la globalización, planteando la centralidad del conocimiento y desarrollando, a partir de diversos autores, la idea de "regiones que aprenden". In: Boisier, S. (2004).

grupo de animales relacionados por vínculos de familia, y que es defendido frente a la invasión de otros congéneres¹⁰.

El concepto tiene varios componentes que lo conforman: superficie terrestre, pertenencia a una sociedad (nación) o institución, campo o esfera de acción, jurisdicción, lugar concreto de habitación y vida de un animal o especie con vínculos familiares, defensa ante la invasión de otros.

La noción de territorio se ha extendido con diversos usos en campos diversos de pensamiento y acción científica y social. Las nociones que señalamos recién respecto de la definición formal, si bien pueden extenderse a lo social, no agotan el uso que hoy se le empieza a dar en el discurso científico, social, étnico y al que queremos darle en el educativo. Por ejemplo, el movimiento indígena lo extiende histórica, cultural, social y políticamente, tanto en lo geográfico como en lo político; nosotros lo planteamos como el contexto al que pertenece y en el que existen y se desarrollan los diversos procesos de socialización informal y formal y el aprendizaje consecuente, con efectos en el desarrollo personal, colectivo y territorial (el territorio es condición, sujeto y objetivo de la acción humana educativa y del desarrollo en general).

Entendemos el territorio como un conjunto de representaciones, concepciones y prácticas sociales, desde la lógica de la cultura, respecto de los usos de los espacios, recursos y tecnologías; la producción, reproducción y transmisión cultural; las organizaciones sociales y políticas; y del ejercicio del poder por parte de un cierto colectivo social. Es decir, como un universo de relaciones complejas, históricas y contradictorias, entre los seres humanos, la naturaleza y la trascendencia, en devenir constante, donde se construye y se recrea la cultura y donde la educación encuentra significado. Constituye una particular dinámica de aprendizaje social, de socialización inicial y secundaria, de educación natural y formal.

Los “Territorios de Aprendizajes Interculturales” constituyen una conceptualización sociopolítica, pedagógico-cultural y participativa del desarrollo endógeno y local, a ser trabajada, conceptual y metodológicamente, en una perspectiva de articulación estratégica de esfuerzos, ideas, ideales, conocimientos (provenientes de la ciencia, la memoria histórica comunitaria y la espiritualidad), recursos humanos y productivos disponibles en el plano local; que reconozca las formas democráticas de resistencia social, indígena y popular, frente a la dominación, desigualdad o discriminación social, étnica y al predominio sin límites del mercado; y que proponga modos sociales, culturales y pedagógicos de producir relaciones sociales de aprendizaje sustentadas en una nueva forma de existencia y convivencia social, democrática e intercultural, donde lo ambiental se integre holísticamente.

Utilizamos el plural para territorio, aprendizaje e interculturalidad, pues la característica principal de la vida que destacamos en este texto es el de la diversidad: no hay un solo territorio, hay muchos; no hay un solo aprendizaje o una sola línea de aprendizaje, se aprende de diversas maneras, contenidos culturales distintos, se des-aprende y re-aprende, hay diversos modos, contenidos, procesos cognitivos y afectivos, grados y niveles. Por tanto, en realidad hay aprendizajes que se desarrollan de muchas maneras a lo largo de la vida personal y colectiva; no hay una sola interculturalidad: en una sociedad multicultural las formas de relaciones interculturales son tantas como diversas son las culturas, subculturas, lenguajes, pueblos, creencias, géneros que entran en relación de convivencia o coexistencia.

¹⁰ Extraído de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=territorio. Acc. 03.03.2007.

En los territorios muchos aprenden profusas cogniciones, comprensiones, competencias, contenidos en diálogos múltiples, multidireccionales, multiculturales.

Se trata de reconceptualizar la educación a partir de una reconstrucción de su condición y función en relación con el desarrollo de los territorios; se trata de resignificar la escuela y los procesos educacionales para enfrentar nuevos problemas y desafíos desde nuevas perspectivas. Al mismo tiempo, se trata de reconstruir conceptualmente el desarrollo para otorgar una función clave, acondicionadora y condicionada, a la cultura y la educación.

Es colocar a las personas en el eje, sentido, objeto y sujeto central del desarrollo, como lo plantea el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con su concepto de Desarrollo Humano. El carácter de sustentabilidad está dado no por las condiciones materiales, tecnológicas e incluso naturales que permitan la permanencia de los avances sin afectar negativamente o hipotecar la seguridad de futuras generaciones, sino en la capacidad de las personas de aprender, de formarse en comprensiones, competencias, prácticas y valores que se construyen cooperativa y participativamente en la praxis social cotidiana, orientadas a potenciar las capacidades de adaptación e innovación, en todos los ámbitos de la vida social, de los individuos, sociedad civil, Estado, en vistas al bien común.

El desarrollo es un concepto histórico, cultural e incluso subjetivo, pues es también una representación social, que solo se objetiva por los Derechos Humanos y por indicadores producto de acuerdos sociales que reflejan las relaciones sociales de clase, de poder, de dominación-resistencia, las contradicciones, luchas ideológicas y relaciones entre Estado y sociedad civil.

Solo un aprendizaje consciente, ético, sistemático, permanente y contextualizado permitirá que las comunidades construyan, reconstruyan y compartan su existencia colectiva de un modo sustentable. Solo el aprender-desaprender-reaprender permite la libertad, la autonomía, la autogestión de/en los territorios. Pueden cambiarse y mejorarse los procesos productivos a partir de la acción del mercado o iniciativa social o política, pueden impulsarse proyectos o estrategias de desarrollo local o regional a partir de las políticas públicas, pero nada de eso garantiza más y mejor democracia, más libertad, más y mejor autonomía y autogestión territorial, más poder social. De una a otra generación puede haber movilidad social y aumento de años de estudio, pero eso no asegura mejor vida ni ampliación del ejercicio de los derechos de ciudadanía individuales y colectivos.

Hoy la sustentabilidad del desarrollo, de las personas y de sus asociaciones como sus sujetos, gestores, sentido y objetivos, se asegura en el plano del conocimiento y de la conciencia: las transformaciones generadas por las innovaciones solo pueden persistir, actualizarse, ampliarse y potencializarse si las personas son conscientes de los cambios y cuentan con las competencias necesarias para gobernarlos (PNUD); caso contrario, durarán en cuanto permanezcan las condiciones externas que las impulsan o permiten y las personas y organizaciones seguirán estratégicamente subordinadas. Solo el considerar todo proceso, política, programa o proyecto como una oportunidad de aprendizaje para todos los involucrados en ellos asegurará éxito, capacidad de renovación e innovación, desarrollo de la creatividad a partir de la cooperación. Las metodologías de acción, intervención, desarrollo –o como se llamen– que operan en un territorio, sea este un *lof mapu*, una comunidad, un barrio, una comuna, una asociación intercomunal, una región, deben considerar no solo la participación, sino que esta debe tener un carácter formativo: de conocimientos convertidos en saberes comunicables, de competencias para el desenvolvimiento social y cooperativo en la práctica. No basta más educación, es insuficiente el

aumento de años de escolaridad entre una y otra generación si eso no significa mejores condiciones de vida, mejor ciudadanía, más paz social, mayor justicia social y más felicidad en las comunidades.

Se requiere una noción holística del territorio. Este debe ser concebido no solo como un ambiente, entorno, espacio de relaciones entre los seres humanos. Debe concebirse como una “biocomunidad” que considera el subsuelo, el suelo, el aire, el agua y todo lo que en ella existe; somos seres en y del universo. El mundo que habitamos no es de nuestra propiedad, tenemos una misión en él como la tienen los insectos, los animales y pájaros, las piedras, el bosque, los volcanes, las estrellas. Todo tiene relación, todo es afectado mutuamente. Esto debemos aprender del mundo indígena. El territorio es una realidad natural-cultural-trascendental, y esto nos lleva a la necesidad de reconstruir nuestras representaciones sociales, nuestras comprensiones instaladas, nuestras visiones sociales de mundo. En ese sentido, la educación y los aprendizajes en cualquier modalidad juegan un papel central respecto del desarrollo. Aprender en los territorios de aprendizajes interculturales implica reconstruir la noción del ser humano en el universo para orientar su acción social hacia nuevos sentidos de sustentabilidad social, cultural y natural de las vidas y componentes de los territorios.

Finalmente, en el territorio se encuentran las culturas populares, indígenas, tradicionales con aquel conocimiento generado desde la ciencia y tecnología dominante, global, académica, es decir, el conocimiento milenario con el contemporáneo. Se encuentran visiones sociales de mundo, ideologías, creencias, valores, lenguajes diversos, los que pueden coexistir o convivir, dialogar o enfrentarse, que contribuyen a las reconstrucciones y afirmaciones de las identidades o que las anulan, invisibilizan o subordinan. Si no se considera el territorio como un espacio de diálogo intercultural, histórico, en relaciones simétricas, no se podrán llevar adelante participativamente las transformaciones necesarias para un sustentable desarrollo humano y del mundo. Bajo esta característica de los territorios es donde se puede comprender en toda su potencialidad y profundidad el principio de la diversidad y de la interculturalidad en la pedagogía.

Así, la cuestión central no es metodológica, sino de comprensión profunda, de conocimiento fundante, de actitudes abiertas a la pluralidad de sujetos e interrelaciones que, en aula de clases y comunidad educativa, local o indígena, expresan la pluralidad en los contextos próximos y distantes. Solo desde esta postura activa, consciente, amorosa y política se podrán construir metodologías prácticas que efectivamente resulten en aprendizajes de calidad; cuando la relación entre educadores y educandos, entre profesores y alumnos, entre agentes culturales y participantes aprendiendo, se manifiesta y sobre todo se siente como interrelaciones comunicativas, democráticas, de respeto y de resguardo ético y afectivo, entre maestros y aprendices, que aprenden y desarrollan, mutua y cooperativamente, cogniciones y contenidos culturales que les son significativos, pues les pertenecen como memoria individual y colectiva y les proyecta a una amplitud de saberes y formas de relaciones humanas no conocidas, es que emergen los resultados positivos de las metodologías. Recién bajo una forma de relación social de aprendizaje cooperativa y respetuosa de la diversidad y pluralidad cultural es que las metodologías surgen con todo su potencial movilizador de nuevos aprendizajes; metodologías o tecnologías innovadoras en contextos pedagógicos irrespetuosos de las personas, sus comunidades, su historia, su cultura, no consiguen superar los bordes posibles de aprendizajes generados por el solo impacto objetivo que puede provocar un cambio en las condiciones materiales o tecnológicas en un ambiente socioeducacional dado.

2. La educación solo existe en un territorio

No somos ángeles. No somos etéreos. Somos seres del y en el mundo. Las escuelas, los liceos, las instituciones de educación superior, los programas de educación popular, los procesos de socialización inicial están instalados en territorios de rica vida social.

Cuando entramos a una población, una comunidad campesina o indígena, un barrio de clase media, encontramos una bullente y contradictoria agitación social: juntas de vecinos, clubes deportivos, comités de vivienda, clubes juveniles, asociaciones indígenas, capillas, iglesias, organizaciones sociales, núcleos de partidos políticos, cooperativas campesinas, talleres laborales, muralistas, bandas de rock, grupos folclóricos, asociaciones de voluntarios, programas de instituciones públicas y muchas más; también encontramos bandidos y narcotraficantes, grupos neonazis, redes de explotación sexual, grupos informales de negociantes ilegales; finalmente hay grupos de niños de la calle o de jóvenes que son y se sienten excluidos y no se integran a agrupaciones formales.

En los territorios se desarrollan, como señalamos en otros puntos de este texto, múltiples procesos educativos, formales y no formales, de socialización inicial y populares: las escuelas, liceos, jardines infantiles, salas cuna, educación de jóvenes y adultos, capacitación para el trabajo (directa, por *e-learning*, informal), asistencia técnica en la producción, formación política o religiosa, talleres educativos populares con grupos de jóvenes, actividades formativas para la tercera edad, cursos deportivos, capacitación empresarial, etc. La escuela como sistema formal no es la única institución educativa en los territorios, ella es parte de un conjunto de redes y de acciones autónomas que operan formando a las personas en el mismo espacio sociocultural, económico, natural e histórico.

No se aprende solo en la escuela, el ser humano aprende en territorios donde se (des) encuentran lenguajes y culturas, pueblos y colectivos, modalidades formales escolares, formales no escolares e informales. El aprendizaje se realiza a lo largo de toda la vida en diversos tiempos, modos y espacios diversificados de formación. El territorio es un campo de espacios de suelo, subsuelo y cielo, de agua y tierra integradas, de las dimensiones sociales, sagradas y naturales del universo y los seres que lo conforman. En el territorio todos los seres humanos enseñan y aprenden, algunos de ellos asumen tareas de educadores reconocidos por las comunidades o instituciones.

En realidad, en los territorios se vive una rica, amplia, compleja, diversa y multidimensional actividad pedagógica. Todas estas acciones que, en su conjunto, conforman la expresión local del principio de educación permanente, no siempre se articulan, relacionan, coordinan entre sí, perdiéndose una potencialidad del desarrollo territorial que se afirma en la capacidad de acumular conocimiento, potenciar energías, impulsar iniciativas coordinadas, aprovechar racionalmente recursos y generar objetivos de bien común o de desarrollo compartidos, hacia los cuales orientar la formación y la movilización pedagógica.

La educación real se produce, como sistema, pero sobre todo como proceso de socialización, de relaciones sociales de aprendizaje de niños y niñas, de jóvenes y adultos en espacios geográficos, culturales, sociales, específicos y concretos: históricos. Condicionada por la estructura social, las relaciones entre clases sociales y entre pueblos y culturas, entre lenguas y creencias, entre dinámicas económicas modernizadoras o tradicionales, en medio de relaciones de poder político y social. Como proceso de decisión, generado por la libertad humana, respecto de lo que centralmente se debe enseñar y aprender, de quién debe enseñar y aprender, como educadores-educandos y educandos-educadores. “Por más que sea una subjetividad libre y autónoma (frente-a-frente) el ser humano se encuentra

enraizado, como un ser-en-el mundo, junto con otros y dentro de la naturaleza (parte de ella) [...] Lo justo, lo correcto, lo útil y lo bueno surgen del diálogo interactivo entre los condicionamientos y la libertad, entre el ser humano parte de la naturaleza y el ser humano frente-a-frente ante la naturaleza”¹¹ (Boff, 2003, p. 52). Por ello, el pensar la educación se hace desde un territorio cualquiera que se transforma en el punto de observación de la realidad, enmarcada por la ideología, la teoría, la visión social de mundo del observador o educador, pero también como acto libre del ser humano, de las comunidades, de los participantes de la pedagogía histórica que recoge y observa desde y hacia más allá de su punto de observación.

Cuando hoy se plantea el aprendizaje significativo, la pertinencia de la educación, la contextualización del currículo, lo que debe entenderse es fundamentalmente que la lectura del mundo que hacen las personas y comunidades, locales o indígenas, se encuentran en un diálogo de su propio conocimiento acumulado en la memoria social, con el conocimiento transmitido por la escuela que representa la lectura del mundo del Otro (generalmente producida desde fuera de las comunidades, por especialistas que no son ni intelectuales ni dirigentes de los sectores populares e indígenas, sino interpretadores de la cultura, desde la hegemonía y desde el Estado-Nación). Al encontrarse la cultura de la escuela (y del profesor o profesora) con la del educando, producto de las mutuas influencias, se pueden re-construir ambas lecturas para escribir un texto personal y colectivo, propio con componentes comunes. Es en este diálogo donde se contactan la memoria colectiva del pueblo, de los pueblos indígenas, de las comunidades, de las familias y del resto de la humanidad. En el territorio donde se desarrolla la educación formal o popular –cuando se produce democráticamente– es donde se produce este encuentro y diálogo (comunidad y programa educativo) y desde él se expande por medio de educadores, educandos y otros actores a los procesos formativos.

Paulo Freire lo plantea desde diversas perspectivas. Refiriéndose al campesinado, lo que es proyectable a todas las personas, señala: “De ahí que su participación en el sistema de relaciones campesinos-naturaleza-cultura no pueda ser reducida a un *estar adelante*, o aun *estar sobre*, o a un *estar para* los campesinos, pues debe ser un *estar con* ellos, como sujetos del cambio”¹² (Freire, 1988, p. 56). El territorio se concibe como un sistema de relaciones entre las personas, la producción de su trabajo (la cultura) y el medio natural, que está en cambio, es en ese sistema de relaciones donde se desarrolla la educación, que tiene como principal sujeto transformador al ser humano en relaciones sociales de aprendizaje. Refiriéndose a las ciudades, en la misma línea, señala: tratando “finalmente, de las relaciones entre educación, en cuanto proceso permanente, y la vida de las ciudades, en cuanto contextos que no apenas acogen la práctica educativa, como práctica social, pero también se constituye, a través de sus múltiples actividades, en contextos educativos en sí mismas” (Freire, 1995, p. 16). El territorio, en una visión de educación permanente, se constituye en contexto de la educación, pero también es en sí mismo un espacio-contexto de educación: el territorio es territorio de aprendizaje. Y en ese contexto comprende el medio ambiente, en lo que llamamos territorio, también como un conjunto de discursos diversos en los que se produce la lectura del mundo y los procesos educativos: “Entendida históricamente, la interacción hace que los niños y niñas en alfabetización estén insertos

¹¹ Traducción del autor.

¹² Traducción del autor.

en un medio ambiente de discursos; a la conciencia del niño o niña, tales discursos no serán definidos a partir de la óptica individual (...). Cuanto mayores sean las interacciones con el mundo, tanto mayores serán las posibles categorías que estarán accesibles, siendo accionadas, siendo constituidas. Mayor será también el conjunto de signos que estarán en uso a través de la propia interacción”¹³ (Nogueira & Wanderlei, 1990, pp. 30-31). El territorio es una interrelación de lenguajes, creencias, prácticas sociales que se constituyen en discursos diversos colectivos que se aprenden y se enriquecen progresivamente según sean mayores las posibilidades de interactuar entre sujetos personales y colectivos plurales.

Así como los seres humanos viven en comunidades urbanas y rurales, con discursos y expresiones culturales diversas, la educación como modalidad social, formal e informal, de transmisión y reconstrucción cultural, se desarrolla en esas mismas comunidades, en territorios específicos que se construyen desde los sentidos de pertenencia o desde definiciones técnicas o políticas.

No habrá más equidad ni mejor calidad de la educación si esta no se concibe en esta dimensión histórica y natural, pues su negación o invisibilidad solo consigue que no se haga posible una adecuada contextualización curricular, pertinencia pedagógica, significación de los aprendizajes. No permite la participación de las familias ni de las comunidades escolares, locales o indígenas. Mantiene el *statu quo* de las discriminaciones, exclusiones y desigualdades sociales, culturales y territoriales.

¹³ Traducción del autor.

II. APRENDIZAJES DESDE UN TERRITORIO COMUNAL Y MAPUCHE: ERCILLA Y EL PROYECTO KELLUWÜN

Este capítulo levanta la discusión respecto del territorio, el aprendizaje y la interculturalidad a partir del desarrollo y compromiso con una experiencia de Investigación-Acción Participativa (IAP) junto con comunidades indígenas del pueblo mapuche de Chile realizada entre el 2000 y 2005. La Propuesta de Territorios de Aprendizajes Interculturales emerge sistemáticamente de esta praxis político-pedagógica con todos sus aciertos, errores, carencias y diversas evaluaciones acerca de él. En general, y dado el contexto del Proyecto Kelluwün, los datos que se entregan en este punto corresponden al período de desarrollo de su primera fase (1999-2002); sin embargo, lo importante no es la actualización de la información, sino presentar la fuente social desde la que se generan aprendizajes para una mejor comprensión de la educación en los territorios.

Este territorio de Ercilla hoy (2017) se encuentra dividido en varias comunidades que, si bien comparten aspiraciones de autogestión, autodeterminación y autonomía territorial comunes sus estructuras y estrategias de organización cultural, social y política, son diferentes: las decisiones respecto de los modos de llevar adelante sus reivindicaciones son muy diferentes entre ellas y van desde la aceptación de estrategias que incluyen “todas las formas de lucha” contra símbolos capitalistas y de dominación de la sociedad global, a otras comunidades que, a pesar de movilizadas por esas mismas reivindicaciones, se encuentran integradas a las dinámicas políticas, sociales, económicas democráticas de la sociedad global y del Estado. En el territorio comunal o de comunas próximas a ellas se han producido fuertes enfrentamientos, físicos y jurídicos, contra el Estado como institucionalidad política y el sistema judicial y policial, contra diversos empresarios y empresas agrícolas, forestales y de transporte como resultado de un historial de conflictos generados desde la ocupación chilena a fines del siglo XIX hasta hoy, y que no ha sido resuelto ni política, ni legal, ni territorialmente. Por otra parte el Estado ha profundizado, en cantidad y fuerza, una actuación de represión, control, ocupación de territorios por medio de las fuerzas policiales que ha tenido graves consecuencias en la vida cotidiana local, en las familias y los niños y niñas anulando así posibilidades de diálogo, de negociación y de resolución política de los conflictos.

Lo que se presenta a continuación no corresponde a la realidad actual de la comuna o del territorio, sino a aquella del período anterior al 2005 cuando finalizó el Proyecto Kelluwün y particularmente al período 2000-2002 como ya señalamos. Hemos mantenido esta parte –desactualizada– del texto para mostrar el estado de situación de la comuna desde hace algunos años como contexto necesario de conocer para situar la experiencia educativa que se presenta.

Lo que interesa para efectos de este libro es mostrar, analizar y proponer una metodología de trabajo pedagógico comunitario a escala territorial, local y con fines de transformación de los territorios a partir de la participación social e intercultural. Describe, desarrolla y analiza el uso aplicado de la investigación cualitativa como paradigma de producción de

conocimiento, en su vertiente de Investigación-Acción Participativa (IAP), que es el foco del capítulo.

1. El Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün¹⁴

Este Proyecto¹⁵, estructurado en torno a lo educacional, a una escala territorial local, se organizó en relación con tres ideas claves: promover la participación social de las comunidades locales en la educación de sus localidades, incentivar la gestión y cultura democráticas al interior de las comunidades educativas e impulsar la educación intercultural bilingüe (EIB), tanto desde la perspectiva curricular y pedagógica como desde la recuperación y afirmación cultural del pueblo mapuche. Metodológicamente se trabaja con el paradigma de la Investigación-Acción Participativa (Williamson, 2002). Incorpora líneas de perfeccionamiento docente en EIB, apoyo a proyectos culturales y sociales de las comunidades, comunicación para el desarrollo, sistematización, vinculaciones con la Universidad. Trabajó en el Municipio de Ercilla (con una extensión durante un año al de Collipulli) en once comunidades: una ciudad, dos pueblos y ocho comunidades rurales, de las cuales seis constituidas casi en un cien por ciento por población mapuche. Se inició el segundo semestre de 1999 y finalizó en su primera fase de ejecución, el segundo semestre de 2002, el 2004 terminó su segunda fase de evaluación y sistematización, y desde el 2005 se encuentra en una tercera fase de desarrollo como proyecto de extensión permanente de la Universidad de La Frontera, pero ahora centrado en la ciudad de Ercilla y no en las zonas rurales.

Los principios ordenadores e inspiradores del conjunto de acciones y decisiones del Proyecto, en el marco de una gestión participativa de los territorios y una visión territorial de la educación, son tres¹⁶:

Participación Social: Las comunidades locales¹⁷ e indígenas¹⁸ reflexionan organizada y críticamente concerniente a la educación y cultura en la comuna, hacen proposiciones de mejoramientos y cambios, y se comprometen responsablemente con las acciones acordadas. El proceso se inicia desde “afuera hacia adentro” de la comunidad educacional, por ello

¹⁴ Williamson, G. & Gómez, P. (2004)

¹⁵ El equipo académico central del Proyecto estuvo formado por Patricia Gómez R. (Coordinadora Técnica), Carlos Inallado, Ricardo Mellado, Fernanda García, Sandra Bermúdez, Miguel Melín, Oliver Segal, María Díaz C., Miguel Sánchez; participaron también Patricio Gallardo, Director de Educación Municipal de Ercilla, Andrés Donoso en su práctica de Antropología, Carolina Hidalgo en sus proyectos y como ayudante de los cursos del coordinador del Proyecto, José Salazar A. en aspectos pedagógicos; también un grupo de estudiantes de diversas carreras de la UFRO, así como un conjunto de monitores de Ercilla miembros de las diversas comunidades participantes coordinados por Oliver Segal.

¹⁶ Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün; (2001).

¹⁷ Se entiende por comunidades locales la red de organizaciones e instituciones, públicas y de la sociedad civil, formales y no formales, que existen en el medio donde están establecidas las comunidades educativas. En este sentido, no es sinónimo de las familias de los establecimientos, sino representan a organizaciones de diversos ámbitos: productivas, sociales, vecinales, indígenas, culturales, etc. Sin ser equivalente, se distingue e incorpora al mismo tiempo a la comunidad indígena, tanto en su dimensión sociocultural y territorial, cuanto legal.

¹⁸ Comunidades Indígenas o Lof Mapu son comunidades que viven en un territorio delimitado y que pueden ser históricas (lof mapu: según lazos parentales e historia) o legales (Comunidad Indígena: de acuerdo con la Ley Indígena 20.953).

tiene sentido en sí misma como ejercicio de ciudadanía pedagógica y es condición de mejoramiento de los aprendizajes a partir de la facilitación de la contextualización educativa.

Gestión y Cultura Educativa Democrática: Las comunidades educativas¹⁹ modifican participativamente sus prácticas y cultura organizacional, de modo de aprovechar las ideas, ideales, propuestas, de todos sus miembros y de las comunidades locales e indígenas con el objetivo de mejorar y hacer más pertinente su currículo, su pedagogía, su gestión, al mismo tiempo en que se hace más participativa.

Educación Intercultural Bilingüe (EIB): En igualdad de importancia y en relación con cada contexto, se integran, en el currículo y en la pedagogía, así como en todas las acciones del proyecto, componentes de la cultura mapuche y no mapuche, en torno al eje intercultural. Se apoya la recuperación, promoción y desarrollo de la cultura mapuche y no mapuche del entorno de las comunidades educativas. Se avanza inicialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el uso del mapuchedungun, como lengua mapuche, en contextos específicos de uso. La EIB es una de las modalidades educativas que se inscriben en el gran marco actual de pedagogía de la diversidad, aunque con características que la amplían a lo político, lo social, lo cultural.

El proyecto se ha identificado con la palabra “KELLUWÜN”, concepto mapuche que se refiere a una norma de ayuda mutua y que se traduce en una actitud de servicio a la comunidad, acción en la que niños y adultos prestan su aporte concreto en algún tipo de trabajo comunitario. Al mismo tiempo que son socializados en un principio y una práctica de tipo social, involucra la solidaridad, la cooperación, el trabajo cooperativo. Implica el aprender en la actividad cotidiana²⁰.

En la cultura mapuche este concepto se operacionaliza en el denominado mingako, que es una actividad de trabajo que involucra una acción social y cultural, en la que las familias (*Pu Reñmawen*) y la comunidad (*lof mapu*) mapuche se unen y reúnen para realizar una determinada labor, ya sea el trabajo de las siembras (*ganvn kvzaw*), cosechas (*pvramuwvn*) o construcción de las casas (*rukan* o *rukaton*), por nombrar algunas. En la parte social, se cumple con estrechar y consolidar las relaciones sociales, consanguíneas y de parentesco, los niños conocen y reconocen a sus familiares y vecinos, y así se perpetúa la costumbre del pueblo mapuche bajo el principio de reciprocidad, enfatiza la conciencia de la actitud permanente de compartir el trabajo y los bienes que provienen del esfuerzo propio y aquellos que provienen de la generosidad de la naturaleza.

El concepto Kelluwün se vive a diario en la familia mapuche, pues todos desde muy pequeños van adquiriendo pequeñas responsabilidades, bajo el principio social de la reciprocidad, que también va permitiendo el aprendizaje natural y cotidiano del saber, la lengua, el quehacer y la cultura en general, desde la tradición y de su adaptación a la

¹⁹ Se entiende por comunidad educativa al conjunto de personas y las relaciones sociales que se establecen al interior de un establecimiento educacional. Incorpora a los directivos, docentes, estudiantes, paradocentes, alumnos, padres, madres y apoderados.

²⁰ En 1999 iniciamos la discusión respecto del nombre del Proyecto; buscábamos un concepto culturalmente apropiado que integrara las ideas de cooperación y de educación, emergentes del cooperativismo y de la pedagogía y currículum sociocultural crítico. En las conversaciones, la profesora María Díaz C. del equipo del Proyecto, sugirió este concepto de Kelluwün, el que fue asumido por el Proyecto, por lo que agradecemos su aporte.

contemporaneidad. Reciprocidad es conectar, dar y recibir. Este principio se expresa en el concepto pedagógico de Paulo Freire de educador-educando y educando-educador, donde ambos enseñan y aprenden mutuamente, pues se conectan para entregar y para recibir saberes en una práctica de humanización y cooperación.

El proyecto asumió la noción territorial al trabajar la EIB tanto en su dimensión escolar como social y a las escuelas en el contexto de sus territorios inmediatos (comunidades indígenas próximas).

No vamos a exponer aquí el Proyecto, en la Bibliografía indicamos varios textos donde acudir. Su evaluación se puede encontrar, entre otros textos, en el de Williamson & Gómez (2004), entre otros, donde se exponen las visiones de diversos actores respecto de él. Se trabajó con movilización educativa, lo que se llamó de “agitación pedagógica territorial”, comunal y comunitaria, en defensa de derechos humanos, formación de profesores en EIB, apoyo a proyectos sociales y educativos de las comunidades educativas e indígenas, equipamiento e infraestructura educativa, implementación de un preuniversitario, comunicación para el desarrollo y educomunicación (Radio comunitaria Ercilla 100.3 FM, Boletín Kelluwün), intermediación de organizaciones con el Estado, desarrollo de organizaciones juveniles y sociales, elaboración de materiales, investigaciones de historia local y educación, recuperación cultural mapuche y lingüística del mapudungun, formación de dirigentes mapuches. En fin, un conjunto de actividades pedagógicas, formales y no formales, en el territorio educativo, local e indígena. De este proyecto emerge un conjunto de información que exponemos a continuación solo para determinar algunos componentes de un territorio real donde la educación se desarrolla con sus aciertos y errores, con sus limitaciones y potencialidades.

2. La cuestión social de Ercilla el 2002: el contexto comunal de los alumnos, de sus familias y comunidades²¹

El contexto de las familias de los estudiantes está marcado por las condiciones, características y posibilidades de la comuna de Ercilla. Según el Censo del 2002, la población total del municipio era de 9.041 personas, de estas 5.803 correspondían a habitantes rurales (64,19%), 4.202 personas del total se declararon indígenas mapuches (46,48%), compartiendo 500 km² de territorio. Pero, y según la Encuesta CASEN-2000²², unas 4.500 personas de la comuna se encontraban en pobreza (52,9%) (promedio país: 14,89%; promedio región: 34,9%), de las cuales 22,5% eran indigentes (promedio país: 5,73%; promedio región: 13,6%)²³. Su Índice de Desarrollo Humano-IDH (sobre 1.000; 2000) era de 0,647, uno de los más bajos del país, ocupando el lugar 249 en el ranking nacional

²¹ Varios de los datos de diagnóstico que se presentan corresponden a los que existían en el momento de inicio y desarrollo del Proyecto.

²² CASEN-Encuesta de Caracterización Socioeconómica, realizada por el Ministerio de Planificación y Coordinación Nacional-MIDEPLAN.

²³ La Encuesta CASEN define pobreza a partir del ingreso o del costo de las necesidades básicas. La del año 2000 consideraba pobres a aquellas personas que percibían un ingreso menor o igual a 40 mil pesos en la ciudad, o menor o igual a 27 mil pesos en el campo; indigentes eran aquellas que no alcanzaban a cubrir sus necesidades básicas de alimentación: en la ciudad eran las que percibían menos de 20 mil pesos y en el campo menos de 15 mil mensualmente.

y su IDH de ingreso apenas de 0,579²⁴; es decir, los que no eran pobres tenían ingresos apenas suficientes para vivir²⁵. Según el Instituto Nacional de Estadísticas, el 39,9% de los ocupados trabajaba en el sector de agricultura, ganadería, caza y silvicultura (en general minifundistas indígenas y trabajadores temporeros); 17,85 % en el área de servicios, particularmente empleos públicos municipales²⁶; y solo 4,13% se empleaba en industrias manufactureras.

Grosso modo, este era (y es en gran medida, aunque hoy agudizado por el ambiente de violencia que se vive en la comuna) el contexto de vida de los niños y niñas de Ercilla y sus familias: muy lejos de las condiciones de las familias de los “mejores” colegios del país, en términos de condiciones de vida, ingresos, integración a contextos de modernización, salud, habitación, relación urbano-rural, violencia en las comunidades.

En este contexto, ¿cómo puede darse el desarrollo local, de modo que la educación se ponga a su servicio? De hecho esta, en contextos de exclusión y economía tradicional, parece que contribuye escasamente al desarrollo personal y movilidad social²⁷, menos al desarrollo regional y mínimamente al local. Entonces, como nos preguntaban: ¿para qué sirve la educación en estos territorios?

3. La cuestión mapuche en Ercilla

Ercilla es una comuna eminentemente mapuche, aunque tiene una proporción de población de origen de colonos extranjeros (principalmente de ancestros suizos) y de origen criollo o mestizo. Hoy es una de las comunas donde los conflictos territoriales han alcanzado un mayor grado de radicalización y tensión entre comuneros, fuerzas policiales y empresas agrícolas y forestales. Sin duda que la poca disponibilidad de tierras asociada al empobrecimiento a la que han sido sometidas las comunidades y a una conciencia étnica desarrollada²⁸ son condiciones que generan esa activa reivindicación social y política. A ello se agrega una relación con las empresas forestales que ha sido conflictiva, donde la expansión forestal ha implicado usurpación de tierras, destrucción de la naturaleza (con consecuencias en la alimentación tradicional y en falta de agua para uso animal y humano) y pérdida de fuentes de trabajo. La crisis económica ha hecho que algunos jóvenes y familias que vivían en ciudades retornaran a sus comunidades de origen, alterando la relación hombre/trabajo/medio de producción de la vida, empobreciendo aún más a las familias establecidas, asociado ahora a una frustración importante por parte de las generaciones de jóvenes, generalmente con estudios

²⁴ www.bcn.cl

²⁵ Información recogida por el Proyecto Kelluwün nos mostró que el promedio de ingreso de las familias apenas superaba \$ 50.000 considerando ingresos directos y podía llegar a \$ 100.000 considerando subsidios estatales (2001).

²⁶ Incluye administración pública y defensa, planes de seguridad social de afiliación obligatoria, enseñanza y actividades de servicios sociales y de salud.

²⁷ Participantes discutían en el Proyecto Kelluwün, sobre el sentido de trabajar por la educación si una señora con 2º año básico, un joven con 2º año medio y otro joven titulado de Técnico Agrícola, tenían los mismos bajos ingresos: \$ 50.000 mensual.

²⁸ Ya en 1972 se desarrolló en esta comuna el 2º Congreso Nacional Mapuche, que dio origen a una Ley específica para los pueblos indígenas de Chile.

bastante mayores a la generación anterior²⁹. Finalmente, las políticas sociales estatales, en especial, aunque no exclusivamente, de CONADI³⁰ se implementaron bajo la lógica de distribución de tierras, sin programas de apoyo financiero y técnico suficientes y poderosos, a largo plazo, para su explotación racional posterior. Tampoco ha habido una política sustentada de capacitación intercultural adecuada a las características de la producción familiar mapuche en sus sitios, ni en las tierras entregadas. El gobierno ha desarrollado planes de inversión en las comunidades y –en general– en el territorio, sin embargo, su impacto ha sido limitado; de hecho, los subsidios estatales se han ido constituyendo en una de las principales fuentes de ingreso de las familias por sobre la producción y el trabajo agrícola. Por otra parte, las comunidades, por acción del gobierno regional, municipio y de otras instituciones, se han modernizado y en general cuentan con luz eléctrica domiciliaria, agua potable en la mayoría de las comunidades, construcción o mejoramiento de caminos y puentes (que después camiones de empresas privadas forestales destruyen por su alto tonelaje), postas de salud y escuelas básicas.

4. La cuestión ambiental en Ercilla

Ercilla –como se señaló recién– es un municipio de extrema pobreza, urbana y rural. Ello hace que la presión sobre los recursos naturales sea muy fuerte, permanente y de carácter predatorio: no se usan de acuerdo con una perspectiva sustentable o sostenible.

El río Huequén, la principal fuente de agua para la producción agrícola de la comuna y de las comunidades mapuches, en el territorio, está contaminado. El año 2000 se realizó un Cabildo ambiental, con representantes de organismos del Estado y vecinos, en el que se analizó esta situación.³¹ Se generaron propuestas que en la práctica aún no han sido implementadas por el Estado. Las políticas públicas, del gobierno regional y del gobierno local, no han atacado, ni suficiente ni adecuadamente, a largo plazo, la cuestión ambiental en el municipio.

Un factor de alteración ambiental grave, por sus consecuencias sociales, culturales y ambientales, es la expansión forestal. En la práctica hay varios fundos³² pertenecientes a particulares y sobre todo a grandes empresas forestales, que se instalaron sobre el *lof mapu* mapuche, algunos a inicios de siglo en los procesos de colonización y otros a partir de la década de los ochenta aprovechando incentivos dispuestos por la dictadura. Esta realidad muestra el carácter histórico, étnico y de clases que tiene el conflicto por la tierra, entre

²⁹ Hay que observar que la pobreza es un fenómeno que se genera desde categorías occidentales y desde la integración forzosa del pueblo mapuche al Estado y sociedad chilena. A la llegada de los españoles y antes de la violenta ampliación del Estado chileno a los territorios mapuches, sus condiciones de existencia respondían a la satisfacción de sus necesidades básicas y, en ese sentido, no existía noción de pobreza como categoría de calidad de vida.

³⁰ Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Organismo estatal responsable principal de las políticas indígenas.

³¹ Fue organizado junto con la organización mapuche Ad Mapu y organizado por el dirigente del territorio Domingo Marileo.

³² Fundos: propiedades agrícolas privadas, de grandes extensiones de tierra en relación con el territorio en que se encuentran y en general asociados a la producción silvoagropecuaria (puede asimilarse a Hacienda en otros contextos).

fuerzas sociales de enorme distancia y desigualdad de poder político y económico³³. El gobierno dictatorial cívico-militar terminó por legitimar propiedades en tierras usurpadas que pertenecían tradicionalmente a las comunidades y que, por una serie de procesos históricos (entre ellos las “tomas”), algunas recuperaron recién en la década del sesenta y setenta, durante la Reforma Agraria³⁴. La dictadura, en el proceso represivo conocido como “Contrarreforma agraria”, expulsó a los mapuches y nuevamente los redujo a territorios limitados y pobres. Las comunidades continuaban reivindicando esas tierras. El impacto de estas políticas dictatoriales ha sido grave para las comunidades, por su permanencia destructiva de sus dimensiones de existencia social, cultural, educacional, económica y ambiental.

Un segundo factor, consecuente con lo anterior, es la estructura de tenencia de la tierra y de producción que se ha convertido en pequeñas explotaciones agrícolas tradicionales (generalmente minifundio), con fuerte demanda de trabajo y presión demográfica, uso de insumos de baja calidad sin manejo adecuado.

Ercilla ya no cuenta prácticamente con bosque nativo, salvo en algunos pequeños espacios localizados. Existe carencia de aguas y el río Huequén corre contaminado. Al ser zona de secano el riego es de lluvia o artesanal. Existe erosión y pérdida de suelos por sobrepastoreo y sobreexplotación. El suelo gredoso ocupa cada vez más espacios. Tierras agrícolas se han convertido en forestales. Existe un proceso sistemático de ocupación, por viviendas y minifundio, de áreas potencialmente productivas de un modo innovador. Las nuevas tierras que se incorporan a las comunidades, por compras del Estado, no cuentan con un plan de desarrollo productivo, que incorpore la recuperación ecológica y el desarrollo sustentable.

5. La cuestión educativa en Ercilla y el Sistema Municipal de Educación

La Municipalidad contaba al momento de ejecución del proyecto con 11 establecimientos educacionales, 10 rurales, de estos, 7 incompletos con cursos combinados y un Liceo; en varios de ellos con nivel de transición (educación parvularia o preescolar como algunos llaman a esta educación inicial). Existen cuatro escuelas particulares subvencionadas, una en la ciudad y tres en las zonas rurales, así como un centro de educación preescolar y un Liceo Técnico Agrícola y Forestal particular subvencionado³⁵. Parte de los estudiantes de

³³ La principal empresa forestal en la comuna y en las comunidades es Forestal Mininco, de capitales nacionales, perteneciente al grupo familiar y económico Matte. Solo para mostrar la envergadura de las empresas que tienen intereses en tierras indígenas y con los que se enfrentan las comunidades, vale la pena señalar que este grupo económico familiar, uno de los mayores del país, tiene intereses forestales en Forestal Mininco, Forestal Cominco, Forestal Crececx, CMPC Maderas, Forestal y Pesquera Callaqui, varias de ellas actuando entre la VIII y X Regiones del país, tanto en tierras de aptitud forestal como agrícola que ha sido reconvertida a explotación de madera. Este grupo económico además tiene intereses en empresas vinculadas a la celulosa y papel, productos de papel, finanzas, energía, combustibles, previsión y seguros, pesqueras. CMPC es su principal empresa y jugó un papel destacado en engendrar las condiciones para el derrocamiento de la Unidad Popular. Forestal Mininco el año 2002 tuvo utilidades de MM\$ 7.545 (miles de millones de pesos) y el conjunto del grupo de MM\$ 323.845 (miles de millones de pesos). Las comunidades enfrentan hoy este tipo de empresas, capital y poder político que presiona sobre sus tierras y sobre la Ley Indígena que las protege.

³⁴ Testimonio de dirigentes de la comunidad Temucucui.

³⁵ Hoy –2017– convertido en cuartel policial.

la comuna se trasladan a comunas vecinas, principalmente a Collipulli y Victoria, sobre todo en enseñanza media, lo que se ha potenciado producto del mejoramiento de caminos y la mayor disponibilidad de transporte público. Los resultados de aprendizaje eran (y siguen siendo) bajos en relación con los promedios regionales y nacionales. La presencia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) al inicio del proyecto era prácticamente inexistente y aún es insuficiente, a pesar de los esfuerzos del Proyecto Kelluwün en el sistema local de educación, de la presencia del Programa Orígenes en tres establecimientos rurales (desde 2002 y hasta el 2005), del Programa Araucanía Tierra Viva en otras tres (desde 2005 y hasta 2007) y del propio Departamento de Educación Municipal con proyectos de CONADI. Pese a las dificultades, una profesora obtuvo el premio a la Excelencia Docente (1999) y su escuela rural estuvo entre las que mostraron mejores logros de aprendizaje en el país³⁶. Sumado a lo anterior, cuatro profesores(as) participaron del Programa de Pasantías al exterior impulsado por el gobierno de la época. El municipio, junto con el gobierno regional, ha realizado inversiones en mejoramiento de la infraestructura y equipamiento, entre ellas la construcción de un internado en la ciudad de Ercilla. Solo escuelas rurales cuentan con Jornada Escolar Completa, aunque a partir del 2008 lo hace el Liceo Municipal en su renovada infraestructura predial. Operan varios de los Programas del MINEDUC y existe una Biblioteca Pública que realiza actividades culturales en la comuna.

¿Y cuáles son las consecuencias educacionales de este contexto, desde el punto de vista de la calidad y equidad, al inicio, durante y al final del proceso educativo? Expresan la profunda injusticia del sistema educacional chileno y de la organización de la sociedad en su conjunto, que marcan el carácter discriminador, excluyente y desigual de la educación en Chile, particularmente con los pueblos y niños(as) indígenas. Los esfuerzos del gobierno local y del Departamento de Educación Municipal, con los apoyos de los gobiernos regionales, no alcanzan a resolver los determinantes problemas estructurales a que se ven sometidos los sistemas educacionales municipales, definidos por la diferenciación territorial, de clase social, de pertenencia étnica y lingüística que afirma la profunda e injusta desigualdad a que son obligados los niños y niñas de las mayorías nacionales y particularmente de los más pobres e indígenas.

Al ingresar al sistema educativo: En términos de condiciones para el desarrollo de los niños y niñas, UNICEF y MIDEPLAN elaboraron el Índice de la Infancia (sobre 1.000; 2002) que mostró que Ercilla tiene –en ese período– un Índice de la Infancia en Educación de apenas 0,188 mientras que la comuna de Vitacura –una de las comunas en donde están algunos de los “mejores” colegios del país– tenía 1.000 sobre 1.000: son 0,812 puntos de diferencia³⁷. El Índice de Desarrollo Humano (IDH)–Educación (sobre 1.000; 2000)– de la comuna es 0,681, con el lugar 294 del ranking nacional; la tasa de alfabetización comunal es de 84,17% (País: 94,37%; 2002), el 14,2% de los hombres y 17,54% de las mujeres con lo que los padres –de precarios ingresos y condiciones de vida– tienen bajos niveles educacionales: 5,6 años, cuando en Chile ya se han superado los 8 años de escolaridad promedio. Las condiciones de ingreso al sistema, independiente de los méritos de los estudiantes, ya están en el piso de las oportunidades: la iniquidad existe antes de entrar al sistema.

³⁶ Escuela Chacaimapu: obtuvo avances de 106 puntos en matemática y 45 en lenguaje (mediciones de la época).

³⁷ Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF / Ministerio de Planificación y Coordinación- MIDEPLAN, 2003

Durante el proceso educativo: En cuanto a calidad de la Educación, la comuna en las mediciones de proceso que hace el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-SIMCE se ubica en los últimos lugares de la Región (y del país). Los resultados de aprendizaje –pese a avances relativos en los últimos años– permanecen bajo o en los límites de los promedios provinciales y regionales. En el SIMCE-1999, los puntajes de la comuna de Ercilla, provincia de Malleco y Región de La Araucanía, fueron (respectivamente): Matemática: 226/230/228; Lenguaje: 210/227/229; Comprensión del Medio Natural y Social: 217/231/233. En la medición del año 2003, los resultados del SIMCE fueron Matemática: 202, Lenguaje y Comunicación: 218, lo que ubicó a la comuna en el penúltimo lugar de la Región y en los más bajos del país (en las últimas mediciones estos puntajes han mejorado). A ello se agrega la desconsideración de la cultura y lengua mapuche en el currículum, gestión y cultura escolar. Los resultados de calidad durante el proceso están muy distantes de aquellos que se encuentran en otros territorios pedagógicos y socioeconómicos-culturales, y los esfuerzos políticos no consiguen modificar la estructura de las condiciones que afectan los bajos aprendizajes.

A la salida del sistema: Las informaciones acerca del egreso de estudiantes de enseñanza media y el ingreso a la Universidad expresa también las desigualdades: la historia del Liceo muestra que hasta el 2000 nunca había ingresado a la Universidad un egresado del Liceo (Romero, 2000), posteriormente al Proyecto Kelluwün y al impulso que dio a las experiencias de empoderamiento juvenil para la preparación para la PSU, mediante un Preuniversitario con alumnos voluntarios de la UFRO (Gómez, 2003), cinco estudiantes consiguieron entrar, mientras la mayoría siguió mirando desde afuera el sistema. En la PSU-2003 (para ingreso el 2004) los promedios generales de Ercilla fueron de 362,81 puntos en los varones y 374,58 puntos en las mujeres, mientras el promedio nacional de matemática, por ejemplo, fue de 499,94 puntos y las exigencias de puntaje mínimo de ingreso a las universidades públicas fueron de 450 puntos. Al final, el sistema continúa siendo excluyente, la PSU diferenciadora y las opciones de continuidad siguen mínimas para los jóvenes egresados, quienes, según los estudios citados de Romero (2000) y Gómez (2003), en el marco del Proyecto Kelluwün, retornan como dueñas de casa a sus hogares, a vivir en el desempleo o empleo temporal, a ayudar en las tareas agrícolas de los minifundios familiares, etc. Hoy –2017–, con los procesos de Reforma Educacional impulsando la gratuidad, el fin del lucro y la discriminación en la educación superior del país ha contribuido a ir superando progresivamente esa situación, aunque no alcanza a establecer parámetros de justicia y equidad con estudiantes no mapuches.

¿El cuadro que nos muestra Ercilla es una excepción en Chile? Creemos que no, con mayores o menores diferencias y grados, y pese a los esfuerzos del Estado y los gobiernos democráticos, expresa con dramatismo la exclusión, iniquidad, violación al derecho humano a una educación de calidad para millones de niños, niñas y jóvenes del sistema educacional; de igual forma, su situación es demostrativa de cientos de pequeños municipios, pero también de pequeñas y medianas ciudades y sus barrios, donde la forma de las condiciones y procesos varía, pero no sus consecuencias. Es expresiva de la realidad de muchas comunidades, niños(as) y jóvenes rurales mapuches. Hemos recorrido Chile de norte a sur, en campos y poblaciones populares, hemos recorrido La Araucanía en profundidad y con una u otra excepción, la situación es semejante desde la perspectiva de la calidad, la equidad, la participación y la pertinencia. Pareciera que esta situación

estuviese negando en el territorio microsocioal la posibilidad de que la educación contribuya efectivamente a su desarrollo.

6. Un caso característico de comunidad mapuche rural: Temucucui

Una situación crítica en las comunidades indígenas rurales es la escasa disponibilidad de tierra para producir la sobrevivencia de grupos familiares que se subdividen y se multiplican progresivamente, generando una sobreexplotación del ambiente natural, una creciente demanda por la tierra, conflictos sociales.

A partir de lo observado en el marco del Proyecto Kelluwün³⁸, podemos referirnos a un caso crítico, como es el de la comunidad de Temucucui³⁹, en el mismo municipio de Ercilla. Nos centraremos en una descripción de su realidad entre 1999 y 2005, principalmente y en torno a ella iremos haciendo planteamientos reflexivos críticos.

Sin embargo, es necesario señalar que esta comunidad, al momento de salir al lector esta publicación, se encuentra en una condición diferente a la que observamos hace unos años y que describimos aquí. Enfrenta una compleja situación interna, al menos desde su exterior se observa desagregación, con conflictos entre familias, separación de la comunidad tradicional y fundación de una nueva por parte de un grupo de jóvenes, ruptura de ambas con otro sector de las comunidades, divisiones políticas que afectan a lo social. En el sector partes de comunidades han recibido varias hectáreas de terreno, en diversos lugares, lo que ha generado mayores condiciones para el desarrollo, sin embargo, no se ha asociado a proyectos de largo plazo, sustentables y financiados, por lo que esas condiciones no se han potencializado. La zona es activa en organización y movilización social, hay fundos resguardados por la policía, los niños y niñas enfrentan sistemáticamente consecuencias de la violencia entre comuneros y carabineros, hay dirigentes detenidos y enjuiciados por razones sociopolíticas y civiles, otros han regresado después de estar detenidos años, los juicios son excesivamente largos convirtiéndose en la práctica en detenciones, se presentan problemas sociales asociados a conductas de ruptura legal y ética. Es una comunidad y territorio que reúne y manifiesta lo más crítico y radical de las condiciones contradictorias de las relaciones entre Estado, comunidades y empresas forestales y agropecuarias, expresa una cierta lógica de desagregación de comunidades generadas por determinadas estrategias mapuches de enfrentar la situación de exclusión, y por las respuestas políticas y programáticas parciales del Estado, especialmente en lo referido al territorio y la tierra.

Esta comunidad, hoy, se ha dividido en al menos dos comunidades, una que se define como “tradicional” y otra como “autónoma”, con distintas estrategias de resistencia y lucha social, de comprensión del vínculo con la sociedad local y el Estado, con una visión estratégica de alianzas políticas y sociales diferentes. Es un territorio que está en el centro de las actuales situaciones de conflicto entre el Estado, las empresas y las comunidades, aunque con diversas organizaciones culturales, sociales y políticas para enfrentar el estado de situación que enfrentan con una notoria presencia policial en el territorio.

³⁸ A base de observaciones de campo, conversaciones con dirigentes y asociados, opiniones manifestadas en reuniones de comunidad y resultados de la investigación participativa en la comunidad.

³⁹ En este sentido, la comunidad de Temucucui es expresión de un territorio que abarca varias comunidades indígenas: Ignacio Queipul 1, Ignacio Queipul 2, Pancho Curamil.

Tampoco puede “estigmatizarse” la comuna ni el territorio, debido a que existen múltiples esfuerzos de los propios comuneros y sus familiares por buscar y encontrar estrategias de producción y trabajo que permitan el desarrollo endógeno local: pequeños emprendedores mapuches, otros organizados en comités o cooperativas campesinas, pequeños productores agrícolas integrados a mercados locales, las comunidades eclesiales de base (pese al incendio de algunas de sus iglesias) se mantienen activas en procesos de fortalecimiento comunitario y ayuda mutua. Los profesores desarrollan con toda la normalidad posible sus funciones con los niños y niñas, el Estado y sus funcionarios desarrollan múltiples iniciativas de apoyo familiar (orientación laboral, aseguramiento de derechos, acceso a subsidios variados, acciones de protección a la infancia) y productivo (programas de apoyo al desarrollo económico local). En las elecciones municipales del 2016 fue electa una concejala mapuche habitante de este territorio.

Sin embargo, en función del objetivo de este capítulo, nos mantendremos situados en el período que nos preocupa: los inicios de la década del 2000. Lo que señalamos a continuación, y que fue elaborado alrededor del 2004, adelanta lo que acabamos de describir. Por tanto, la lectura siguiente debe considerarse con un límite temporal próxima al 2005.

Utilizaremos como principal eje articulador la noción de Territorio, como concepto que se explica –como ya señalamos–, por una conceptualización cultural e histórica respecto de un tipo de ambiente conformado por determinadas redes de relaciones humanas, naturales, trascendentes espiritualmente, que se llevan a cabo en ciertos espacios horizontales y verticales de variedad de formas y modos de vidas, delimitables físicamente, pero no en sus características culturales y subjetividades colectivas.

Temucuicui es una comunidad que hasta el 2002 ocupaba alrededor de 250 ha físicas de monte, donde habitaban aproximadamente 240 familias, con un promedio de 4 a 5 personas por grupo familiar. Esto daba un promedio cercano a 1 ha física de tierra por unidad familiar, aunque hay familias con $\frac{1}{2}$ ha y otras que alcanzan las 10 ha. La zona está altamente erosionada, particularmente en algunos sectores de mayor declive. La comunidad –en general– cuenta con energía eléctrica, agua potable, escuela, un puesto de salud y se encuentra a 8 km de la ciudad sede del municipio. Económicamente se reproduce gracias a una estrategia de sobrevivencia familiar que combina diversas fuentes de ingreso⁴⁰: agricultura tradicional en huertas caseras, pequeñas extensiones de producción agrícola tradicional (trigo principalmente), en algunos casos en invernaderos; subsidios de personas de tercera edad y asignaciones familiares; trabajo esporádico por parte de los miembros más jóvenes en centros exportadores en otras regiones del país; trabajo asociado a las empresas forestales de contratación directa o subcontratación; y empleo temporal en frentes de trabajo municipales.

Esta comunidad se encuentra ocupando una parte reducida de lo que fue su *lof mapu* tradicional, el que ha disminuido como consecuencia de la apropiación de terrenos directa o por vías de dudosa legitimidad y legalidad por parte del Estado en un primer momento, de particulares en un segundo y finalmente por empresas forestales. Temucuicui es ejemplo de los procesos de usurpación de tierras y de dominación a que han sido sometidos los

⁴⁰ Sin identificar lo indígena con lo campesino, de alguna manera esta estructura expresa una economía de tipo familiar campesina, no integrada a los mercados, sino sustentada en estrategias de producción de su existencia, que combinan diversas modalidades de producción familiar y de cooperación, mercadeo y obtención de ingresos monetarios por asalariamiento temporal y subsidios estatales.

pueblos indígenas y particularmente mapuches en Chile por parte del Estado y de algunos empresarios agrícolas y forestales⁴¹. El impacto de estos últimos, que fundamentalmente han plantado pinos y eucaliptos, en plantaciones de monocultivo, ha sido muy grave sobre el ambiente. Es el caso de esta comunidad, rodeada de fundos forestales.

La comunidad ha reivindicado históricamente la propiedad de su *lof mapu* tradicional.⁴² Por ello, hoy es una de las más activas del pueblo mapuche. Jóvenes dirigentes se encuentran procesados y han estado varios meses presos por participar de las movilizaciones indígenas que reivindican la recuperación de la tierra de la que han sido despojados; es el caso de J.N.C., presidente de su comunidad a los 19 años, que aún –el 2005– permanecía en prisión en Angol, condenado a varios años de reclusión en un proceso lleno de inconsistencias; su primera hija tenía cerca de dos años al ser detenido, la segunda nació estando él en prisión. Otros miembros de la comunidad se encuentran procesados por Ley Antiterrorista o no se han presentado a los juicios. Hay una judicialización y militarización de las relaciones de poder en el territorio local. El enfrentamiento judicial entre los comuneros y el Estado y las empresas (forestales y agropecuarias) es desigual, en términos de recursos financieros para solventar las defensas, mantener a las familias mientras están detenidos, contratar abogados especializados. Ocurre de forma similar en lo comunicacional, pues a partir de lo planteado por los medios de comunicación se ha instalado una imagen negativa de la comunidad.

La lucha por el territorio, en el período postrégimen militar, ha sido la prioridad de la movilización desde 1999 y recién en los últimos años comienza a generar resultados. El Estado compró 59 ha en un sector, 97 ha en otro, ambos colindantes con la comunidad actual. Producto de las movilizaciones y de la negociación con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), con recursos del Estado, obtuvieron 1.200 ha aprox. del Fundo Alaska (2002), perteneciente a la empresa Forestal Mininco, las que consideraban parte de su territorio original. Esta tierra se entregó solo con el suelo, ya que los árboles plantados fueron cortados y retirados por la empresa. Sin embargo, las movilizaciones y conflictos continúan.

Hoy los comuneros no cuentan con un adecuado y buen proyecto de desarrollo para las nuevas áreas. El Estado entrega la tierra, previamente explotada por las forestales, prácticamente sin recursos naturales; no entrega un territorio que permita un desarrollo sustentable, con identidad, participación, educación e integración. De hecho, en varias conversaciones que hemos sostenido con dirigentes y comuneros nos han planteado como principal opción viable nuevamente la forestación con especies exógenas (pinos y eucaliptos), al recibir de la empresa forestal el “casco” (el suelo, una vez extraída la madera).

⁴¹ Un estudio en una de las comunidades del sector, la “Comunidad Mapuche Pancho Curamil” (Mella S., Julio E. & Zambrano F., Pablo A., 2001), muestra dramáticamente cómo las comunidades fueron perdiendo territorios por ocupaciones estatales y particulares desde que recibieron su Título de Merced en 1884 con 170 ha (para la familia del longko Pancho Curamil y 8 personas) y al 2001 alcanzaba a 140 has donde vivían 34 familias con un promedio de 4,11 ha para cada una.

⁴² En Ercilla se realizó el I Congreso Indígena (1968) que llevó, después de un 2° Congreso en Temuco en 1970 a la Ley sobre desarrollo de los pueblos indígenas del gobierno de la Unidad Popular (Ley 17.729 de 1972). Durante la Reforma Agraria la comunidad de Temucucui recuperó –en un movimiento social, campesino e indígena– parte de sus territorios reclamados y se establecieron en ellos. Con la Contrarreforma agraria del régimen dictatorial fueron expulsados de los territorios recuperados y nuevamente reducidos a una situación de sobrevivencia con escasez de tierras y sin apoyo a la producción comunitaria; finalmente en la década de los ochenta fueron parcelados en minifundios.

Si bien visualizan opciones productivas distintas (por ejemplo, turismo o producción artesanal) para ese espacio de cerros y laderas, erosionado, con escasa agua, en la práctica analizan la opción de reforestación con especies exógenas como una estrategia de ahorro de largo plazo y de uso real del suelo.

La lucha entre el sueño de lo que les gustaría hacer y las posibilidades percibidas de la realidad es crítica. Esta es una contradicción que deben vivir y que reconocen los propios comuneros en conversaciones: parte de los sentidos de la lucha reivindicativa se estructura en contra del modelo de expansión forestal, que privilegia especies exógenas, sin constituir un escenario de biodiversidad, generador de poco empleo, atentatorio al desarrollo de la comunidad y a la reproducción de su cultura y su lengua, y con todo ello arriesgando la existencia del pueblo mapuche. Sin embargo, deben rendirse a las opciones conocidas, posibles, con retribución económica en el mercado. Se impone una racionalidad campesina-empresarial forestal (por lo de integrarse a los procesos de punta de la modernización agrícola y entender la producción como ahorro de capitales a largo plazo) por sobre la del proyecto propio y autónomo de desarrollo endógeno integral.

En las nuevas tierras se genera también un proceso de ocupación que está reproduciendo la estructura económica familiar de pequeños sitios de habitación y producción. Son familias jóvenes, sin tierra propia, que viven de allegados, en parte próximos a una línea parental, los que están ocupando las tierras ya entregadas. No es inviable pensar que, además, profundice divisiones internas entre grupos familiares, ya que las familias asentadas no serán todas las que conforman la comunidad. En estas mismas tierras se mantienen algunos espacios vacíos, que tenían forestación exógena y que fueron talados por la empresa forestal antes de vender. Se esperaba regularizar la situación legal para plantar nuevamente pinos y eucaliptos, bajo el supuesto de aprovechar ciertas franquicias económicas y subsidios (Decreto 701) que aseguran rendimientos positivos en períodos relativamente próximos desde la perspectiva empresarial e indígena (20 años); pese a ello, la realidad mostró otra cara: el subsidio forestal solo se entrega una vez a un terreno y esa ventaja ya la había utilizado la Forestal en el fundo. En consecuencia, la comunidad no tiene derecho a acceder a él, queda sin financiamiento y sin proyecto. Esto muestra el nivel de desinformación y de carencia de apoyo técnico en que se encuentran muchas comunidades.

Estas dos situaciones son atentatorias a la sustentabilidad ambiental de esos terrenos. Si bien resuelven el problema de presión demográfica por tierra, en la práctica reproducen las condiciones generadoras de pobreza, de un ambiente que se hace inviable en un mediano plazo, que afecta directamente a las condiciones territoriales de existencia de la comunidad y su cultura.

Expresa una profecía autocumplida en el sentido de que la investigación y el conocimiento acumulado muestran suficientemente que la asociación entre minifundio y grandes plantaciones exógenas genera condiciones negativas para el desarrollo, la superación de la pobreza, la sustentabilidad ambiental y la existencia de pueblos indígenas. El Estado aún no asume política y programáticamente esta realidad, de hombres y mujeres, comunidades y pueblos que solo cuentan con su inteligencia, fuerza de trabajo familiar, cosmovisión y saberes tradicionales. Tampoco las organizaciones indígenas ni las comunidades cuentan con una propuesta técnica para la organización productiva y social sustentable de esa tierra.

Expresa también la falta de producción de conocimiento científico y tecnológico para enfrentar con artefactos culturales e instrumentos de producción y gestión, proyectos y empresas comunitarias para escenarios como el descrito. Manifiesta las debilidades de

las decisiones políticas respecto de la aplicación democrática de diseños innovadores para el uso productivo y cultural de territorios que se encuentran en fase de reinicio de utilización por el ser humano. Demuestra la falta de acceso a la información acerca de alternativas productivas que podrían servir de modelos para una discusión social respecto de esos terrenos. Finalmente, esta situación es producto de una desintegración que se produce entre la cosmovisión indígena y su concepción y vinculación con la naturaleza de las políticas del Estado, sumado a las limitaciones de la democracia actual que no genera condiciones de organización y participación para situaciones como estas. También expresa las carencias de las organizaciones indígenas, sus intelectuales y equipos de profesionales encargados de construir propuestas técnicas integrales orientadas al desarrollo sustentable, integrado y culturalmente pertinente para los territorios de propiedad o gestión indígena y con capacidad de articularse a políticas públicas.

7. Reflexiones y aprendizajes

Lo que hemos presentado describe un territorio real, comunal y comunitario. Quizás ejemplificador de una situación extrema que muestra en toda su crudeza las contradicciones que viven muchas comunidades de los pueblos indígenas. Es en ellos donde los niños y niñas desarrollan sus procesos de socialización inicial y los de socialización secundaria, donde el Departamento de Educación Municipal intenta generar condiciones de equipamiento e infraestructura que permitan mejores condiciones materiales y tecnológicas de educación, donde los docentes, con éxitos y fracasos, con prejuicios y sentidos de la diversidad, intentan que sus alumnos aprendan. Es en ellos donde las familias exigen más calidad y pertinencia a la educación al Estado, Ministerio de Educación, Gobierno Regional, intelectualidad académica, donde las organizaciones se movilizan por demandas amplias de tipo territorial, entre ellas, la educación.

El sentido de lo que hemos mostrado es solo el estimular la reflexión frente a una pregunta para muchos obvia: ¿es posible pensar la educación, el currículo, la pedagogía fuera de ese contexto? En realidad, el territorio no solo es una fuente de conocimiento, donde se deposita la memoria colectiva local o de problemas sociales o culturales que debe enfrentar o aprovechar la educación: es también donde se construyen las diversas visiones sociales de mundo que constituyen la base cultural del principio pedagógico de la diversidad, desde donde se piensan las respuestas y soluciones a los desafíos y problemas educativos, donde los participantes de los distintos procesos de socialización y educación en general construyen sus propias ideas, ideales, representaciones sociales que son, en definitiva, los que los movilizan en una u otra dirección según intereses de pueblo, de clase, de grupos. El territorio es la naturaleza viva en plenitud o en decadencia, llevándose al ser humano en ese río que anuncia buena tierra y vida o sequía y muerte. El territorio no solo constituye un referente para contextualizar o hacer más significativos los aprendizajes favoreciendo la diversidad: es el ambiente en el que se produce el conocimiento práctico y teórico, el punto de análisis y observación del mundo, de la educación, de sus alumnos, que tienen los profesores, las autoridades, las familias, los dirigentes sociales e indígenas.

El territorio entonces establece no solo una relación con la educación, sino constituye el contexto de historicidad desde y en el que se construye el conocimiento pedagógico y las representaciones sociales que organizan las comprensiones y prácticas docentes, de

gestión y de participación social que movilizan o inmovilizan las prácticas personales y sociales y las praxis transformadoras de la sociedad, educación y territorios. En el territorio se juega la construcción histórica de la lucha social-cultural-pedagógica, que resiste reproduciéndose actualizadamente, donde los conflictos y contradicciones se manifiestan y potencian entre todos los actores con intereses contrapuestos en todas las dimensiones de la vida comunitaria, entre ellas, la educación. Los conflictos por la tierra no están ajenos a los conflictos por la cultura, la educación y la lengua. Las soluciones tampoco.

Claramente los resultados de calidad están determinados por estos contextos sociales, económicos, culturales y ambientales, así como por la percepción y construcción ideológica y de sentido común de los actores de la educación, de aquellos que han construido en los territorios en que viven y trabajan, o de los externos que han construido prejuicios, visiones, representaciones sociales desde fuentes muy diversas y a veces dispersas de información. No es la educación la responsable total de sus propios resultados de aprendizaje: estos son un producto de un conjunto de factores que se desarrollan en la dinámica compleja del territorio y de la sociedad. No todo se resuelve en la “sala de clases” como se ha ido colocando en el discurso escolar e instalando en un cierto sentido común pedagógico que atribuye al microescenario escolar y a sus protagonista, profesores y estudiantes, las razones del “fracaso, de la baja calidad, de la mala educación”; en ella se resuelve mucho, no es lo mismo aprender con un docente racista que con uno respetuoso de la pluralidad cultural, con uno responsable de la calidad de su desempeño que con uno que cumple solamente “el piso” de la exigencia, con uno que tiene altas expectativas de sus alumnos que con otro que no la tiene. No es lo mismo aprender con metodologías innovadoras y contextualizadas que tradicionales descontextualizadas. Ello constituye parte del problema y parte de la solución: no lo es todo.

Hemos visto en terreno, en distintas comunidades, cómo las escuelas no conseguían y no consiguen manejar el conflicto territorial, la violencia del Estado con las comunidades y sus consecuencias en los alumnos y sus familias, en sus dimensiones psicosociales de la personalidad, en su memoria personal, actitudes, valores y psiquis de los niños y niñas sometidos a estados de estrés. Menos de sus impactos en los aprendizajes. Admiramos a esos profesores y profesoras que en escuelas que enfrentan la violencia de las piedras, las bombas lacrimógenas, los golpes en sus jardines y patios, en los comedores o canchas, intentan llevar adelante una formación intercultural, un sentido ciudadano, la protección física y psíquica de los estudiantes (y la suya propia), generar aprendizajes de lenguaje, matemática, ciencias, tecnología. Valoramos profundamente a los profesores y profesoras de esa escuela que se ha incendiado tres veces en los últimos años y que mantienen la docencia y la enseñanza porque quieren proteger a sus estudiantes y defienden su legítimo derecho a la educación como todos los niños y niñas del país. La distancia entre la escuela y la comunidad se manifiesta en situaciones críticas que afectan radicalmente las existencias personales de los alumnos y sus familias. La disciplina formal, el silencio, la obsecuencia, la negación, son algunas de las actitudes del sistema y de las escuelas en estas situaciones límite; otras tratan de responder escondiendo la dimensión social de la diversidad para concebirla como una característica del contexto educativo de la sala de clases, centrada en las diferencias individuales. Los cambios sociales y culturales que se producen en la sociedad y que se manifiestan en las comunidades locales e indígenas, no consiguen ser reconocidos, reconstruidos y tratados pedagógicamente al interior de los establecimientos de un modo formal y planificado, pues estos no se han establecido íntima, dialéctica, histórica y profundamente en el territorio.

Una primera tarea de los educadores es conocer bien su territorio, en todas sus dimensiones, con datos objetivos y cualitativos, reconociendo la diversidad en lenguajes y discursos y a partir de ahí poder construir propuestas y diseños pedagógicos de adecuación y contextualización curricular, que recoja la diversidad individual y comunitaria local, el mundo natural del que son parte, como el ordenar sus metodologías para que estimulen aprendizajes significativos.

En el proyecto Kelluwün percibimos la gran complejidad de trabajar en estos contextos de pobreza, conflicto, violencia, discriminación, exclusión, prejuicios, pero también donde se expresa y –en muchos casos– se reconoce y valora la interculturalidad y la diversidad, donde hay compromiso de educadores sociales, profesores, dirigentes de organizaciones, de autoridades comunales. En los territorios hay “de todo”, y lo interesante es rescatar esta diversidad apoyándose en aquellos actores sociales que manifiestan una mejor comprensión y un mayor compromiso con la transformación educacional en lo local-comunal (no solo lo local, sino también en el complejo de relaciones del sistema comunal de educación). Para ello se requiere una visión sin prejuicios, no etnocéntrica, investigativa, dialéctica, capaz de entender la totalidad, las contradicciones, las dinámicas de movilización cultural y social, en definitiva, el carácter histórico del territorio y en él, el de la escuela.

Nuestro principal aprendizaje ha sido el que solo habrá cambios en la educación, en una perspectiva de igualdad, diversidad, calidad, solidaridad y pertinencia, si es que se estimulan procesos de participación y gestión social en la educación. No solo de participación interna a la comunidad educativa (familias, profesores), sino integrar a las organizaciones y liderazgos sociales, formales y no formales, a los educadores sociales, que operan en los territorios y que tengan interés por contribuir al desarrollo educativo local, en la escuela o liceo y en la comunidad, en una relación mutua de aprendizaje. Solo la evaluación y control social podrán establecer parámetros de referencia que tengan sentidos para las comunidades, las familias y sus hijos e hijas; solo ella podrá contribuir a que todos los procesos educacionales que se desarrollan en el territorio (talleres culturales, cursos de capacitación, asistencia técnica empresarial, educación popular, formación religiosa y política, actividades culturales, etc.) puedan contribuirse mutuamente elevando sustancialmente los niveles de formación, el desarrollo de competencias más complejas, la valoración de la cultura comunitaria y de la interculturalidad.

Se requieren metodologías que faciliten la contextualización curricular. La participación social es una condición necesaria. La Investigación-Acción Participativa (IAP) (Williamson, 2002) puede ser un eficaz instrumento de diagnóstico educativo del territorio, de generación y sistematización de conocimientos y de construcción de propuestas y compromisos respecto del mejoramiento de la educación, con desarrollo de identidad, autoestima y logro de objetivos colectivos. No es el objetivo de este trabajo presentar soluciones metodológicas, sin embargo se pueden agregar a la IAP, otras como el trabajo de investigación-acción que desarrollan docentes, familias y alumnos durante las primeras semanas de cada año para definir los problemas en torno a los cuales todo el establecimiento organizará el currículo del año; el que alumnos universitarios realicen tesis que profundicen el conocimiento de áreas o temas específicos de interés educativo y social; la integración de educadores comunitarios (como asesores culturales, monitores comunitarios, educadores populares) a los procesos de diseño curricular y pedagógicos que integren la cultura y problemáticas sociales locales a los procesos de aprendizaje y gestión escolar; la investigación formativa en sala de clases con encuesta de opinión, como la que

hemos impulsado en la escuela Chakayko de Ercilla desde el 2006⁴³ con un importante trabajo de formación docente en la acción⁴⁴.

La diversidad, la interculturalidad, la participación social solo se viven en estos contextos reales y es en ellos donde deben construirse soluciones pedagógicas, pero ello requiere una capacidad metacognitiva, crítica y autocrítica de los actores sociales involucrados, para superar los condicionamientos ideológicos, culturales y sociales, que se expresan en representaciones instaladas bajo formas de sentido común, silencios, invisibilidades o prejuicios, que impiden conocer y pensar la realidad históricamente, para encontrar soluciones democráticas e innovadoras a los desafíos y problemas pedagógicos concretos de cada situación educativa.

⁴³ Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO. Proyecto de I+D. Universidad de La Frontera. (2005 a la fecha). Proyecto FID08-0001

⁴⁴ Proyecto Metodología de Investigación en Sala de Clases: el impacto en el desarrollo personal y profesional de los docentes (2016-2018). Universidad de La Frontera. DIUFRO DI16-0046.

III. REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LOS SERES HUMANOS, LA NATURALEZA Y LA EDUCACIÓN

En este capítulo reflexionaremos respecto del territorio, en la perspectiva de aprendizajes, a partir de algunos elementos de la producción cultural generada desde la memoria y reflexión sistematizada actual del mundo del pueblo mapuche. Lo hacemos desde una perspectiva intercultural, haciendo dialogar el conocimiento mapuche con el conocimiento producido por otras fuentes de saberes no mapuche, científico, teológico, social y político.

Quiero decir que en estas reflexiones hay un supuesto central y es que tanto la sociedad global como la sociedad chilena deben aprender de las culturas indígenas, particularmente de la mapuche. Son miles de años de construcción de conocimientos expresados en saberes organizados respecto de la existencia humana y de la naturaleza. El futuro inmediato (mañana) y mediato del mundo, del país, de nuestras regiones, localidades y territorios, urbanos y rurales, depende de modificar nuestras comprensiones instaladas, renovarlas, criticarlas y enriquecerlas, y en ello aprender de las enseñanzas indígenas nos hará bien a todos, los que vivimos hoy y los que vivirán en el futuro. La lucha por los derechos colectivos indígenas es una lucha por todos, indígenas y no indígenas.

1. La tierra, el agua, el ser humano y el territorio

La palabra “mapuche”, que identifica a este pueblo originario del sur de Chile, quiere decir “gente de la tierra” (*che* = gente; *mapu* = tierra). Es decir, su identidad atribuida y construida se vincula estrechamente a la naturaleza. Tierra no es solo suelo, es la vida que se construye en, sobre y bajo él. La gente “es” parte de la tierra; el *che*, la persona, pertenece al *mapu*, forma parte de ella. No es la gente su dominadora, las personas son constitutivas de ella. En la génesis de la identidad y de la construcción de la autosignificación la tierra, el territorio o *Wall Mapu*, aparece como central; se es parte del *püllü mapu*, del espíritu del territorio, es donde está el conocimiento (*kimün*). No es posible aplicar mecánicamente las teorías campesinistas que afirman la lucha por la tierra como esencial en la racionalidad del campesinado, tanto cultural como económica, a la realidad de los pueblos indígenas. Es algo distinto, por cuanto no solo la concepción o definición tiene otra significación, de carácter espiritual, social, económica, sino también es condición *sine qua non*, necesaria, no de la existencia y reproducción de una clase social (formación social de una época histórica), sino de un pueblo (permanente, por ser originario en y del territorio).⁴⁵

⁴⁵ De hecho Marx y Engels no consiguen explicar estas formas –también históricas– de organización de las sociedades a partir de un análisis de clases; es Mariátegui, en América Latina, el que hace el esfuerzo de reunir bajo categorías comunes el marxismo con el indigenismo (para compartir “ismos”).

Esta especial vinculación con la tierra, que no deja de representar un sentimiento femenino, de madre, *ñuke mapu* (madre tierra), de protección, de sustento vital desde el inicio de la vida, se expresa en los nombres y apellidos tradicionales, todos con significados vinculados a la naturaleza (aves, *üñüm*; animales, *kullñi*; plantas, *anümka*; ríos, *lewfu*; arcoiris, *relmu* y otros elementos de la naturaleza). Un destacado artista y cultor mapuche de La Araucanía señaló que los mapuches eran “tocayos de la naturaleza”⁴⁶, es decir, compartían los nombres manifestando así su “ser parte” y al mismo tiempo “ser otro” en esa madre tierra. Se denominan esencias. La toponimia de muchos lugares es en mapudungun (depende del territorio se denomina o pronuncia también mapuchedungun, chedungun, chezugun), la lengua del habla de la tierra de los mapuches, otorgando cualidades a los lugares y no solo señalándolos como enunciados geográficos referenciales.

La tierra es también agua. En Temucuicui,⁴⁷ por ejemplo, como en muchas comunidades, prácticamente se secaron las vertientes de agua (*wüfko*) y con ello las energías y fuerzas espirituales, que se hacen presentes en el área del nacimiento del agua (*menoko*). Hoy existe una dependencia casi total de pozos que se centralizan en una torre desde donde se distribuye a la población. Existe un canal con curso irregular, pero que también se encuentra contaminado. La comunidad señala que aquí hay una limitación estratégica al desarrollo en la medida en que la falta de agua es un riesgo para cualquier proyecto de inversión. Todas las iniciativas previsibles tienen este “talón de Aquiles” generado por un factor externo a las propias comunidades. En el campo que fue adquirido para la comunidad existe una pequeña laguna que podría aprovecharse productivamente, para riego y según algunos, para turismo local.

Al haber desaparecido el bosque nativo, que antes ocupaba espacios en quebradas y cimas de cerros, sustituido por grandes plantaciones de pinos, se terminó con un espacio de biodiversidad en torno al cual la comunidad estructuraba parte importante de sus procesos de producción, sanación, reproducción y sobrevivencia, material, espiritual, social y cultural.

Se han afectado los modos sociales y económicos de producción familiar, al eliminar las posibilidades que planteaba la caza de pequeños animales (v.gr. conejos), la recolección de frutos silvestres, la búsqueda de leña y producción de carbón (hoy en algunas comunidades ya no es posible encontrar esta fuente de energía que, cuando existía bosque nativo, era producido de un modo relativamente racional), el uso de espacios amplios de pastoreo que no sobreexigían las tierras, la sustitución de espacios agrícolas por forestales limitó la variedad y cantidad de producción de cereales y hortalizas necesarias a la nutrición equilibrada, la eliminación del bosque impide contar con el aporte en plantas medicinales para la mantención de la salud comunitaria. Hoy la gente ha sido empujada a vivir más del aporte estatal por subsidios, que de los recursos e ingresos autónomos generados por su propio trabajo.

Desde la perspectiva de indicadores oficiales son menos pobres en la medida en que acceden a mayores beneficios del sistema y se promueve su integración al sistema global. Desde la perspectiva mapuche, se hacen más pobres o se les empobrece más en la medida en que aumenta la dependencia, paternalismo y subordinación respecto de la sociedad dominante, con lo que pierden autonomía y capacidad de decidir por y para sí y, pese a

⁴⁶ Una hermosa y pedagógica expresión planteada por Lorenzo Ayllapán (conocido como el “hombre pájaro” por su identificación con las aves y su lenguaje musical).

⁴⁷ Temucuicui, significa algo así como “Pasarela de temo sobre una corriente de agua”.

su lucha por reconocimiento y reivindicación, no se han construido las oportunidades de pensar y elaborar su propia salida a los problemas que enfrentan.

Se ha afectado la cultura. Debido a la destrucción de un hábitat, un ecosistema que los mapuches integran en sus estrategias de producción de vida y que es la base de prácticas de reproducción cultural tradicional (como la provisión de hierbas para la *machi*⁴⁸) se ha visto fuertemente afectada. Ya casi no es posible encontrar plantas medicinales, lo que ha generado prácticamente la desaparición de la *machi* como autoridad espiritual y de sanación de las comunidades y del conocimiento mismo acerca de la medicina mapuche, lo anterior sumado a la cada vez mayor dependencia de la medicina occidental; aunque a partir de la recuperación de espacios territoriales naturales y culturales ha ido renaciendo, lentamente, la espiritualidad en el territorio, de modo que esta persona, con una función principalmente espiritual, se ha ido también recuperando en las comunidades. El equilibrio entre medicina tradicional milenaria y moderna occidental se ha roto, con ello la dominación cultural de la sociedad global se hace cada vez mayor. “La química reemplaza cada vez más a la naturaleza en el cuerpo humano”, nos decía una monitora mapuche en una jornada⁴⁹. Los espacios de socialización inicial, por medio del trabajo (*küdaw*) y el juego (*aukantun*) que se hacían en el bosque, hoy ya no existen, con lo que la lengua, un conjunto de palabras, procesos de socialización inicial, normas de comportamientos, actividades productivas, códigos complejos de comprensión del medio, se han ido perdiendo de generación en generación.

En definitiva, se afecta a una de las relaciones fundamentales de existencia del pueblo mapuche (y de cualquier cultura): su relación con la naturaleza. Hoy es una relación intervenida de un modo drástico, dominador, uniforme, verticalista y orientada por el lucro.

La cosmovisión mapuche establece una relación de equilibrio y armonía con la naturaleza, a la que se le atribuye vida propia, siendo el ser humano parte de ella y no su dominador. Es también expresión y medio de relacionarse con las formas de trascendencia propias de las creencias del pueblo. La naturaleza es un territorio (*Wall Mapu*) y un universo de relaciones humanas, naturales y espirituales. Nada más lejana de esa concepción que la visión depredatoria del capitalismo, más aún en su versión neoliberal (la naturaleza es un recurso más entre los bienes que se transan en el mercado o constituyen un simple insumo de los procesos productivos) y neoconservadora (la ideología que fusiona neoliberalismo con conservadurismo y le otorga fundamento cultural, moral, religioso a esa concepción de la naturaleza).

Esa concepción mapuche se va perdiendo progresivamente en la medida en que los espacios de naturaleza virgen o de bosque secundario no solo son menores, sino se van haciendo inexistentes y lo que los reemplaza es un “bosque cultural” de acuerdo con los patrones de desarrollo dominantes. El paisaje es alterado por las clases dominantes como modo de expresar su potestad y dominio sobre la naturaleza, sobre los excluidos, sobre la divinidad (Thompson, 1987). Y lo hace, ni siquiera desde la búsqueda de una belleza que pueda ser compartida socialmente, sino desde la uniformidad, el orden, la explotación del trabajo brazal, la privatización de la belleza y espacios colectivos. El bosque de pinos es expresión de esa peculiar concepción del capital respecto de la belleza que,

⁴⁸ Machi: Persona mapuche que cumple funciones de sanación espiritual y física en las comunidades.

⁴⁹ Durante una jornada en que se discutió la “píldora del día después”, ese argumento le servía a la señora monitora para explicar su oposición a los métodos anticonceptivos que no fueran generados desde el conocimiento tradicional de la naturaleza.

arquitectónicamente, nos recordaría a esos grandes edificios monótonos, pesados, grandilocuentes, que querían demostrar la superioridad del autoritarismo racista, clasista, discriminatorio, que por lo grande y uniforme, termina representando un modelo de sociedad homogeneizante, atentatorio contra la biodiversidad y la diversificación económica, padronizador del consumo, que no recoge la riqueza de la variedad de seres, ideales, ideas, lenguajes, espíritus, modos de vida, que conforman la existencia colectiva del ser humano en territorios determinados. Todo ello en un contexto económico neoliberal que privilegia el mercado, la competencia, las decisiones individuales frente a ofertas diversas de mercancías y donde las grandes inmobiliarias encuentran y construyen su propio “paraíso” alejando el mundo de los árboles, plantas, aguas, animales, aves, insectos endémicos. En la mirada de ciertos grupos mapuches, visión con la que coincidimos, esta es otra de las modalidades de su sometimiento al Estado, empresas e instituciones de la educación y cultura que controlan la sociedad y economía neoliberal que atenta contra su existencia.

Para los occidentales la naturaleza es un objeto de observación, goce, uso y usufructo y para sus sectores dominantes de generación de lucro para expandir o multiplicar ganancias: es algo externo al ser. El capitalismo al fin no ha cambiado mucho: continúa sustentada en la extracción y aprovechamiento de los recursos naturales (*commodities*) solo que actualmente se ha construido un desarrollo científico y tecnológico de una escala, variedad y complejidad nunca vista en la Humanidad para extraerlo y aprovecharlos de la mejor manera en el mercado (otorgarle “valor agregado”), tanto en el diseño de los procesos productivos como en la explotación del trabajo como factor productivo. Para los indígenas en general –y mapuche en particular– la naturaleza es a lo que se pertenece y por tanto la relación es entre sujetos y naturaleza de un mismo mundo. Para la primera concepción la naturaleza puede ser usada en beneficio humano y, por tanto, puede y debe ser “civilizada” (con los indígenas que están en ella); para los segundos, debe establecerse una relación que asegure la vivencia colectiva, humana y natural, además de una comunicación con lo espiritual.

El territorio para los mapuches no es solo un espacio físico. No es una extensión de terreno al servicio del ser humano. Supone tierra o suelo, pero no solo eso. Como señalamos, tierra (*mapu*) es hábitat. Es un espacio dividido en niveles que se encuentran –desde la perspectiva occidental– en el aire y el cielo, en el suelo y en las profundidades de la tierra. La tierra de arriba es el *Wenu Mapu*, donde están los espíritus benéficos: el sol (*antü*), la luna (*küyen*), las estrellas (*wanglen*); el espacio donde estamos es el *Nag Mapu*, donde se desarrolla la vida; el *Minche Mapu* es la tierra de abajo, la que sustenta al *Nag Mapu*. A ellos se agrega una noción que es la totalidad, el entorno de las tres dimensiones: el *Wall Mapu*, o universo mapuche, donde estos tres niveles interactúan y son interdependientes. La tradición de la narrativa oral enseña que es posible transitar entre esas dimensiones. En cada uno de ellos habitan seres que tienen sentido en la naturaleza, para el ser humano y en el sistema de creencias del pueblo mapuche, pero también en sí mismos y en relación mutua. Destruir parte de estos niveles o dimensiones es destruir la relación esencial de los seres de la naturaleza y de la trascendencia.

La palabra espacio, desde la concepción mapuche, tiene un significado sagrado, porque la naturaleza ya es sagrada, por ello es que cuando un sabio mapuche (un *kimche*), un anciano o anciana o cualquier adulto, debe usar un elemento de la naturaleza, así como árboles, greda, agua, primero pide permiso al padre Dios (*ngünechen*) o a las fuerzas espirituales para usar ese recurso natural, porque hay una espiritualidad creadora que existe como un algo supremo o como espíritus que tiene, contiene o es un gen que lo protege. El

territorio reúne esa dimensión y también la institucional, pues el espacio sagrado requiere una administración o gestión autónoma, libre, autogestionada. En el territorio el hombre y mujer mapuche convive con los espíritus (*püllü*) que respeta y escucha, y se comunica con ellos; por eso la lengua –en la vertiente de algunas identidades– se denomina mapuchedungun, el habla de la gente de la tierra, no solo las personas tienen la condición de ser hablantes, la naturaleza habla, existe el *dungun* (habla) de las aves, de los ríos, de las plantas, de los animales, del viento, de la luna. Todos los seres de la naturaleza poseen un lenguaje, y eso el hombre y mujer mapuche aprende, en su cultura, a decodificarlo. El lenguaje de los mapuches emerge en sus inicios de los sonidos de la naturaleza, su onomatopeya va dando forma a las palabras en contextos de comunicación históricos.

(Los poetas hacen cantar las aguas, sufrir los árboles, amar a los animales, emocionarse a las flores; las fábulas tratan de animales que conversan con otros animales, con las plantas, los humanos, hadas y los espíritus... pero en la sociedad global ello es literatura, fantasía, magia, imaginación, imposibilidad que expresa anhelos o sueños humanos... en el mundo indígena es realidad.)

El centro de la vida está donde se encuentra la persona. Este es el referencial. A diferencia de la concepción occidental y tratando de establecer una comparación arbitraria⁵⁰, con fines pedagógicos, no solo existen cuatro puntos cardinales, sino cinco. El quinto es el centro, donde está el observador y sujeto de la vida, donde está localizada, en ese universo de dimensiones, la comunidad. La visión holística de mundo no permite un análisis cartesiano, por partes, de lo que constituye una totalidad en sí. El *lofmapu*, la comunidad, no es entonces solo un lugar de asentamiento humano, es ante todo un territorio de existencia y reproducción de un universo de diversas modalidades de vida, a partir del cual se comprenden las dimensiones territoriales y espaciales en la cosmovisión mapuche.

Esta unidad intrínseca de la totalidad humana, de la tierra y de lo sagrado, es destruida por el capitalismo neoliberal. En Chile, el régimen militar (1973-1990), para establecer ese modelo de sociedad, separó legalmente la tierra, del agua y del subsuelo. Hoy legalmente son independientes unos de otros, pueden pertenecer a propietarios distintos, pueden entrar en contradicción en el usufructo, todas se orientan a sectores específicos de producción y de mercado. El agua que da vida a la tierra y su biodiversidad hoy puede ser negada a esa misma tierra. La superficie se separó del subsuelo. Las aguas superficiales o las del subsuelo corren por una tierra que no les pertenece de acuerdo con la legalidad chilena. Se generan contradicciones entre la Ley Indígena y esos principios legales, entre las diversas leyes que norman el uso de estas “mercancías” –para el capitalismo–, entre los propietarios. Hay en esta normativa de mercado neoliberal un acto de dominación político, económico y cultural del Estado (y de la clase social que desde el poder tomó la decisión autoritaria ilegítima –por ser en dictadura– de separar lo naturalmente indivisible) y su legalidad respecto de los pueblos indígenas y su visión de mundo.

Es además un territorio político y social, donde se reproduce la historia, cultura y existencia de la comunidad y de ella del pueblo mapuche. Es un espacio donde se organiza la resistencia política y social en cualquiera de sus expresiones orgánicas. Surge la reflexión, la conciencia, el interés por luchar y movilizarse. El territorio es donde se vive, pero es

⁵⁰ No es posible establecer una adecuación exacta entre esta concepción de puntos cardinales occidentales con la cosmovisión mapuche. Por ejemplo, en el sistema de orientación mapuche existen dimensiones territoriales donde el puel mapu representa su norte, máxima expresión de energía y no necesariamente la orientación en relación al norte magnético, ni a su concepción geográfica o física como es en occidente.

también de donde se proviene (*Tuwün*). Es presente, pero también y al mismo tiempo, historia pasada (*tukulpadungun*). La limitación de autonomía en el uso del territorio, la cada vez menor capacidad productiva cultural y económica del medio, la sensación de aprisionamiento que provoca el verde opaco del bosque de pinos o los altos eucaliptos succionadores del agua matando la tierra y rodeando a las comunidades, generan un sentimiento y práctica del interés por recuperar la tierra que les pertenecía y les fue usurpada. Componente de esa lucha social es la protección de los recursos naturales establecidos en sus comunidades.

Un territorio es un devenir histórico. Un lugar especial de relaciones de producción simbólica, de significados que conforman la particular construcción histórica colectiva de la diversidad de visiones sociales de mundo. Las representaciones sociales se construyen en una dinámica de diálogo entre las familias, la comunidad y el ambiente en el que anida la espiritualidad, en un contexto sociopolítico e histórico, de discriminación, opresión y dominación/resistencia cultural. Es un territorio –como base física y contradictoria de relaciones sociales, naturales y trascendentales– en que se construye, se reproduce, se distribuye la cultura comunitaria y colectiva, mediante procesos de socialización inicial, de desarrollo tecnológico, de construcción de organizaciones significativas de la convivencia y cooperación. Es un territorio donde la socialización secundaria, el sistema escolar, es un conducto de distribución de la axiología, ideología y cultura dominante que se distribuye socialmente como verdadera para asegurar la integración y asimilación cultural, entre ellas una particular visión del ambiente, de la posición del ser humano en la naturaleza que busca hacerse hegemónica anulando la originaria.

El territorio es también una oportunidad para el desarrollo endógeno y local, con identidad, participación y sustentabilidad. No se trata de definir microcuencas, o delimitar municipios donde “intervenir” con políticas públicas. Se trata de que las comunidades humanas naturales, en este caso mapuche, determinen libremente sus espacios, los límites significativos de estos, las relaciones de conversación, de comercialización, de concientización acerca de las condiciones de dominación/subordinación en que se encuentran, de requerimientos de recursos naturales de modo sustentable en el mediano y largo plazo. Un territorio, una comunidad, un *lof mapu*, exige ciertas condiciones económicas, ambientales, políticas, de poder de decisión, en definitiva, para asegurar su reproducción y desarrollo, no solo física, sino cultural, de modo a asegurar la existencia, en cada familia y comunidad, del pueblo mapuche, ya que –para este autor y salvo excepciones– no se puede sustentar una cultura, un pueblo, sin territorio (aunque no sea físico, al menos debe ser de sentido de pertenecer a él aunque no se posea), éste constituye la base fundamental de su existencia.

No puede dejar de señalarse el impacto social, cultural y natural de megaproyectos que se están llevando a cabo en las zonas de alta densidad de población mapuche⁵¹ e indígena. Principalmente represas y carreteras, algunas de alta velocidad, que están dividiendo de modo abrupto y radical las regiones y comunas. A modo de ejemplo, en Ercilla la nueva carretera 5 Sur (Panamericana) ha separado a las comunidades mapuches rurales (quedaron al poniente) de la ciudad y pueblo principal de la comuna (al oriente). Con

⁵¹ En la Región de La Araucanía hay tres megaproyectos de gran impacto indígena: la carretera 5 sur que la atraviesa en el eje central, el *by pass* Temuco-Padre Las Casas que afecta un sector cercano a la capital regional y la carretera de la costa que afecta a las comunidades lafquenche, particularmente de los municipios del litoral como Puerto Saavedra, Carahue, Teodoro Schmidt y Toltén.

ello se redistribuye el espacio de contactos y se establecen vías únicas de desplazamiento que se convierten en dinámicas tendientes a fortalecer la incomunicación urbano/rural, mapuche/no mapuche. Estos megaproyectos han ocupado terrenos sagrados, espacios productivos, lugares de asentamiento poblacional. Han afectado espacios naturales, ríos, zonas de bosques, de descanso de aves migratorias. A su vez, imponen, en nombre del progreso, de la rapidez de las comunicaciones y del transporte carretero, del crecimiento y la inversión, una forma de modernización tecnológica a culturas y comunidades que se han construido sobre la base de una evolución traumática de sus tradiciones, a lo largo de la historia de las relaciones con el Estado chileno. En algunos lugares se han fijado “políticas de compensación”⁵², negociadas con las comunidades y que en parte disminuyen los efectos de este modelo, sin embargo, las consecuencias respecto de la existencia con identidad del pueblo mapuche y el medio ambiente con proyecciones a todos los habitantes del territorio común, solo podrán ser evaluadas a largo plazo.

Cuando –como coordinador nacional– era responsable por el componente Educación del Programa Orígenes participé de un *trawün* (reunión de análisis e intercambios de opiniones) con dirigentes de diversas organizaciones del Área de Desarrollo Indígena (ADI) del lago Budi. La reunión llevaba 4 horas de discusión acerca del Programa y su aplicación en la educación intercultural bilingüe, ya estábamos por terminar cuando uno de los participantes pidió la palabra y planteó algo que en realidad nos dejó a todos pensativos en relación con el discurso sostenido hasta ese momento: señaló que en realidad el mayor riesgo a la cultura y la lengua no provenía desde el sistema escolar, sino desde el impacto cada vez mayor de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) y de los Medios de Comunicación de Masas (MCM), la radio y sobre todo la TV que, con la extensión de los servicios eléctricos a las comunidades y los sistemas de crédito en las tiendas comerciales, se ha introducido como un elemento cultural extraño, de penetración de un modo y contenido de comunicación de la cultura hegemónica a los hogares. Sin duda que el planteamiento es serio, sustentado y grave. No sin contradicciones, como ha sido el uso de la Internet como instrumento de resistencia, ruptura de la información dominante y comunicación horizontal, por parte del movimiento mapuche (Camacho, 2003). Por ello es necesario que en los territorios, indígenas y no, deban desarrollarse medios de comunicación locales y comunitarios.

En la zona del Budi se ha implementado recientemente una Radio comunitaria (Radio Werken 98.3 FM). Por nuestra parte, desde 2002 (y hasta la fecha), trabajamos en el Proyecto Kelluwün en Ercilla con la Radio Ercilla 100.3 FM, una radio ciudadana comunitaria (Monsálvez & Sánchez, 2004) que ha tenido un papel en el desarrollo local y social de la ciudad y algunas comunidades, no sin dificultades, límites y problemas (Cofré & Sánchez, 2006). En los territorios existen y resisten algunos medios de comunicación locales, populares, comunitarios en los que la palabra de quienes viven en ellos puede expresarse: entre los comuneros y vecinos, la gente se informa de lo que sucede en su entorno más próximo, varios de ellos (como las radios) tienen una filosofía y práctica de comunicación educativa, como ha sido el caso de Radio Ercilla (Barría & Flores, 2005). Pero también existe la TV por cable local, los carteles y afiches que se pegan en los postes (y tan usados por la juventud), los infocentros, los denominados “cibercafé”, etc. Estos son medios que se desarrollan desde y en el territorio, y están referidos al desarrollo endógeno,

⁵² Es el caso del *By Pass* Temuco-Padre Las Casas.

a los movimientos sociales, a las relaciones entre el gobierno local y los ciudadanos. Los aprendizajes son significativos sobre todo al considerar las radios ciudadanas comunitarias en un contexto de uso de diversos medios de comunicación organizados como un sistema multimedial local y democrático (Williamson, 2009).

En otro campo de observación y vida territorial, el conflicto, la violencia, la discriminación directa e institucionalizada, la contradicción, son elementos que no pueden dejar de ser considerados en estos contextos territoriales interculturales donde coexisten y se confrontan distintas y muchas veces contradictorias visiones sociales de mundo, culturas y lenguas que están en relación asimétrica de dominación/resistencias, comunidades y pueblos que se ven enfrentados con el Estado, expresado en gobiernos locales o nacionales y con las empresas que avanzan en sus territorios tradicionales. Verificamos, acompañamos y vivimos esta realidad en Ercilla y particularmente en Temuicui como ya hemos señalado.

No considerar esta realidad es hacer diagnósticos errados y análisis ahistóricos, generando consecuencias equivocadas y falsas. La alienación en educadores y educandos encuentra aquí un campo fértil de reproducción: los territorios reales son sustituidos por territorios ficticios, castrados de algunas de sus dimensiones, incompletos. La educación debe considerar esta realidad: los niños y niñas sufren las secuelas de la violencia, viven con el conflicto como parte de la vida de sus familias y comunidad, ven que sus dirigentes son detenidos, comparan su situación con la de otros niños y niñas no indígenas e inclusive indígenas, que viven en las ciudades y no enfrentan situaciones traumáticas como deben vivir ellos; los que viven o estudian en las ciudades muchas veces son estereotipados, estigmatizados y discriminados por lo que sucede en las zonas rurales de conflicto mapuche. Nada de ello integra el currículum, la pedagogía, las reflexiones pedagógicas; poco es considerado en el apoyo pedagógico de los educadores a los procesos de aprendizaje (porque ello también es aprendizaje) de sus alumnos. El Estado (Ministerio de Educación, gobiernos locales, sostenedores, instituciones de salud y juveniles, etc.) tampoco la integra en sus análisis, fundamentos de políticas, programas de apoyo estudiantil, apoyo psicosocial a los docentes que se enfrentan a estas complejas situaciones. Y lo mismo pasa en las ciudades, poblaciones o barriadas donde la cotidiana violencia urbana y sus consecuencias en la formación ética, ideológica, psicológica de los niños y niñas –y también de los docentes– quedan fuera de la escuela y del aula de clases. La violencia, el sentimiento de injusticia, discriminación y desigualdad no se objetiva, no se analiza, no se critica y se reproduce en el contexto territorial de la escuela, que, ante su impotencia de comprensión teórica y de práctica pedagógica y social, trata de minimizar e imaginar como distante y de responsabilidad de algún “otro” no siempre definido.

En la educación, la participación social es el único camino posible para ir tratando adecuadamente estas cuestiones propias de territorios que enfrentan la desesperación de sobrevivir diariamente (Pinkney, Williamson & Gómez, 2004), complementando críticamente la perspectiva psicosocial del acompañamiento postraumático, del diálogo pedagógico en la praxis educativa, de la conversación intergeneracional con interlocutores legitimados socialmente, de la Investigación-Acción Participativa (IAP) respecto de las causas profundas y estructurales de la violencia, la discriminación, racismo y clasismo que deben enfrentar familias, docentes y alumnos en medios de coexistencia intercultural, que sufren las consecuencias de una realidad histórica de la que no son los niños y niñas responsables, sino víctimas.

Asegurar –en esas condiciones– el desarrollo ambiental y cultural sustentable es generar las condiciones de existencia como mapuche de las nuevas generaciones, es recuperar y

reconstruir los espacios de socialización primaria no generados desde la racionalidad occidental y capitalista, sino desde la historia y tradición oral y local. Pero esto también implica desafíos enormes que pueden hacer estremecer el currículo, la pedagogía, la gestión y cultura escolar, la propia EIB (Gómez, 2004) y en general la educación del sistema escolar.

En la base de un territorio donde conviven especies diversas y donde el ser humano ejerce sus derechos de existencia, ciudadanía y pertenencia a un pueblo, encontramos la base para un modelo de desarrollo más humano y capaz de generar condiciones para un pleno existir de la sociedad indígena y global: de todos y todas.

Permítaseme un breve devaneo filosófico-social, con un toque pedagógico. En la comprensión occidental y científica de la naturaleza y el territorio se enfrentan dos concepciones de filosofía social y de las ciencias que privilegian polos de una tensión: por una parte, los darwinistas que afirman la primacía de la competencia en la evolución; por otra, aquellos anarquistas como P. Kropotkin que sustentan la primacía de la ayuda mutua, de la cooperación (1946). Si nos situamos en este último polo, el de la ayuda mutua, de la cooperación, de la colaboración, de la solidaridad entre las especies y al interior de estas, podemos al menos suponer que la larga y milenaria historia de los pueblos originarios, al sustentarse en la naturaleza como ella se les presentaba –valga la redundancia– naturalmente, y al considerar al ser humano como una colectividad más de ese territorio natural, recogía el principio básico de la cooperación para establecer sus relaciones con el medio y construir sus estructuras culturales y sociales de existencia. Es decir, al menos hipotéticamente, las colectividades mapuches (y todas las humanas originarias ancestrales), al producirse y reproducirse en una relación armónica, sustentable y de colaboración con y en la naturaleza, generaron competencias, habilidades, conceptualizaciones, sistema de creencias, acordes a ese tipo de relación de cooperación. Este proceso se interrumpe y desestructura con la conquista, colonización y posterior dominación del Estado chileno, con la guerra, el afán de lucro, la sustitución de una economía donde los productos tenían valor de uso a otro donde adquieren valor de cambio. La tensión se convierte en contradicción: la cooperación se encierra al interior de las comunidades y se produce el enfrentamiento y la lucha con el mundo exterior a ellas. La cooperación, como diría Kropotkin, se instala primero en la resistencia y luego en la cultura popular, en la cultura indígena mapuche, para desde ahí esperar el tiempo de influir en la sociedad global que se ha ido instalando como sociedad dominante fuera de sus límites de reproducción.

En la dimensión de la organización económica y política de los territorios, Kropotkin afirma el principio de descentralización, que se opone al de especialización económica de los territorios, al considerar que ello debilita la estructura de existencia y reproducción de las comunidades al separar producción de consumo y oponerse a la diversidad, que es el factor impulsor de la colaboración y cooperación. Dice: “Así, la tendencia para la industria –como para todo lo demás– está en la descentralización... Es, por el contrario de toda ventaja el que cada país y cada cuenca geográfica pueda cultivar su trigo y sus legumbres, y también pueda fabricar todos los productos manufacturados que consume. Esta diversidad es la mejor garantía de desarrollo completo de la producción por la colaboración mutua y de cada uno de los elementos de progreso, en cuanto que la especialización es la suspensión del progreso”⁵³ (Kropotkin, 1987, p. 127). Ese proceso de descentralización, que anhela y tan bien expresa Kropotkin, ya lo vivían los pueblos indígenas y se ve

⁵³ Traducción del autor.

violentamente modificado a partir de la conquista europea y chilena de sus territorios, expandiéndose a toda la economía popular. Sabato (2000) agrega una dimensión afectiva a esta comprensión del valor de la descentralización y es el amor de cada ser humano a su tierra: “Quien no ama su provincia, su *paese*, la aldea, el pequeño lugar, su propia casa por pobre que sea, mal puede respetar a los demás” (pp. 54). La tierra no solo se posee como soporte de la existencia humana: la tierra debe ser amada y respetada para que los seres humanos se amen y respeten en el cotidiano de sus días y territorios.

2. El ser humano, la naturaleza y la trascendencia en este proceso: nuestro gran territorio es la Tierra en el universo

La naturaleza, en su relación con lo humano, que en una perspectiva occidental podemos denominar como cuestión ambiental, no puede ser tratada como algo secundario o complementario, pues es fundamental en la aproximación occidental del desarrollo endógeno y local a la cosmovisión indígena. En Chile la educación ambiental no ha sido prioritaria, pues los temas ambientales –en general– tampoco lo son⁵⁴, menos en su dimensión intercultural. En el caso mapuche-pehuenche, del Alto Biobío⁵⁵, por ejemplo, se vivió la mayor expresión de la contradicción entre los pueblos indígenas y su concepción particular del desarrollo y las grandes empresas transnacionales de energía eléctrica, entre la ley indígena y la ley de electricidad, entre un modelo de desarrollo que busca la sustentabilidad ambiental y un modelo de desarrollo que privilegia el crecimiento económico. Lo mismo ha sucedido en las comunidades afectadas por megaproyectos carreteros, energéticos (hidroeléctricos por represas o centrales de paso, eólicos), mineros, piscicultores.

No quisiera dejar pasar –antes de seguir adelante– la necesidad de recordar que el enorme desarrollo tecnológico que vivimos hoy es producto de un largo proceso histórico de despojo de millones de recursos, tierras, bosques, industrias, talleres que la burguesía capitalista ha expropiado a la naturaleza y al trabajo, a los trabajadores, campesinos, clases medias, artesanos, a lo largo de los años. Esta burguesía, a partir de lo que se ha llamado la Revolución Industrial, que no es más que un largo período de decadencia del feudalismo y de emergencia desde su seno del capitalismo, ha generado las condiciones más inimaginables para el desarrollo de las fuerzas productivas de la Humanidad. Marx y Engels señalaban en 1848:

En su dominio de clase, apenas centenario, la burguesía ha creado fuerzas productivas más gigantescas y de mayor envergadura que las creadas por todas las generaciones anteriores en conjunto. Subyugación de las fuerzas de la naturaleza; maquinaria; aplicación de la química a la agricultura y a la industria; navegación a vapor; ferrocarriles; telégrafos eléctricos; roturación de continentes enteros; regulación de los ríos; poblaciones íntegras que surgen de la tierra como por sortilegio –ningún siglo anterior habría

⁵⁴ De hecho, los años 2002 y 2003 correspondió al autor coordinar nacionalmente un conjunto de “Programas Transversales” del Ministerio de Educación, entre estos, la Educación Ambiental, Programa que prácticamente no tenía recursos asignados.

⁵⁵ Se trató del conflicto entre comuneros mapuches-pehuenches, la empresa española de energía ENDESA y el Estado de Chile, por la construcción de un conjunto de grandes represas que inundaron territorios ancestrales indígenas, afectando hermosos parajes naturales y con graves consecuencias por el desplazamiento de poblaciones originarias.

podido presentir que semejantes fuerzas productivas estuviesen latentes en el seno del trabajo social- (Marx y Engels, 1948: 13).

Cuando hablamos de “sociedad” no podemos dejar de considerar su carácter histórico de sistema capitalista que exprime al máximo los cuerpos, la inteligencia, la imaginación, las familias y comunidades de millones y millones de seres humanos del planeta para que se cumpla la ley final del sistema capitalista: que el capital se reproduzca con la máxima rentabilidad, es decir, con la máxima ganancia posible para sus propietarios. El gran Dios del capitalismo no es Jesús, Jehová, Alá: es el dinero (su producción, reproducción y acumulación). A él someten su acciones, intereses, pasiones, valores, oraciones, ciencia y tecnología, conocimiento, quienes forman parte de aquellos que toman decisiones políticas y económicas que afectan a millones de seres humanos, millones de hectáreas de tierra y agua, del cielo y el subsuelo.

Luego de este recordatorio que me pareció necesario, retomemos la cuestión central que nos ocupa en este texto.

La noción de ecología, en un sentido primario de “ambiente que nos rodea, del que somos parte y que debemos proteger”, va siendo aprendida progresivamente y va adquiriéndose mayor conciencia respecto de ella, como consecuencia de acciones diversas de grupos organizados de la sociedad civil y de algunos esfuerzos en la educación, pese a la débil decisión por incorporarla sistemáticamente en la construcción escolar de representaciones sociales estables. Sin embargo esas definiciones tienen una limitación: colocan el ambiente y la ecología en el entorno, fuera del ser humano. Eso no existe: existe un territorio ecológico del que somos parte integrante.

La cuestión ambiental en las zonas rurales e indígenas (y en la sociedad en su conjunto) debe reconstruirse desde la escuela básica en relación directa con sus comunidades de referencia, recogiendo –entre varias fuentes– la cosmovisión y experiencia indígena, integrando en el currículo y los diseños de enseñanza una concepción integral e integradora del ambiente, que combine lo natural con lo cultural, lo cultural con lo económico, en una perspectiva de desarrollo con identidad y participación⁵⁶.

Quisiera aquí señalar muy brevemente la concepción ecológica que plantea la teología católica de la liberación y de la ecología, a partir de los planteamientos de Leonardo Boff y de Thomas Berry, respectivamente, que nos permiten acercarnos a establecer puentes entre las fronterizas visiones culturales de Occidente y los pueblos indígenas, sustentadas en las creencias respecto del ser humano en la naturaleza.

Para Boff estamos en una nueva etapa de la historia de la Tierra, entendida como Gaia, que constituye un nuevo patamar en la evolución humana, que, a su vez, exige una nueva ética, esta vez de carácter mundial. Tres problemas caracterizan la época actual: la crisis social, la crisis del sistema de trabajo y la crisis ecológica; todas de dimensiones planetarias (y no locales o nacionales, sino mundiales) que expresan un principio de autodestrucción que solo puede ser sustituido por un principio de corresponsabilidad por nuestra existencia como especie y como planeta. Esto exige cambiar el proyecto de tecnociencia actual y la forma desigual en que las sociedades modernas se organizaron en el acceso, producción

⁵⁶ En la Región de La Araucanía el 2005 se dio inicio al Programa del Gobierno Regional-Unión Europea denominado Araucanía Tierra Viva, que entre varios componentes cuenta con uno de Educación, que busca articular pedagógicamente la escuela y comunidad, en torno a un eje de interculturalidad y educación ambiental.

y distribución de los bienes de la naturaleza y de la cultura. Si el problema es global se debe hacer, entonces, una revolución mundial. Esta requiere una nueva base de cambio que sea común para toda la humanidad: un pacto ético fundado en un nuevo *ethos*, que representa la revolución ética posible en los tiempos de la globalización (Boff, 2003).

Por *ethos*, Boff entiende

el conjunto de las inspiraciones, de los valores y de los principios que orientarán las relaciones humanas para con la naturaleza, para con la sociedad, para con las alteridades, para consigo mismo y para con el sentido trascendente de la existencia: Dios. [...] pero toda nueva ética nace de una nueva óptica. Y toda nueva óptica irrumpe a partir de una inmersión profunda en la experiencia del ser, de una nueva percepción del todo ligado, religado, en sus partes y conectado con la Fuente originaria desde donde emanan todos los entes (op. cit., p. 17).

Para Berry & Clarke (1997), estamos pasando a una nueva etapa de la humanidad: el período Ecozoico. Este período indica la necesidad de una nueva era de relaciones tierra-humanos, mutuamente enriquecedoras. Contrasta con el período actual, denominado por él como “Tecnozoico”, que corresponde a un sueño futurista de sobrepasar con la tecnología los límites, ritmos básicos y condiciones planetarias. Este período es el último de una época de la historia de la tierra y la humanidad: el Cenozoico. El período actual está destruyendo gran parte del desarrollo de los últimos 65 millones de años, que ha sido uno de los más ricos en el desarrollo de la diversidad en la naturaleza, de sus aves, flores, insectos, diversas formas de vida. Con ello se está modificando estructuralmente las condiciones de vida de la humanidad.

En la concepción ecozoica, el universo es un devenir. Plantea Berry que lo que el mundo está viviendo como cambio no es solo una transición histórica o un cambio cultural. Es un período de cambio trascendental sin precedentes en la historia de la tierra y la humanidad que está alterando sus cuatro y medio billones de años de historia. Si el cambio natural es tan grande la Humanidad deberá obligarse a cambiar de igual manera. En el Universo cada ser tiene un sentido explicable solo por su particular integración a la totalidad del Universo, la piedra, el árbol, el insecto, el ser humano. Tiene sentido en una comprensión del Universo como “comunidad”. Como comunidad con toda la tierra y no solo con los seres humanos (paso de una concepción antropocéntrica a una biocéntrica o geocéntrica).

Ello requiere terminar con el actual sistema industrial que está destruyendo el hábitat, la tierra, la humanidad. El desarrollo científico-tecnológico ha permitido un crecimiento de las fuerzas productivas nunca vista en nuestra especie, lo que está generando enormes y críticas consecuencias para la existencia humana, varias positivas, pero principalmente atentatorias a la existencia de largo plazo de las sociedades y comunidades, por sus efectos en el ambiente y en la existencia cotidiana humana, local, societal y planetaria. Sin embargo, la capacidad de respuesta de la humanidad a esas consecuencias es lenta y demorada: las respuestas de la cultura y de las instituciones no avanzan al mismo nivel que los impactos de los resultados de la sociedad industrial y de lo que ya se está instalando como sociedad postindustrial (Dawbor, 1998).

Berry & Clarke señalan:

Somos parientes genéticos de y tenemos cierta identidad con todo lo demás. A menos que otra persona nos active, no podemos ser verdaderamente. Dependemos de los demás para obtener nuestro ser. Nos convertimos

en ser dando y recibiendo. Existimos en ese amplio contexto. Si perdemos el mundo externo, perdemos el interno. Siempre regresamos a nuestro ser más amplio (1997, p. 37).

Posteriormente agregan que

No existe una "comunidad humana" sin la tierra, suelo, aire, agua y todas las formas vivas. Sin estos elementos, los humanos no existimos. Por lo tanto, no hay una comunidad humana separada. Los humanos estamos entrelazados en esta comunidad más amplia que es la comunidad sagrada (op. cit., p. 57).

Lo propiamente humano es una abstracción, el ser humano solo existe en ecosistemas.

Esta es una visión tanto en la noción de pertenencia de la humanidad a la tierra como en el carácter comunitario y sagrado de esa comunidad, concordante con la que los pueblos indígenas tienen de la presencia del ser humano en el universo.

Recogen una idea muy desafiante: la de "ciudadanos de la tierra". Señalan que

es válido ampliar la noción de derechos desde derechos humanos a los derechos de todos los ciudadanos de la tierra. Ahora cada especie tiene una petición y cada individuo dentro de las especies de la tierra puede exigirnos respeto. No debemos violar estos derechos inviolables, este clamor de todas las especies sobre nuestra conducta (op. cit., p. 70).

Este es un argumento que puede ser discutido, desde las perspectivas religiosa y política. Religiosa por el riesgo de caer en el panteísmo; política, por despolitizador, en el sentido de someter los derechos humanos, de todos y particularmente de los oprimidos, aun precariamente establecidos en la humanidad, a un marco mayor de derechos en que se iguala a otros seres vivos incapaces de generar cultura. Es una discusión posible y necesaria. Sin embargo, su carácter político está en revalorizar e incorporar a la lucha política, social y cultural, la dimensión holística y comunitaria de la existencia humana en el universo.

La consistencia de estos planteamientos y su extrema semejanza con aquellos que han levantado, desde hace siglos y hasta hoy, los pueblos indígenas y en particular el mapuche, con sus cosmovisiones formadoras de identidades originarias y que constituyen el aporte que los pueblos luchan por hacer a la educación y la cultura de toda la sociedad, demuestra, por una parte, las falsedades absolutas de las dicotomías o contradicciones "tradición-modernidad", "barbarie-civilización", "atraso-progreso", entre otras, con las que el discurso modernizante, racional, pragmático, globalizante etno y antropocéntrico, en definitiva, colonialista, pretende marcar a fuego ideológicamente el discurso, la reivindicación y la lucha indígena.

Desde lo profundo de la memoria histórica los pueblos originarios vienen denunciando y tratando de llamar la atención a los no indígenas, dirigentes y dirigidos, poderosos y subordinados, y a aquellos que recién ahora comienzan a tomar conciencia de la necesidad de sumarse a ese grito de desespero, de salvación de la humanidad, que surge desde las comunidades en las selvas, montañas, islas, campos, colonias lejanas. Por otra parte, muestra que las luchas y demandas indígenas, aun en sus concepciones más fundamentalistas, recogen anhelos, necesidades y sueños del conjunto de la humanidad, con toda su pluralidad de nación, clase, étnica, ideológica y religiosa; y esto es un punto de consenso en el que se puede fundar una ética de convivencia desde la actual moral de coexistencia.

Berry & Clarke señalan que el ser humano está centrado en sí mismo y solo se escucha a sí mismo. Esto se debe a la educación, cuando manifiesta que “Nuestro autismo es producto de nuestra educación” (1997, p. 38). Por ello plantean la necesidad de un nuevo lenguaje ecozoico y una nueva educación que enfatice la comprensión de la historia del universo: la divina, la humana, la de las flores, las aves, los ríos, las estrellas, los planetas. Debe superar la relación entre humanidades y ciencia: ambas están mutuamente implicadas.

¿Pueden los niños y niñas vivir pedagógicamente esta perspectiva, reconstruida críticamente en cada contexto? Creo que sí y no solo creo, hemos hecho algunos esfuerzos desde el complejo campo de la política educacional, pero lo que es claro es que es necesario con urgencia.

Es un hecho que los alumnos –especialmente de zonas rurales, indígenas y populares– son parte activa de las economías familiares, muchos viven en las comunidades y en sus procesos sociales se socializan culturalmente con las familias, ancianos y autoridades tradicionales. Pero también son víctimas de los conflictos y de la violencia social y estatal, pero participan de las movilizaciones sociales por el territorio. Sufren la discriminación y la exclusión, así como la creciente y nefasta influencia de narco o microtraficantes que destruyen sus sentidos de vida y sus cuerpos jóvenes. Son los que recibirán territorios deprivados, erosionados, forestados, que afectarán la posibilidad de una vida sana, las condiciones de reproducción y existencia de su identidad como mapuche y como personas. Sus derechos son violados permanentemente, sin embargo, forman parte de historias milenarias de comunidades que han mantenido en su lenguaje, cultura y formas de vida, un sentido de pertenencia a la tierra. Estas son señales de los tiempos que debemos descubrir y considerar en la educación de todos, mapuches y no mapuches. Son “pequeños hilos” desde los que la humanidad y nuestro país aún pueden afirmarse para criticar y transformar el capitalismo depredador, construyendo una cultura y sociedad nueva desde una educación renovada que reconceptualice al ser humano como parte de la comunidad humana de la comunidad del universo.

Permítaseme un paréntesis. Pienso que hay que educar en el derecho a gozar de la belleza. Platón afirmaba que la tríada de los grandes valores universales eran la verdad, el bien y la belleza: esta es la imagen del bien, la expresión de la verdad, la exposición de lo más esencial del ser humano porque se afirma en la verdad y la bondad. El goce de la belleza es el goce de lo más íntimo y secreto, de lo erótico y sensual del ser humano, no de lo más transparente que al final termina siendo una expresión social o política pornográfica (Han, 2016), sino del derecho de cada ser humano a admirar y vivir la verdad en su expresión concreta y sentir el bien como ese mundo que se entrega a nosotros para el goce material, de la inteligencia y del espíritu. Educar en la ecología, en la defensa activa de la naturaleza, en la conciencia de que los seres humanos somos también naturaleza, no solo cultura, aunque a muchos “progresistas” les parezca absurda esta afirmación, pues consideran que solo somos lo que la sociedad nos ha permitido ser, somos naturaleza: energía, química, física, movimiento, morir y renacer de células, productores de gases, humedades, temperaturas, consumidores de energía y productores de fuerza. Pero educar hoy es responsabilizarse porque las próximas generaciones tengan el derecho a gozar del bosque nativo, del canto del agua cristalina, de esa visión ancestral mágica en nosotros de la vía láctea. Hay aquí un detalle que no quiero dejar pasar y es el afirmar que este goce es derecho de hombres y mujeres, de todos. Leyendo a la escritora neozelandesa Katherine Mansfield, del paso del siglo XIX al XX, hay un breve

párrafo que quisiera destacar para afirmar que tanto hombres como mujeres podemos tener hermosos sentimientos y emociones provocados por la naturaleza:

Junto a los karakas. Así los karakas quedarían escondidos. Y eran tan hermosos, con sus anchas hojas centelleantes, y sus racimos amarillos. (...) Ya los hombres habían cargado las estacas y estaban arreglando el sitio. Solo el alto quedó atrás. Se inclinó, apretó una varita de alhucema, se llevó el pulgar y el índice a la nariz y aspiró el perfume. Cuando Laura vio el gesto olvidó los karakas, en su asombro de que al hombre le gustara una cosa así, le gustara el perfume de la alhucema. ¿Cuántos hombres de los que ella conocía hubieran hecho tal cosa? (Mansfield, 2014: 13).

La belleza es un sentir generado por una relación en la que la naturaleza se ofrece para el goce de uno de sus miembros más especiales: el ser humano en cualquiera de sus expresiones de género y lo hace generosamente, con bondad y amor profundo, pues se ofrece, en cuanto belleza, a aquel representante de una de sus especies que más daño le provoca, que más atenta con su ser de *mater, pachamama, ñuke mapu*, madre, con el objetivo de que descubra la verdad de esa matrona que es, al fin, la verdad de sí mismo en cuanto ser humano. “Sentado en la plaza volvieron mis obsesiones de siempre. Las sociedades desarrolladas se han levantado sobre el desprecio a los valores trascendentes y comunitarios y sobre aquellos que no tienen valor en dinero sino en belleza” (Sabato, 2000: 44).

Continuemos. Deben buscarse diseños de enseñanza-aprendizaje en que la socialización inicial en la familia y comunidad se articulen con la socialización secundaria de la escuela básica. Comunidad educativa y comunidad local e indígena, deben establecer diseños pedagógicos donde el espacio de formación no es ni uno ni otro, sino ambos integrados en una noción más amplia y consensuada, integrada activamente, en una noción ecológica, a la comunidad del ambiente. La integración no la comprendemos ni como sincretismo ni como sumisión de una a otra, sino como diálogo creativo en la acción social de cooperación, que valora la diferencia cultural como una riqueza que nos ayuda a comprender más el mundo en que vivimos y ser críticos para transformarlo y hacerlo más humano. Es aquí donde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), complementada por la educación ambiental, la educación ambiental intercultural (Williamson, 2009b), cumple un papel central, político, social y cultural, si es que los no indígenas también son capaces de comprender la gravedad de lo que está en juego para el mundo y asumen contribuir al cambio de la sociedad.

3. La Ecopedagogía: una propuesta en la biocomunidad del territorio

El Instituto Paulo Freire (IPF) de São Paulo, en una red de instituciones conscientes de los enormes cambios que se están provocando a nivel planetario, ha elaborado la noción de Ecopedagogía, generada desde el movimiento social mundial que dio origen a la Carta de la Tierra. Moacir Gadotti, director del IPF, ha impulsado esta iniciativa junto con otros destacados educadores y militantes sociales brasileños y mundiales. En *Os Mestres de Rousseau* (Gadotti, 2004) hace un breve recorrido de la historia del concepto y plantea sus características generales como una nueva concepción de la educación a escala planetaria y necesaria para los requerimientos de la transformación en curso y del futuro en devenir.

Desde una crítica a la globalización, en su expresión actual principalmente económica, levanta la idea de “globalización de la ciudadanía”, coherente con la de “globalización solidaria” planteada por diversos movimientos y ONG mundiales, que se sustenta en la misma base tecnológica, pero bajo lógicas distintas: la primera, sometiendo Estados y naciones; la segunda, realizada por la sociedad civil. En esta última razón surge la noción de “ciudadanía planetaria”, que responde a una visión unificadora del planeta y de una sociedad mundial, concibiendo una nueva percepción de la Tierra como una única comunidad: “Gaia”, un superorganismo vivo y en evolución donde lo que se haga en ella repercutirá en todos sus hijos. Consecuentemente se desprende de aquí una “educación para la ciudadanía planetaria”, que en el contexto del movimiento sociohistórico crítico, de visión planetaria, transformadora y solidaria, emerge conceptualmente como “Ecopedagogía” y como Movimiento social por la Ecopedagogía que el año 2000 –con el respaldo de la aprobación de la Carta de la Tierra– generó los principios orientadores de esta propuesta:

1. Concebir el planeta Tierra como madre, como un organismo vivo y en evolución, como una única comunidad y tratarlo con ternura, como nuestra casa, nuestra dirección.
2. Construir una pedagogía biófila, que promueva la vida: involucrarse, comunicarse, compartir, problematizar, relacionarse, entusiasmarse.
3. Promover una racionalidad intuitiva y comunicativa, afectiva, no instrumental y nuevas actitudes: reeducar el mirar, el corazón.
4. Caminar con sentido en la vida cotidiana: cultura de sustentabilidad y ecoformación”⁵⁷ (Gadotti, 2004: 415).

Los valores fundamentales que están tras estas propuestas ya se encuentran expresadas en “La Carta de la Tierra”:

1. Educar para pensar globalmente;
2. Educar los sentimientos;
3. Enseñar la identidad terrena como condición humana esencial;
4. Formar para la conciencia planetaria;
5. Formar para la comprensión y la ética del género humano;
6. Educar para la simplicidad y para la quietud (Gadotti, 2004: 418).

Esta Ecopedagogía, que es pedagogía bajo un paradigma nuevo, alternativo, planetario del ser humano, del mundo, de la educación, resulta semejante a los planteamientos éticos, ecológicos, culturales y sociales que han levantado los pueblos indígenas y que se traducen en una concepción de la educación en general y de la EIB en particular, holística, dialéctica, afirmada en la cosmovisión indígena, intercultural, transversal a la totalidad de los sistemas educativos y a todas sus modalidades formales y no formales.

Programas educacionales estatales como el PEIB del MINEDUC⁵⁸, de la CONADI⁵⁹ o de MIDEPLAN como el Programa Orígenes⁶⁰, así como el Araucanía Tierra Viva (ATV)⁶¹

⁵⁷ Traducción del autor.

⁵⁸ Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. www.peib.cl

⁵⁹ Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. www.conadi.cl

⁶⁰ Ministerio de Planificación y Cooperación, Programa Orígenes. www.origenes.cl

⁶¹ Programa del Ministerio de Planificación y Cooperación y la Unión Europea. www.araucaniatierraviva.cl

en la Región de La Araucanía, que se estructura en la relación ambiente-interculturalidad, en la educación ambiental e intercultural bilingüe, incluso con una dimensión productiva de cooperación, podrían servir de ejemplos que, analizados críticamente y aprendiendo de ellos, pueden convertirse en una punta de lanza para innovaciones y transformaciones mayores y cualitativamente superiores en la reforma educacional chilena y en los sistemas educativos territoriales, si asumieran ideas, ideales y metodologías como las propuestas en esta concepción ecopedagógica, de modo de contribuir eficientemente a una conciencia ambiental, intercultural y cooperativa, local-global, y consecuentemente al desarrollo local, regional, nacional y planetario. Propuestas como estas permiten encontrar puntos de consenso cultural, ético y de contenidos culturales entre la cultura indígena y la cultura global, es decir, constituyen un aporte a la posibilidad de la EIB y de una sociedad efectivamente multicultural, solidaria, participativa con una economía cooperativa y sustentable que la desarrolle.

4. La economía asociativa o de cooperación, la educación, el territorio y el desarrollo

Hay una condición básica para que se desarrolle una cultura de pluralidad y humanidad en los territorios y es que, en su base material, en su infraestructura económica, también se desarrolle una pluralidad económica de relaciones sociales de producción, a nivel de sectores productivos y tipos de empresas.

La educación debe reconocer y vincularse a los procesos productivos “sanos”, justos, saludables, sustentables, para contribuir al desarrollo local y regional. Entre estos se encuentran empresas que cuentan con relaciones sociales de producción justas bajo los principios del trabajo decente y procesos tecnológicos de producción no predatorios ni contaminantes; muchas de ellas se encuentran en un sector económico denominado de diversas maneras: economía social, economía solidaria, economía popular, economía comunitaria, economía asociativa, economía de cooperación, entre otras. Es un sector que representa un modo de producción definido por la propiedad o gestión social de las empresas bajo principios de cooperación, participación y distribución equitativa de excedentes.

Este es un sector que en sí mismo constituye un proceso de formación social, axiológica, técnica, práctica, que ofrece contenidos culturales al currículo y puestos de trabajo a los egresados, pero que también demanda de los procesos educacionales la formación de competencias (valores sociales, conocimientos y habilidades específicas) para la integración a estas particulares modalidades de empresas.

La especialización económica de los territorios –como planteaba Kropotkin– termina con la biodiversidad y la pluralidad sociocultural, en consecuencia, con las posibilidades de desarrollo de las comunidades concebidas como biocomunidades construidas desde la diversidad de seres y de relaciones entre ellos. La expansión del bosque exógeno de pinos o eucaliptos muestra con toda su crudeza la validez de la afirmación anterior. Solo una estrategia de sustentabilidad basada en la diversificación económica, pudiendo o no contar con algunos sectores dinámicos de alto grado de integración, puede asegurar la alimentación, una mejor calidad de vida y el efectivo ejercicio ciudadano a quienes habitan un territorio. La homogeneidad productiva y de tipos de empresas rompe la relación directa entre producción y consumo, arriesga la seguridad alimenticia del territorio

(humanos y especies vivas), fortalece la dependencia del Estado o de poderes económicos exógenos, a la larga termina con el patrimonio cultural y natural de las comunidades. Frente a la biodiversidad del territorio se debe impulsar una economía con diversidad en la producción, el trabajo, la distribución, el consumo, en el contexto de una economía de mercado regulado y de ampliación democrática, que considere tanto la economía de sobrevivencia (que permite la inclusión y la vida a miles de familias) como una economía abierta a los diferentes mercados –con regulaciones de protección a la producción local– que, en conjunto y en esas condiciones asegura, en primer lugar, el desarrollo familiar, comunitario y local.

Aquí encuentra sentido y cumple una función fundamental la economía social, popular, solidaria, que concebimos como economía de cooperación o asociativa.

Ella emerge no de una filosofía política o de una construcción humana, sino de la experiencia inmediata de producirse y reproducirse como humanidad, en cuanto especie de la naturaleza, en su biodiversidad, en la medida en que la cooperación se encuentra en las condiciones mismas de existencia, reproducción y, en el caso humano, de construcción de sus condiciones históricas de existencia, sustentada en dinámicas de cooperación natural (Williamson, 2004c). Desde la cooperación en la naturaleza la especie humana ha construido históricamente formas diversas de cooperación socioeconómicas que expresan tanto lo natural cuanto lo cultural del ser propio del ser humano. La economía de cooperación es, en consecuencia, un modo en que una especie de la naturaleza colabora y se relaciona entre sus miembros con las otras especies para asegurar su existencia y con ella la de la biodiversidad del territorio. No es la competencia al interior de la especie la que asegura la evolución, como dice Kropotkin (1987), es la cooperación interna y la colaboración con las otras especies las que permiten el progreso humano; por el contrario, la lucha interna y externa lleva, en una dinámica progresiva, a la destrucción general o a un reacomodo de la naturaleza con enormes costos para los seres vivos que sufren este ajuste del medio, a veces en el corto plazo pero generalmente con consecuencias en el largo plazo y a veces en espacios o dimensiones inesperadas.

La economía popular, de cooperación, juega un papel central en las posibilidades efectivas de inclusión social, pero sobre todo de conformación de un escenario económico territorial que asegure una raíz en la biocomunidad, otorgue seguridad alimenticia a los habitantes más pobres y –en general– a todos y todas, que permita la sustentabilidad en el tiempo y la reproducción y vida humana de mejor calidad y con una creciente ampliación de la ciudadanía en una democracia cada vez más avanzada. En la experiencia indígena, la cooperación encuentra expresiones en los confines de su historia, como es, en el caso mapuche, el *Mingako* y el *Kelluwün*, el *Ayni* quechua, o la *Mink'a* aymara; la reciprocidad y ayuda mutua es un principio fundamental de las cosmovisiones indígenas, de sus modos de producción y consumo, de su reproducción natural y cultural en la cotidianeidad. Hay aquí una base para reconstruir la economía territorial local y buscar medios de articulación con otros modos de producción, incluso, y por realismo, con el capitalista o el de solidaridad occidental, que permita generar una dinámica económica compleja y diversa.

Esto supone el aceptar que las diversas formas de cooperación, formales y no formales, al constituir unidades de producción, consumo y trabajo, no necesariamente asalariado, constituyen un modo específico de empresa y, en conjunto, un sector económico diferente al propiamente capitalista, aunque funcione en un contexto de globalización neoliberal y de mercado imperfecto (el mercado perfecto es una utopía en el sentido de “imposible”,

pues las propias características del modo de producción capitalista generan clases sociales que, en lo inmediato o mediato, terminan teniendo intereses antagónicos). La economía popular, asociativa, social, es no solo un proceso vinculado a la transformación o distribución de ciertos bienes y servicios bajo una modalidad particular de organización sino un proyecto histórico de una sociedad más justa, socialista para muchos, que se levanta desde lo más profundo y despreciado del territorio dominado por el capitalismo.

Es tarea de la sociedad civil, los movimientos sociales populares e indígenas, las universidades y el Estado (gobierno nacional y regional, partidos políticos, municipios) el fortalecer esta economía en todos los ámbitos posibles, a niveles locales o regionales: apoyo financiero y crediticio especial, marco legislativo que la resguarde y promueva, formación de recursos humanos especializados, protección en la innovación integrada al mercado capitalista, estímulo a incubadoras de cooperativas populares y a proyectos de innovación empresarial y tecnológica, información de mercados, educación y formación cooperativa en todos los niveles y modalidades, articulación y asociación entre productores y consumidores. Este sector económico debe adquirir una visión global y luchar porque a nivel nacional se establezcan las condiciones necesarias para su desarrollo, por ello desde un comienzo tienen, a diferencia de lo que muchas veces se cree o se dice, una errada interpretación del carácter “apolítico” de la cooperativa, que posee una orientación precisamente política: conquistar condiciones de desarrollo en la sociedad y en el Estado para su realización plena. Esta cooperación económica, en una economía de mercado, es un emprendimiento político, no solo económico. Marx ya adelantaba esta dimensión en el “Manifiesto de Lanzamiento de la Asociación Internacional de los Trabajadores”, cuando planteaba que “[...] para salvar a las masas laboriosas, el trabajo cooperativo debería ser desarrollado en dimensiones nacionales y, consecuentemente, incrementado por medios nacionales [...] conquistar el poder político se volvió, por tanto, la tarea principal de la clase obrera”⁶² (Citado en Haddad, 2003^a, p. 36).

El desarrollo no es solo algo comunitario o local, cada vez más en el mundo actual de la globalización los que finalmente compiten son los sistemas territoriales (regiones o áreas) y no las empresas aisladas (Vergara & Von Baer, 2004). Las posibilidades de desarrollo de estas regiones o áreas, territorios complejos, están directamente asociadas –entre otras condiciones– a su capacidad de aprender, al conocimiento disponible y al que se puede acceder, a las capacidades de conversación de los actores, a la generación de entornos innovadores, en fin, a las características de las relaciones complejas entre territorios complejos (Boisier, 2004).

Por ello las comunidades, los movimientos sociales indígenas y los movimientos sociales populares, urbanos y rurales, deben establecer conversaciones dialógicas (es decir, orientadas a la transformación social), y a partir de estas se deben buscar mecanismos prácticos, eficientes, innovadores, de relaciones económicas que permitan fortalecer las redes territoriales de desarrollo y conocimiento, y consecuentemente fortalecer el poder indígena y popular en las negociaciones económicas y políticas intraterritorio y con otros territorios. Las relaciones y alianzas entre movimientos sociales indígenas y populares, campesinos y urbanos, de productores y consumidores en los ámbitos sociales, políticos, culturales y económicos, puede darse con sindicatos, federaciones regionales de diverso tipo, el movimiento cooperativo de ahorro y crédito, de vivienda, de consumo, campesino,

⁶² Traducción del autor.

articulación entre productores y consumidores, entre empresas y sus asociaciones de diverso tipo (pequeñas, medianas, grandes; capitalistas o de cooperación) y con los requerimientos de los gobiernos locales, asociaciones gremiales, comités de pequeños productores, organizaciones no gubernamentales (ONG) y de la sociedad civil. Así se fortalece la cooperación comunitaria, pues se obtienen beneficios de diverso carácter para los miembros de las comunidades (y sus empresas) y la colaboración entre movimientos, organizaciones y empresas, pues se obtienen excedentes económicos y oportunidades de negocios en los mercados, así como se fortalece un poder social, político y económico local y regional.

Aquí es necesario referirse a las cooperativas, por ser una de las modalidades de empresa social que permiten realizar la cooperación, en la comunidad y en el mercado, a nivel de territorios locales y regionales, con un carácter pedagógico y cultural.

En Chile, hasta el golpe militar (1973), el movimiento cooperativo se había desarrollado de modo significativo y particularmente en las zonas campesinas (Williamson, 1994). La dictadura llevó a cabo un proceso sistemático, autoritario y consistente de desestructuración del movimiento cooperativo, con especial énfasis en el sector campesino y de reforma agraria; al tiempo que establecía una política ideológica de estímulo a la competencia e individualismo, negaba las posibilidades de la cooperación y el sentido social de la economía (Williamson, 1992). Consiguió traspasar a la sociedad civil y al mundo político, incluso progresista, que el fracaso cooperativo se debió a razones internas (mala gestión, robo de dineros, inviabilidad económica), más que a los efectos de una política represiva e ideológica del Estado para imponer el neoliberalismo. Esta visión permaneció durante el proceso de transición democrática (desde 1990), de modo que sus gobiernos no privilegiaron este sector y se centraron en el apoyo a empresas propiamente capitalistas y a algunas modalidades de economía solidaria menos empresariales y más sociales. Los avances generados por el cooperativismo campesino durante la reforma agraria fueron muy importantes, tanto para los campesinos propiamente tales como para las cooperativas formadas por o desde las comunidades mapuches; con la contrarreforma agraria este proceso se revirtió con graves costos para las comunidades y organizaciones de base (Huenchullán, Lagos & Williamson (eds.), 1995), y hasta hoy no ha conseguido reconstruirse al nivel pre-1973, pese a los esfuerzos de su organización nacional, la Confederación Nacional de Cooperativas Campesinas Ltda., CAMPOCOOP⁶³, de otras organizaciones y federaciones regionales y de algunos dirigentes indígenas que han mantenido vivo el recuerdo y han realizado ingentes esfuerzos por recuperar esta modalidad de empresa social instalada en espacios locales.

Sin embargo, el cooperativismo en el mundo, pese a los retrocesos generados por la globalización y la expansión del neoliberalismo, por vías autoritarias o democráticas, continúa siendo una opción política, ética y cultural de organización de la vida económica y social de las comunidades y territorios. En Chile subsisten cooperativas en el sector de vivienda, campesino, de ahorro y crédito, de consumo; en América Latina se ha retomado su discusión y puesta en práctica por partidos políticos progresistas, por ejemplo, en Brasil, en el Partido de los Trabajadores y su gobierno (Haddad *et al.*, 2003b), como por los movimientos sociales populares⁶⁴ que las consideran un modo alternativo y contrahegemónico

⁶³ www.campocoop.cl

⁶⁴ Por ejemplo, el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), organiza parte su estrategia de producción en los Asentamientos de Reforma Agraria bajo la modalidad Cooperativa.

de organización de la vida social y económica. Aún se considera a las cooperativas como una opción económica válida de desarrollo y transformación social. En el caso campesino y particularmente mapuche la cooperativa campesina continúa siendo una buena opción para sus necesidades de desarrollo integral (Williamson, 2001). Tendrán que hacerse adecuaciones organizacionales y ajustes legales, deberán formarse gestores, dirigentes y asociados, tendrá que experimentarse conocimiento y tecnología, habrá que recuperar la confianza, en la sociedad y en el Estado, pero es una posibilidad abierta para sustentar un modo de producción de cooperación, que recoja diversos intereses y necesidades de una amplia gama de asociados, con una gestión democrática. Una de las grandes ventajas de esta modalidad de empresa es que puede equilibrar adecuadamente el interés individual (asociado), familiar y comunitario en una sola unidad productiva bajo principios éticos de negocios... otra articulación compleja en el capitalismo.

La experiencia histórica del movimiento cooperativo campesino y de otros movimientos sociales e indígenas muestra que es necesario, social, cultural y políticamente, asociar las luchas democráticas al desarrollo de un sector económico asociativo y a procesos educacionales componentes de la lucha como del proyecto social y económico:

La educación jugó un papel fundamental en la reorganización y resistencia del movimiento cooperativo campesino, como hoy lo hace el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra en Brasil y el movimiento indígena latinoamericano, que, con sus éxitos y fracasos, han mantenido el valor y la vigencia de la lucha cultural, ideológica, pedagógica como componente de su reivindicación, organización y lucha (por la autonomía, tierra y libertad). Fue acertada la decisión dirigencial (de CAMPOCOOP) de establecer una estrategia social, cultural y organizacional, asociada a lo productivo con un fuerte carácter formativo: pese a las debilidades y dificultades el movimiento permanece vivo, actuante, con diversidad económica y pluralismo ideológico. La educación se mostró, como proceso pedagógico-histórico con fuerte impacto al interior de la organización, pero con debilidades cuando otros procesos de gestión y económicos son precarios, así como no se traduce automáticamente en el fortalecimiento de la capacidad de negociar con el poder. Los principios teóricos y pedagógicos de Paulo Freire y de la Educación Popular fueron importantes en las definiciones metodológicas asumidas, por su carácter político-cultural, activo-participativo, comunicativo, contextualizado. Dos carencias críticas en Chile se refieren a la no generación de una teoría educacional propia, lo que es clave para lograr autonomía de discurso, de análisis, de construcción de propuestas; lo segundo, es la necesidad de considerar conceptos de la educación intercultural bilingüe para el diseño de los programas de educación, en contextos donde la población mapuche es significativa, hoy, en casi la mitad de las cooperativas campesinas (Williamson, 2005: 7).

El Decreto con Fuerza de Ley N° 05 (25.09.2003) abre varias nuevas posibilidades y condiciones para el desarrollo general del sector, desde la vigencia del principio de ayuda mutua, carácter democrático y ampliación de la multiactividad (“...pueden tener por objeto cualquier actividad...”), hasta la aceptación de la noción de excedente, llegando a fortalecer la organización de primer, segundo y tercer nivel (lo que no permite la ley en el caso indígena, respecto de sus comunidades o asociaciones). Las define en su artículo 1°: “son cooperativas las asociaciones que de conformidad con el principio de la ayuda mutua tienen por objeto mejorar las condiciones de vida de sus socios y presentan las siguientes características fundamentales: Los socios tienen iguales derechos y obligaciones, un solo voto por persona y su ingreso y retiro es voluntario. Deben distribuir el excedente correspondiente a operaciones con sus socios, a prorrata de aquellas. Deben observar neutralidad política y religiosa, desarrollar actividades de educación cooperativa y procurar

establecer entre ellas relaciones federativas e intercooperativas. Deben también tender a la inclusión, como asimismo, valorar la diversidad y promover la igualdad de derechos entre sus asociadas y asociados”⁶⁵.

Los sistemas escolares y educacionales, en general, deben integrar contenidos culturales y valores básicos de cooperación, como preparación desde la escuela a la formación de una ética, comprensiones y prácticas de tipo cooperativas solidarias; no basta el trabajo de equipo, esto no necesariamente es cooperación, a lo más puede ser colaboración, pues ese trabajo puede tener como objetivo principal la utilización de los otros para el aprendizaje y éxito individual, sin necesariamente hacerse corresponsable del aprendizaje común. Este es el caso de la cooperación capitalista, que se opone a la cooperación de origen socialista, donde el trabajo de equipo tiene sentido en el logro común, solidario y corresponsable de objetivos y fines personales y colectivos y no solo en ser un instrumento para el desarrollo y éxito individual.

Como hemos señalado, las posibilidades del desarrollo cooperativo dependen tanto de sus propias fuerzas como de luchar contra la representación social instalada en la sociedad civil y en el Estado respecto de las causas de su fracaso en 1973, más sobre todo de generar en el ambiente político nacional condiciones efectivas de apoyo a un sector económico de cooperación (que va más allá del cooperativismo). Por ello, la existencia y desarrollo del movimiento social cooperativo, particularmente popular, campesino e indígena, requiere una claridad de que esta es una tarea esencialmente educativa, ideológica y política.

Pero aquí, y retomando la cuestión general de la economía de cooperación y los movimientos sociales populares e indígenas, hay que establecer dinámicas que privilegian alianzas, entre movimientos y empresas urbanas y rurales, indígenas y occidentales, que estén orientadas por principios de solidaridad y cooperación. Sin ser excluyentes respecto de otras modalidades, el desarrollo de una economía de cooperación depende de condiciones que superan el simple esfuerzo, interés, iniciativa y voluntad de cambio de las organizaciones, movimientos y direcciones. Ello depende –en gran medida– de decisiones que se toman en las ciudades, en el centro del país, en el ámbito político, en los mercados. Por ello la condición de existencia de cada organización de cooperación y de una economía asociativa, sea esta indígena o no, es el que exista un entorno, un ambiente, un contexto, cultural, político, legislativo y económico favorable. Esta es una tarea que debe ser asumida tanto por el movimiento social popular como por el indígena y por ambos en conjunto.

Esto debe ser entendido tanto por el Estado y sus gobiernos nacional, regional y local, por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), como por el movimiento social indígena, las comunidades y los alcaldes mapuches de gobiernos locales, y también los no mapuches, al momento de recibir tierras por parte del Estado y establecer sus planes de desarrollo. No habrá desarrollo si las tierras entregadas no se conciben bajo un prisma estratégico construido desde la cooperación productiva material y simbólica indígena, pero integrada en relaciones económicas, políticas, culturales y sociales en territorios más amplios: urbanos y rurales; estatales, sociales y privados; indígenas y no indígenas; capitalistas y no capitalistas; formales e informales; innovadores y tradicionales. Al final, como ya adelantó Marx, Smith, Kropotkin, el cómo se establecen las relaciones sociales de

⁶⁵ file:///C:/Users/NTBK/Downloads/DFL-5_17-FEB-2004.pdf

producción, el trabajo, en un modo, proceso o empresa económica, es lo que determina, en importante medida, la cultura y las relaciones sociales de convivencia formal e informal de una sociedad y territorio.

La cooperación económica, como modo social y cultural de producción de las condiciones de existencia humana, en territorios en que se vive la convivencia y genera la democracia, requiere entonces de un movimiento político-social en dos direcciones, de continuidad y de bidireccionalidad: un movimiento endógeno, generado desde la comunidad local y un movimiento exógeno generado desde los contextos políticos e institucionales globales. Por tanto, ni solo localismo, ni solo globalidad.

Una concepción de desarrollo sustentable y de territorio concebido como biocomunidad, requiere una concepción y planificación de la sustentabilidad de un nuevo modelo de desarrollo, concebido a partir de seis dimensiones, sin jerarquías entre ellas, como expuso una ministra de Medio Ambiente del gobierno del Partido de los Trabajadores (PT) del Brasil, sosteniendo en ese momento que era condición para una economía solidaria o socialista: sustentable económica, social, ambiental, política, cultural y éticamente⁶⁶ (Silva, 2002).

Es necesario reconocer que la diversidad que se da en el nivel de las comunidades y los territorios locales se da entre las regiones institucionales a nivel nacional. Las regiones no son iguales, no viven de los mismos procesos productivos, su *ethos* natural es propio, su inserción a la globalización y mercados de intercambios, trabajo y consumo son diferenciados, las bases culturales de comprensión de las relaciones humanas, con la naturaleza y trascendencia son variadas. Por tanto, una concepción de economía solidaria y de educación para la cooperación en los territorios debe reconocer, valorar, proteger y estimular esta diversidad entre regiones, que implica romper el modo homogenizante, centralista y unificador del modelo de desarrollo actual.

Hay regiones, y es nuestra tesis respecto de la Región de La Araucanía en Chile (Williamson, 2004a), en que, por sus condiciones naturales, históricas, sociales, culturales y de infraestructura económica, podría pensarse el sector de economía asociativa como un eje dinámico y estratégico de la economía del territorio, impulsor del desarrollo sustentable regional y de una democracia ampliada y participativa, desde un desarrollo endógeno y local con gestión social del poder comunitario y municipal (Donovan, Williamson & Díaz, 2000). Incluso porque en esas regiones hay sectores rurales, indígenas o de excluidos, donde el capitalismo aún no es omnisciente debido a que estas poblaciones se encuentran precisamente en posición de exclusión de sus dinámicas políticas, de trabajo, producción o consumo. Políticamente la economía de cooperación, entonces y apoyándose en estos sectores, sumando otros urbanos, como movimientos sociales populares, los desempleados y microempresarios y los políticamente más conscientes de las necesidades de cambio en la sociedad y el mundo, puede jugar un papel importante en la transformación social, política y económica de la sociedad, desde el nivel comunitario y local.

Pero sobre todo debe apoyarse decididamente, por el Estado y la sociedad civil e indígena, la formación en las escuelas, sistemas educacionales y educación popular, en las reformas educacionales, de una conciencia, valores, ética, competencias e ideología de cooperación. Sin una educación y una cultura de cooperación, no es posible el desarrollo

⁶⁶ Ministra Marina Silva, dirigente social evangélica de los trabajadores del caucho amazónico, pero que después abandonó el gobierno y se colocó en la oposición al gobierno del PT.

endógeno para desde ahí llegar al local, regional y nacional con un horizonte de sociedad justa (Williamson, 2004b).

El impacto político de la formación cultural no es despreciable, la educación es un campo cultural de acción política, ya lo habían adelantado los socialistas utópicos, lo desarrolló Gramsci en la primera mitad del siglo XX y lo dice, de un modo didáctico, Ladislau Dowbor al ejemplificar, con la caída del sah de Irán por los Ayatolás: cuando Irán aparecía poderoso, apoyado por Estados Unidos y en contexto de crecimiento económico “la cultura adquirió pesos radicalmente diferentes, conquistar la población puede ser mucho más importante que conquistar la máquina de Estado”⁶⁷ (Dowbor, 2002, p. 71).

5. La reforma y la transformación educacional como reforma cultural de la sociedad

Lo que hemos venido tratando respecto de los Territorios de Aprendizajes Interculturales (TAI), como biocomunidades, espacios de lucha social y de reconstrucción de identidades, sustentabilidad compleja fundada en una nueva ética, economía de cooperación como base de la producción de las condiciones de existencia comunitaria, requiere una educación que sea considerada no como un programa de mejoramiento de calidad y equidad de la educación, o que esté centrada en el eje de los aprendizajes mínimos obligatorios, sino como una profunda y estructural reforma cultural de la sociedad.

Las reformas educacionales o programas educacionales transformadores no constituyen un conjunto de políticas o medidas técnicas, de programas de mejoramiento, de integración de insumos para alcanzar mayores niveles de calidad y equidad de la educación. Solo podrá ser reforma o transformación efectivamente educativa si se orienta a una Reforma Cultural de la Sociedad. ¿Hacia qué cultura? Sin duda que debe recogerse la diversidad de concepciones y vivencias que conforman la pluralidad cultural del país, particularmente de sus sectores populares, campesinos, trabajadores, pobladores, indígenas y de intelectuales, artistas y científicos que desde diversas perspectivas de conocimiento o de formas de vida aportan a la transformación de la sociedad en relación con lo que debe constituir el gran marco de análisis del sentido de la educación: su contribución a una sociedad que efectivamente promueva los derechos humanos, de la tierra y el desarrollo sustentable, para alcanzar una mejor calidad de vida para todos en un contexto efectivo de democracia y participación social, de una economía que haga participar a todos de la distribución de la riqueza producida socialmente y de un ambiente natural que se sustente asegurando a las próximas generaciones tanto alimento para el cuerpo como belleza para el espíritu.

Es necesario criticar y superar cualquier perspectiva etnocéntrica de la sociedad y la educación. Hay que buscar consensos, pero no subordinar a los pensamientos dominantes “modernos”, ni desmerecer las visiones de mundo de los pobres y excluidos, a veces estigmatizados como “tradicionales”, “empíricos”, “atrasados”, aunque son ellos los que colocan sus hijos en la escuela pública, protegen el patrimonio cultural y natural, reconstruyen la cultura desde la solidaridad y el humanismo y, por ello, su proyecto cultural debería ser privilegiado. Entonces, ¿para qué se plantea y queremos la reforma

⁶⁷ Traducción del autor.

y construir transformaciones?: para alcanzar un conjunto de objetivos interligados como el superar la pobreza y favorecer la inclusión social, integrarnos a la economía mundial, pero desde una perspectiva de soberanía y de justicia entre pueblos, impulsar la globalización solidaria y el desarrollo local con identidad y participación, avanzar en el ejercicio de los derechos ciudadanos y de la tierra, fortalecer y ampliar la democracia, desplegar las potencialidades humanas de personas, pueblos indígenas y comunidades en beneficio de las mayorías nacionales.

Sin embargo, en un sistema capitalista neoliberal, esto tiene límites, se contradice con la desigual distribución de la riqueza, la competencia en vez de la cooperación, el egoísmo individual o colectivo en vez de la solidaridad, el dominio total del mercado en vez de la responsabilidad del Estado por el cumplimiento efectivo de los derechos humanos y de la tierra. Se debe desarrollar en marcos legales que permanecen con rasgos autoritarios desde la dictadura en lo político, social, cultural, educacional y económico. ¿Cómo superar estas limitaciones y condicionantes reales? No hay recetas, pero hay que insistir en la lucha cultural asociada a la formación ética y de competencias para el ejercicio de la ciudadanía. En el día a día, en cada comunidad educativa, en cada comunidad local e indígena, en cada sala de clases, en cada territorio de aprendizaje donde dialogan, se enriquecen y se reconstruyen diversas culturas y lenguajes.

Por lo expuesto también debemos reflexionar acerca de los educadores que necesitamos para esa reforma cultural de la educación, tanto educadores profesionales como populares y tradicionales o comunitarios.

La educación nueva es condición de una cultura, de un modo de vivir y de comprender distinto al modo dominante actual. Distinto positivamente, pues debe ser más humano, liberador, orientado a la justicia social, formando éticamente las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Pero también la educación es en sí misma expresión cultural de la sociedad, ella es por lo que es, transmisora o generadora de pautas axiológicas o normativas de existencia personal y colectiva pero también productora de cultura. Es un modo construido por los seres humanos para reproducir lo mejor del conocimiento acumulado en la humanidad o las culturas particulares (el saber científico y el popular) y construir otros modos de educación y de vida social que reemplacen humanísticamente lo negativo que ella ha producido. Por tanto, se puede y se debe modificar.

En este complejo proceso es donde los educadores tienen un papel principal, no exento de contradicciones. Es un proceso del que aparentemente no hay salida: los educadores son resultado de la cultura que la sociedad les impuso en su temprana y próxima formación, por lo que no podrían generar una nueva concepción de educación, mientras se mantengan las pautas culturales que los formaron. Una vieja discusión del siglo XVIII enfrentaba dos concepciones educacionales socialistas: la utópica (Owen, Fourier), que afirmaba el valor regenerador de la sociedad que tenía la educación y, por consecuencia, los maestros; y la científica-materialista (Engels, Marx), que desconfiaba de esa mirada "idealista" al afirmar que los educadores son formados por el mismo sistema: al fin ¿quién educa a los educadores y para qué? Es un tema aún no resuelto en la discusión contemporánea: unos continúan creyendo en la fuerza transformadora de la educación y otros más reproductivistas en que ella reproduce la cultura y la sociedad dominante con todas sus secuelas de injusticia, autoritarismo y discriminación. Hay otras visiones, como la de Paulo Freire, que organizan la posibilidad de romper este círculo a partir de la comunicación, del diálogo pedagógico en condiciones de creatividad, libertad y crítica, de la posibilidad de transformación de la conciencia y de la palabra orientada a una utopía de la esperanza

posible. Finalmente, y como proyección de esta última visión, la concepción de que la educación es política, abre al docente una ventana de libertad y compromiso vinculando la comunidad educativa y la comunidad indígena y local en un territorio donde todos enseñan y todos aprenden, porque todos cooperan para vivir mejor y participar más, pero además estimula a los docentes a la militancia política o social en otros espacios de participación y de transformación social.

La educación y los educadores viven, internamente y en su posición en el sistema educacional, ciertas tensiones entre su papel transmisor de la cultura de la humanidad, de la sociedad y cultura dominantes y de la generación adulta y el de productor de una nueva cultura desde, con y para las generaciones futuras.

El primer polo de la tensión esconde y transmite de contrabando la ideología, los prejuicios, las tensiones y contradicciones del currículum oculto de la cultura y sociedad dominante, con su carga de discriminación e injusticia social (aunque también conlleva avances en ideas científicas, estéticas, religiosas, éticas e ideales utópicos y morales superiores de la Historia pasada y de cada época). Esos comportamientos discriminatorios y autoritarios están en nosotros, esa ideología se oculta, sin que se tome conciencia, en algún rincón del alma de muchos educadores. Muchas veces llegan a colocar en un plano secundario de la relación social los aportes del pensamiento y de los sueños renovadores.

El segundo polo se encuentra en otro rincón del alma de los educadores, y se refiere a su rebeldía ante la injusticia e iniquidad, generada por el amor a los niños y niñas, a los jóvenes y adultos estudiantes que justifica su profesión de educador, que desean expandir las ideas e ideales que han ido asumiendo en sus proyectos personales de vida. En el sistema y en los educadores se han instalado comprensiones y comportamientos discriminadores al mismo tiempo que se han construido propuestas pedagógicas centradas en la capacidad de los niños y niñas como sujetos activos de sus propios aprendizajes. La docencia es un acto de contradicción, de tensión, de dialéctica en el plano de las ideas y de las prácticas, por ello solo una idea/acto superior puede superar esta condición: la conciencia de la libertad, la crítica, de la transformación social, política, económica y cultural de la sociedad y de la educación.

La responsabilidad profesional es hacerse una autocrítica para reconocer, investigar y superar esos prejuicios del que nadie está libre. Y desde esta postura de crítica y autocrítica iniciar, en la cotidianeidad, una reforma cultural de la sociedad desde la transformación educacional. Aquí es donde se hace necesario recuperar la centralidad de la ética. En contextos tecnocientíficos en que prima la efectividad, se convierte en una preocupación y responsabilidad principal de los educadores, respecto en primer lugar de sí mismos, de los alumnos(as) y educandos(as) en general, de las comunidades educativas en sus relaciones con las comunidades indígenas y locales. La EIB, como teoría y modalidad educativa, es un proyecto fundamentalmente ético, constructor de una nueva comprensión pedagógica de las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza, la trascendencia. Los tiempos de las transformaciones son largos, pero solo se hacen posibles si luchamos y trabajamos por realizarlas. “Una larga marcha comienza con el primer paso”, se decía en los años setenta del siglo pasado, recogiendo una consigna de Mao Tse-tung (como se escribía en esos ya lejanos años); la cuestión es la dirección estratégica de la marcha, es decir, de la caminata colectiva historizada.

Una reflexión final introductoria al siguiente punto: los límites rurales y urbanos hoy se desdibujan, la modernización capitalista y la democratización de la sociedad se han encargado de ir haciendo desaparecer estos límites estáticos, estadísticos, políticos.

El mejoramiento de caminos y del transporte público rural ha vaciado de estudiantes las escuelas y comunidades rurales para generar una nueva identidad de alumnos: los que son urbanos de día y rurales de noche o de fin de semana, son los niños que van en transporte público, escolar, financiado por el Estado a escuelas de las ciudades próximas (como es el caso de varias comunidades de Ercilla), pero también hemos observado la situación contraria, en que estudiantes urbanos asisten a establecimientos rurales⁶⁸. Los internados escolares cada vez tienen menos alumnos y los que se mantienen o están en localidades alejadas o en ciudades donde la oferta educacional es mayor⁶⁹. Hay Liceos técnico-profesionales, agrícolas y forestales que estaban en contextos rurales y hoy se encuentran en medio de la ciudad, ya están en medio o en la periferia de ciudades producto de la extensión de estas hacia las zonas otrora agrícolas; varios casos están La Araucanía⁷⁰. Los docentes ya no viven mayoritariamente en los territorios de las escuelas rurales, sino en las ciudades próximas y se desplazan diariamente a sus lugares de trabajo separándose de las dinámicas cotidianas de la reproducción y producción de la vida, la cultura, el trabajo y las relaciones locales de poder político, social y cultural.

Hoy, crecientemente, los límites urbano-rurales en muchos territorios (no en todos) se hacen difusos, plásticos, interdependientes. En los territorios las dinámicas del movimiento de las personas, las ideas, la satisfacción de las necesidades, la construcción de relaciones de poder se movilizan entre los campos y las ciudades dependiendo de las horas del día, de los días, de los procesos de trabajo y productivos, de las dinámicas políticas y culturales (por ejemplo, la participación de ciudadanos urbanos en ceremonias religiosas que se realizan, por su naturaleza, en los territorios en que ancestralmente se han desarrollado, como el *nguillatun* mapuche).

6. La ciudad y los territorios urbanos

En nuestra época se produce un hecho inédito en la larga historia de la humanidad: por primera vez la mayoría de los habitantes del mundo viven en aglomeraciones urbanas. La población que vive en las ciudades superó a la que vive en las zonas rurales, generando así, a nivel planetario, un nuevo marco de comprensión de lo que hoy es el mundo y cómo los seres humanos viven reconstruyendo sus relaciones, vínculos y comprensiones respecto de las condiciones de vida, de relaciones con la naturaleza, con la trascendencia, con los otros y consigo mismos.

Es cierto, esta realidad, como todo lo que se promedia, oculta diferencias. África continúa con una mayoría de población en los campos, Asia y América Latina tienen enormes cantidades de habitantes rurales, en Chile hay regiones cuya población rural sigue siendo

⁶⁸ Por ejemplo, en la Escuela Tranapunte de la comuna de Carahue, donde desarrollamos un proyecto de investigación de las relaciones escuela-comunidad Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de La Araucanía. Concurso de Proyecto de Desempeño Regional UNETE, Universidad es Territorio de la Universidad de La Frontera. Proyecto UNT15-0022. (2015-2017).

⁶⁹ Por ejemplo, el "Hogar de Estudiantes secundarios mapuche Wechekeche Inatu Kimun" de Temuco, en el que hemos desarrollado un proyecto de prácticas tempranas y servicio voluntario entre el 2012 y 2016. Proyectos de Extensión Permanente: Programa Kelluwün: Educación, interculturalidad y desarrollo Números: Ext. EXS16-0021; Ext. EXS16-0021; EXT16-0041 (C/F); Ext15-0036; 019/2014; Res. 028 / 2013.

⁷⁰ Por ejemplo, el Complejo Educacional Cajón de Vilcún, en el que desarrollamos el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO) Proyecto FID08-0001 (2005-2017).

significativa⁷¹. Es también verdad que la noción de ruralidad se ha modificado y que hoy no es fácil distinguir límites urbano-rurales precisos. Pero también es claro que se ha generado un fenómeno nuevo de urbanización, que ya no son solo ciudades medianas o pequeñas, demostrando que la urbanización no es uniforme, sino una realidad diversa con un modo nuevo emergente del siglo XX y como resultado, entre otras condiciones, de la migración campo-ciudad, debido al modelo industrial-urbano asumido por las elites de los países: las megápolis, las áreas metropolitanas de grandes ciudades.

Ciudad de México, São Paulo, Rio de Janeiro, Lima, Bogotá, Caracas, Santiago, Buenos Aires, son megaciudades latinoamericanas con población en áreas metropolitanas que están entre 5 y 25 millones de habitantes. La dimensión de esta realidad es de gran alcance: el área metropolitana de São Paulo tiene una población superior a la de todo Chile y su PIB es superior a la del país. Los problemas que conlleva, también: a Ciudad de México llegan a instalarse más de 100.000 personas por año⁷², requiriendo trabajo, vivienda, saneamiento básico, electricidad, transporte, educación, seguridad. Una ciudad mediana completa anualmente se instala en las periferias o en espacios no ocupados al interior de la gran ciudad. Otra parte importante de ciudades se encuentran bajo 5 millones de habitantes en el continente, pero superiores al millón (por ejemplo, Montevideo, Recife, Valparaíso-Viña del Mar). Y una parte aún significativa vive en ciudades medianas y pequeñas expandidas por los diversos espacios nacionales y regionales. La ciudad, con esas características de población, es un fenómeno nuevo en nuestra historia.

Paralelamente se ha ido modificando el campo y el mundo rural en general, y con ello las relaciones urbano-rurales que ya no son ni próximas a las que existían hace apenas 30 o 40 años. El negocio agropecuario, con agregación de valor en conocimiento biotecnológico y de técnicas productivas (semillas, regadío, híbridos, control de plagas, tecnología de conservación) se ha instalado como uno de los sectores más dinámicos de la economía de exportación en los países, lo mismo el sector forestal (madera, celulosa, papel), pesquero y minero, modificando las interrelaciones económicas al interior de las comunidades rurales, como con el conjunto de la sociedad y los mercados globales.

Hoy no es posible entender el desarrollo de los territorios sino es en una vinculación, interrelación e interdependencia absoluta respecto de los procesos económicos que se desarrollan en las ciudades. Cualquier modelo de desarrollo local o regional requiere de considerar y reconstruir esta relación económica, cultural, social y política. De hecho, la ciudad se ha convertido en el sector de acumulación de capitales generados por el trabajo y producción rural, y si se considera que las decisiones principales se toman en las ciudades, se debe trabajar por llegar a generar una reorganización de los intercambios productivos y sus sentidos, a partir de una reconstrucción de la relación campo-ciudad y no solo preocuparse por hacer la reforma agraria (Dowbor, 2002, p. 113).

No deben despreciarse los impactos y la capacidad de movilización de las poblaciones rurales e indígenas en el acontecer político, social, cultural, científico y económico, urbano y nacional. Las experiencias de las movilizaciones sociales indígenas en Ecuador y Bolivia, de base indígena y campesina, generaron cambios democráticos radicales (aunque al final no necesariamente se hayan beneficiado como esperaban). Las zonas rurales como zonas de conflicto violento (Colombia; algunas en Brasil) o de producción de estupefacientes

⁷¹ Por ejemplo, las regiones del Maule, de La Araucanía, de Los Lagos, donde superan al 30 %.

⁷² Según nos señalaron autoridades educacionales nacionales mexicanas.

alimentan una economía subterránea con impactos institucionales y económicos, que entremezclan el favorecimiento a una economía de sobrevivencia de los pobres rurales, con el consumo urbano y transnacional de drogas, maderas o minerales escasos.

Las luchas indígenas han generado conciencia general respecto de impactos ambientales por parte de grandes obras de infraestructura, como fue el caso de la resistencia mapuche-pehuenche en el Alto Biobío en Chile. Movimientos campesinos como el de los Trabajadores Sin Tierra de Brasil, colocan en cuestión el modelo de crecimiento capitalista y el sustentado en agronegocios y expanden sus ideales de reforma agraria (que asocian al desarrollo urbano) y pedagogía de lucha a movimientos sociales ciudadanos. La gran movilización indígena de Chiapas en México puso en jaque un modelo de gestión y control estatal de los territorios. Movilizaciones sociales en los campos afectan negocios en la ciudades y ponen en discusión principios caros al neoliberalismo: propiedad privada y privatización de bienes públicos, separación del suelo respecto del subsuelo y el agua, sustentabilidad ambiental ante la necesidad de consumo energético del modelo industrial, exclusión de tierras indígenas del mercado capitalista, la defensa ambiental, protección de recursos naturales no renovables, favorecimiento de la pesca artesanal en los litorales, freno a la expansión forestal desenfrenada. Desde el mundo rural emergen discusiones bioéticas de la humanidad, a partir del uso y consecuencia de semillas modificadas genéticamente o tecnológicas, como las referidas a tecnología social o apropiada. En fin, podríamos hacer una larga enumeración de hechos, aspectos, procesos en los que las zonas rurales generan ámbitos de contradicción, crítica y discusión y de contribución al desarrollo de las ciudades en diversas dimensiones que abarcan el conjunto del país. Las zonas rurales no son solo productoras y proveedoras de alimentos para las ciudades, son también productoras de cultura, ética, valores, belleza, lenguajes y esperanzas. Solo queremos reiterar que los cambios rurales y urbanos están recolocando en la discusión y reconstruyendo, en la práctica, el modo en que se relaciona el campo y la ciudad y, en consecuencia, la comprensión que tenemos y tendremos del desarrollo y gestión de los territorios.

La realidad urbana plantea graves problemas sociales, ambientales, políticos, culturales y nuevos desafíos al desarrollo sustentable y democrático de los territorios: la reestructuración productiva principal hacia los servicios y su constitución como centros de consumo; la separación de la naturaleza y la formación de una nueva comprensión y relación sustentada en el paisaje cultural y en el viaje periódico a su encuentro (mediante el turismo); problemas ambientales de contaminación de diverso tipo que terminan afectando tanto a los seres vivos de las ciudades como de las zonas rurales; la exclusión social de grandes conglomerados de personas empujados a vivir en precarias condiciones de calidad y dignidad; el desarrollo de subculturas –especialmente juveniles– de carácter urbanas, transnacionalizadas o sincréticas culturalmente; un distanciamiento creciente entre la autoridad política de administración territorial y la ciudadanía; el desarrollo de movimientos sociales populares y de organizaciones de la sociedad civil para defender derechos y problemáticas de carácter urbanas; la instalación de grupos empresariales informales, con redes formales, vinculados al negocio de la droga, en sectores populares específicos, para expandirse por toda la(s) ciudad(es) y países con su secuela de muerte y corrupción del cuerpo y alma, personal y social; la segregación creciente de grupos socioeconómicos ricos del resto de los habitantes en espacios de existencia autónomos del resto de la ciudad, privatizando en la práctica espacios públicos y generando segregación urbana, en el decir de Sabatini (2004), más que como un problema, como un fenómeno

con diversas consecuencias positivas y negativas, que responde, por una parte, a razones culturales y, por otra, a la dinámica de la globalización (Sabatini, 2004).

La modernización urbana, en la que aún conviven barrios tradicionales con otros en expansión sobre ellos, según patrones estéticos y funcionales coherentes con el modelo de sociedad dominante, ha generado un nuevo ámbito cultural: la ciudad es la expresión máxima de la multiculturalidad. Es aquí donde se manifiesta con toda su amplitud, variedad, contradicción y potencialidad, el encuentro/desencuentro cultural entre urbanos y migrantes rurales, entre nacionales y extranjeros (migrantes transnacionales y refugiados), entre ricos y pobres, entre distintas generaciones, entre hombres, mujeres y homosexuales, entre indígenas y no indígenas, entre no creyentes y creyentes (y entre estos de forma interna). Entre expresiones artísticas contemporáneas, radicales, alternativas, con aquellas generadas desde las tradiciones culturales, desde la estética, expresión y costumbres habituales y cotidianas. Donde las lenguas se multiplican en los usos cotidianos de conversación, participación y diálogo. La multiculturalidad, que reconocemos en las zonas rurales y semirurales, en las ciudades, se manifiesta a veces oculta (por ejemplo, la relación indígena-no indígena) y otras explícita (nacionales-extranjeros y entre estos indígenas extranjeros), pero en ambos casos con toda la fuerza que los encuentros y desencuentros culturales provocan en la constitución de relaciones de poder, de dominación/subordinación y de producción de bienes simbólicos.

En lo educacional, en ese contexto, se han y hemos impulsado diversas experiencias que tratan de asociar lo educacional al desarrollo social más amplio en una perspectiva de inclusión social, reconocimiento y fortalecimiento juvenil, de formación crítica respecto de las relaciones de poder local, bajo diversas pedagogías, teorías y metodologías educativas que relacionan de maneras diversas la educación formal con las comunidades. En el marco de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje de la Fundación W.K. Kellogg, por ejemplo, se desarrollaron varias experiencias en esta dirección propiamente urbana y, en algunos casos, barrial: en São Paulo, Santiago, Montevideo, Lima y Caracas, por citar algunas⁷³ (Neirotti & Poggi, 2004). Las experiencias latinoamericanas de educación popular, generadas en la década del setenta y las actuales, pueden contribuir mucho a una reconstrucción de la noción de territorio como biocomunidad que aprende y se reconstruye a sí misma culturalmente. Esto lleva a la necesidad de una discusión y reconstrucción de la noción de territorios en estos contextos urbanos, sean megápolis o ciudades medianas o pequeñas.

Hay una nueva discusión que se está planteando y que se refiere a la virtualización de las ciudades, producto de la virtualización de la economía, cuestión que en este momento no trataremos pero que deberá ser considerada más temprano que tarde (Wong, 2004). Las sociedad, la economía, el trabajo, la educación entran a la prehistoria de un mundo donde los conceptos de infraestructura y superestructura como los conocemos hoy pierden sentido en una fusión real de lo material y lo simbólico, de la forma y el fondo, de la concreción con los sentidos, que genera condiciones para un mundo muy diferente al que conocemos, donde podría estar en marcha un retorno a la fusión o a una nueva relación entre naturaleza y cultura. La sociedad ecológica puede estar en sus primeros pasos.

⁷³ Los proyectos fueron: en São Paulo, "Integrar por la Educación"; en Santiago, "Participación Comunitaria como estrategia para abordar el trabajo infantil y la falta de oportunidades de los jóvenes en la comuna de Cerro Navia"; en Montevideo, "Comunidad de Aprendizaje"; en Lima, "Red de Educación y Desarrollo. Villa El Salvador"; en Caracas, "Proyecto La Vega: un barrio movilizadado en torno a su propio proyecto educativo y cultural"; en Temuco, nuestro Proyecto Gestión Participativa en Educación-Proyecto Kelluwün.

También se debe discutir el sentido de la regionalización en la medida en que junto con la urbanización de los modelos de desarrollo impulsados desde la primera mitad del siglo pasado, lo que en la práctica se fue produciendo, fue una cada vez mayor concentración del poder, riqueza, oportunidades, producción, acceso y distribución del conocimiento científico-tecnológico, en las grandes ciudades capitales, en primer lugar del país y luego de algunas regiones con mayor grado de integración, por diversas razones, al modelo industrial. El neoliberalismo solo ha agudizado esta tendencia histórica y propia del capitalismo. No habrá posibilidades de desarrollo territorial endógeno y local, sin que se permita expandir las potencialidades de sus habitantes y de sus condiciones, si no se modifica el marco institucional de organización del Estado y el modelo de desarrollo imperante. Las opciones de construir una democracia participativa que supere porque complementa la democracia representativa, en cuanto posibilidades amplias y plurales de ejercicio de la ciudadanía, pasan también por avanzar en descentralización. Esta es otra cuestión que no abordaremos aquí mayormente, pero de la que dejamos constancia por su impacto objetivo en el modo en que los territorios puedan ser gestionados participativamente para alcanzar una forma superior y justa de vida⁷⁴. Sin este cambio institucional y cultural es muy difícil avanzar en una educación contextualizada a los territorios y más aún, es muy difícil que los territorios gestionen sus propias decisiones. Las posibilidades de que la EIB y la educación en general se expandan temporal y curricularmente, no de lo nacional o global a lo local, sino al contrario, de lo local y regional a lo nacional y planetario, retornando a lo local, están en el hecho de que efectivamente la educación sea significativa y contextualizada. Una condición para mejorar aprendizajes, alcanzar una educación de calidad y equidad, cumplir los derechos humanos, de la tierra y de los pueblos indígenas, pasa necesariamente por una mayor capacidad de decisión descentralizada en los territorios, de la comunidad educativa e indígena y local, del sistema municipal y regional: es urgente territorializar local y regionalmente la educación.⁷⁵ Así lo hemos planteado (Williamson, 1999, 2004c; Williamson & Montecinos, 2001) y fue lo que tratamos de impulsar cuando dirigimos la Coordinación Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, el año 2002-2003.

En el caso particular de los pueblos indígenas, estos no se definen por su pertenencia a un territorio rural o urbano, se definen desde su historia e identidad generadas en los confines de la emergencia de la instalación del ser humano en el territorio americano. Los indígenas no son ni urbanos ni rurales, son habitantes de las ciudades o campos, que se han desarrollado en comunidades que hoy se llaman rurales y que han debido reconstruir, en las ciudades, nuevas condiciones de existencia y desarrollo de su ser propio: la identidad originaria que otorga sentido y caracteriza a cada pueblo como tal.

⁷⁴ Las publicaciones de Vergara, P. & Von Baer (2004); y de Vergara, P. (2004) abordan, desde varias perspectivas, estas preocupaciones.

⁷⁵ Cuando ya estaba en revisión este texto, el 16 de noviembre de 2017, la presidenta Michelle Bachelet dictó la Ley de Educación Pública que, en lo atinente a esta temática, crea un Sistema de Educación Pública para instalar una nueva institucionalidad compuesta por el Ministerio de Educación; una Dirección de Educación Pública; y Servicios Locales de Educación Pública. Estos últimos estarán conformados por un Consejo Local de Educación con participación de docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados e instituciones de educación superior; y un Comité Directivo Local con representación de los centros de padres, municipalidad y gobierno regional (<https://educacionpublica.mineduc.cl/proyecto-de-ley/>).

De hecho, de acuerdo con el Censo 2002, la mayoría de los indígenas de Chile habitan en ciudades⁷⁶. Se plantea para ellos una nueva cuestión: ¿cuál es el territorio de reproducción indígena y construcción identitaria en la ciudad? Ello es central para definir una educación intercultural bilingüe urbana (Donoso, 2004) y para determinar cómo se sustenta una comprensión de Territorios de Aprendizajes Interculturales en esta nueva realidad de la humanidad. El territorio urbano ¿son los barrios?, ¿las organizaciones indígenas?, ¿las instituciones en las que encuentran espacios de reunión como Iglesias, organizaciones vecinales o culturales? Esta es una cuestión que aún se encuentra precariamente considerada y estudiada.

Desde la EIB, las pocas experiencias desarrolladas, en términos de cobertura en relación con la población y de los recursos disponibles para llevarlas a cabo, al menos en Santiago, se concentran en algunas escuelas, principalmente impulsadas por organizaciones indígenas, la mayoría mapuches, asociadas con municipios y con el apoyo principal de CONADI y del PEIB de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región Metropolitana. Muchas de ellas se concentran en el área del folklore, enseñanza básica de lengua y construcción de identidad cultural, más que en lo propiamente pedagógico, pues aquí hay aún carencia enorme de experiencias y aprendizajes.

Hay municipios, como el de La Pintana o Peñalolén, en la Región Metropolitana, y otros, que desarrollan iniciativas de EIB, lo que expresa que más que referirnos a EIB urbana, debemos hacerlo a la EIB en contextos urbanos o a la EIB en las ciudades, pues debe recogerse en la conceptualización y práctica de esta concepción y modalidad educativa la enorme diversidad de ciudades –consideradas como territorios– que componen lo que, en general, se denomina como “lo urbano”. Al respecto hemos discutido esta cuestión justamente desde la perspectiva de la diversidad territorial y del desarrollo local consecuente (Williamson & Gómez, 2005).

El tema es de alta complejidad. Si asumimos que los territorios son, en parte, un complejo de redes de conversaciones de conocimientos multiculturales, de negocios que envuelven producción, empleo, consumo de servicios y bienes materiales y simbólicos, de relaciones humanas sustentadas en memorias colectivas con continuidad local o de instalación progresiva reciente; si por otra parte reconocemos las ciudades como polos de desarrollo e innovación científico-tecnológica; territorio donde se acumula el capital y se toman las decisiones respecto de su reinversión y distribución; si las ciudades constituyen un complejo de territorios locales conformando una gran área de competitividad global; si en las ciudades viven indígenas y descendientes de migrantes rurales ya en tercera o cuarta generación, desvinculados o en revinculación de sus territorios de origen; si la población no indígena es abrumadoramente superior en cantidad; si además de exclusión la ciudad ha sido un campo fértil para la discriminación y racismo como negación de lo indígena; no cabe más que preguntarse históricamente por el desarrollo de la EIB y de los pueblos indígenas en ellas. A ello se agrega la creciente llegada de migrantes transnacionales –varios indígenas– que empiezan a ocupar espacios físicos, laborales, culturales en diversos barrios o sectores de las ciudades, desplazando, complementando, cooperando o compitiendo con las poblaciones y organizaciones indígenas y sociales generales ya instaladas en esos mismos sectores.

⁷⁶ Cerca de 80% de la población indígena en Chile es urbana y casi la mitad vive en Santiago.

Pareciera ser, y es una hipótesis desde una perspectiva de economía política, que la lucha indígena en las ciudades debe centrarse en dos aspectos claves: los de la lucha política-social y los de la lucha cultural por la identidad reconstruida. Es difícil, en las megápolis, enfrentar la reconstrucción territorial, política, cultural y social desde lo económico, como sí puede ser en otros contextos de regiones con mayor presencia cultural y económica agraria.

Lo económico es un campo, como otros, de lucha y formación de identidad, en este caso urbano, de producción de un conocimiento propio generado tanto desde el involucramiento en el trabajo asalariado, industrial o doméstico o en el trabajo independiente, formal o informal como desde la construcción de la cotidianeidad en las periferias. La cooperación y la colaboración se hacen fundamentales en las ciudades, tanto para trabajar en superar las condiciones de explotación, exclusión y pobreza en que viven las mayorías indígenas y populares como de reconstrucción de un poder social que permita mantener visibles demandas integrales de los pueblos: territoriales, políticas, sociales, culturales. Sin embargo, el éxito de estas demandas en las ciudades, y particularmente de las capitales nacionales como Santiago, dependen esencialmente de las alianzas políticas y sociales que las organizaciones de primer y segundo grado indígenas puedan establecer con el movimiento social popular y con los partidos políticos progresistas.

La EIB en estos casos depende absolutamente –creemos– de este contexto de alianzas para expandirse, hacerse pertinente a los indígenas urbanos, contribuir a la educación de los no indígenas, más que en otras regiones menos integradas a la globalización y más distantes del poder político y económico. Ya lo hemos dicho antes: las regiones son distintas unas de otras y, en consecuencia, las estrategias de movilización social, de lucha política y social, de construcción y definición de políticas públicas por educación u otros servicios públicos, son también diversificadas, aunque dependan políticamente de alianzas que se establezcan desde lo local, pero que deben llegar necesariamente hasta lo nacional.

Por tanto, impulsar la EIB y en general la educación en territorios diversificados solo puede hacerse desde un análisis metodológico histórico, que considere las condiciones efectivas de orden económica, política, social, cultural y de memoria histórica, los modos en que se produce, accede y distribuye el conocimiento; las condiciones y también memoria de la lucha y alianza social popular con la indígena, que constituyen los territorios en los que se impulsará. En lo más específicamente pedagógico, requiere de estrategias educativas y de educadores que sean al mismo tiempo militantes sociales y culturales, éticamente comprometidos (Boff, Betto & Bogo, 2001), en tareas de dirección institucional, política y social, de gestión educativa y de docencia directa en aula, que cuenten con teorías, comprensiones, metodologías e instrumentos pedagógicos (teóricos y prácticos) y didácticos para enfrentar el desafío de articular la educación al desarrollo territorial local e indígena, en una relación urbano-rural, tanto en el marco del sistema escolar, en el apoyo a la socialización inicial, como en aquellos que se desarrollan en lo propiamente sociocultural-productivo, en el marco del apoyo educativo a la gestación, desarrollo y promoción de la economía de cooperación (formación de dirigentes y equipos técnicos locales, capacitación para la gestión y producción, formación ética) (Williamson & Jordán, 1997; Jordán *et al.*, 1998).

Aquí los planteamientos que analizan lo urbano desde la perspectiva de “Ciudad Educativa” asociada a la Educación Permanente, como Paulo Freire (1995), o las diversas propuestas de UNESCO (por ejemplo, la del Informe Faure), entre otros, pueden hacer grandes contribuciones teóricas, epistemológicas y metodológicas.

7. Ideas emergentes de la *Pedagogía de la Esperanza* de Paulo Freire

Paulo Freire tiene una riqueza de ideas, planteamientos y reflexiones que no podremos agotar en lo que se refiere a sus proyecciones para la EIB y para la consideración de la educación en los territorios. Su extensa bibliografía hace inagotables las perspectivas de análisis y de proyección de su pensamiento⁷⁷. Enunciaremos brevemente algunas ideas que señalan pistas e hitos para definir la praxis pedagógica de educadores de diverso tipo en los territorios donde se producen los procesos formales e informales de aprendizaje, así como para explorar nuevas perspectivas, originales, a partir de sus planteamientos básicos.

Si bien la categoría de territorios no haya sido utilizada explícitamente por él, su reflexión apunta a procesos históricos y sociales que se dan históricamente (la historicidad de la praxis humana y de la educación es una categoría central de su pensamiento) y, por tanto, en contextos específicos de extensiones diversas: desde la escuela y el barrio, al asentamiento de reforma agraria, a la ciudad, a países en procesos revolucionarios⁷⁸. Sin caer en paradigmas metodológicos localistas o positivistas, sus textos siempre están haciendo referencia a territorios y procesos históricos político-sociales y pedagógicos concretos, desde los que reflexiona. Su propia narrativa vital y biográfica del contexto en que fue emergiendo su pensamiento y postura político-educativa nos lleva a recorrer zonas rurales, barrios urbanos, instituciones empresariales, movimientos sociales y culturales, gobiernos locales, estados (Pernambuco), relaciones de clase, escuelas y procesos educativos (Freire & Betto, 1985). No hay educación fuera de territorios que son históricos y, por tanto, condicionantes de la praxis y el conocimiento humanos, pero también transformables por el acto político de tomar conciencia, mediante el acto de la concientización, para involucrarse en la lucha social y de la educación. De hecho, Freire no entiende la educación sino en relación con procesos sociales, culturales y económicos con los que entra en relación dialéctica en espacios territoriales históricos y es en estos donde encuentra sentido, significado y contenido el proceso epistemológico, la praxis de conocer.

El método de aprendizaje iniciado con un tema generador no es otra cosa que la inmersión del sujeto en su territorio de vida para encontrar en él aquellas temáticas que le son reconocibles como sentidos y que le despiertan la voluntad de aprender. El leer el mundo como acto inicial de observación, comprensión y objetivo del conocimiento, para transformar ese mundo, coloca al ser humano en una perspectiva de desafío cognitivo y cultural que alcanza un territorio tan amplio como el planeta y tan próximo como su comunidad de referencia inmediata. El aprender con otros sustenta la idea de comunidad de aprendizaje que se realiza entre aquellos que comparten una condición semejante de existencia; su consideración de que la educación es política plantea que hay decisiones tras las opciones pedagógicas, de teoría y metodología educacional, y que estas están determinadas por opciones de modelos de sociedad, de utopías que, para el caso de los dominados, debe constituirse como un inédito viable.

⁷⁷ Una muestra panorámica de las múltiples perspectivas de comprensión del legado de Paulo Freire se encuentra en: Gadotti, M. y colaboradores (1996).

⁷⁸ Por ejemplo, ver en: Freire, P. (2002) y Williamson, G. (1999): *Reforma Agraria y Asentamientos en Chile*; Freire, Paulo (1978): *Proceso Revolucionario en Guinea-Bissau*; Nogueira, Adriano & Wanderlei GERALDI, Joao (Orgs.) (1994): *Experiência de Governo em São Paulo*.

Un significado del territorio que, en esta oportunidad, rescatamos de Freire es su comprensión de la dimensión utópica de los seres humanos, de la vida, de la educación, de los territorios. Estos no constituyen solo un hecho dado, una realidad presente, una determinación que opera en los seres que en él existen: es un espacio concreto, virtual y de representaciones esencialmente abierto, espacial, cultural y temporalmente. Su historicidad está colocada desde la economía política, es decir, desde el análisis dialéctico de la realidad capitalista de la sociedad en que se desarrolla, del carácter de las relaciones sociales de dominación, de las formas concretas en que el modo de producción capitalista, neoliberal y global se manifiesta en cada sociedad, del proceso histórico de formación de esa sociedad, estado y cultura. Pero también son una representación social de pertenencia, de construcción de identidad personal y colectiva, de imaginario social de un inicio o pasado y de un futuro ideal, de un sueño y esperanza de existencia colectiva justa, igualitaria, feliz. Boff señala:

Cabe comprender lo virtual, lo potencial y lo utópico también como pertenecientes a la naturaleza humana dada; (el ser humano) [...] no está pronto, pues aún está naciendo; no es un proyecto de mediano o largo plazo, sino un proyecto tendencialmente infinito. Por eso el ser humano siente que debe ir más allá de él mismo y se debe autotranscender. Solo así será radicalmente humano (2003, p. 56).

En realidad, el trabajo como actividad humana transformadora de sus condiciones de existencia –y no en su dimensión de asalariamiento expoliador– termina encontrando su sentido más profundo no en las necesidades de la sobrevivencia, sino en el sueño de construir un mundo mejor y en la esperanza de que ello será posible algún día. Como plantea Marx que, desde su análisis riguroso de las tendencias del capitalismo y del impacto de la ciencia y la tecnología en el trabajo, refleja ese anhelo humano: a partir de la abolición del trabajo como ha sido hasta ahora, por el desarrollo de la conciencia y organización política, para convertirlo en una actividad humanizadora, hay que ir pasando del reino de la necesidad al reino de la libertad, del trabajo alienado al ocio creativo, de la inhumanidad actual a la plena expansión de las potencialidades humanas, para transitar de la unilateralidad del ser humano a su omnilateralidad:

la llegada histórica del hombre a una totalidad de capacidades productivas y, al mismo tiempo, a una totalidad de capacidades de consumo y placeres, en que se debe considerar sobre todo el goce de aquellos bienes espirituales, más allá de los materiales y de los cuales el trabajador ha estado excluido como consecuencia de la división del trabajo (Manacorda, 1996, p. 81).

En esta línea de argumentación, los territorios tienen también una dimensión utópica, constituyen un proyecto donde se canalizan las tendencias pasionales, al deseo, al compartir con otros, a reproducirse y hacerse día a día, el trascender la inmediatez humana, lo que es particularmente explicitado en los movimientos sociales populares e indígenas, que, por su posición de subordinación, exclusión o dominación, requieren de un horizonte futuro que otorgue unidad, identidad y sentido profundo al movimiento social, es decir, un horizonte ético, libre, autodeterminado y autogestionado de organización colectiva comunitaria (ya no habrá Estado; por tanto, la dicotomía Estado/política-sociedad civil no tendrá sentido), que direcciona temporalmente la lucha presente por transformar la sociedad, el trabajo, el modo de producción, las relaciones culturales. El territorio también es sueño, esperanza, utopía porque los seres humanos son un proyecto inacabado y exigen trascenderse a sí mismos en los otros.

Las utopías no se representan como en un limbo indefinido, sino que, para la mayoría de las personas, creencias e ideologías, asumen una reorganización total de las formas y contenidos de lenguaje conocidos debido al carácter histórico del pensamiento. Son por esta razón esencialmente territoriales, abarcando las relaciones y modos de organización de la vida entre los individuos, comunidades, naturaleza y trascendencia. Las Utopías de Santo Tomás Moro o de Campanella son detalladas en la descripción física y social de sus ciudades perfectamente racionales. Paulo Freire explora una conceptualización de la utopía que no emerge de concepciones racionales, idealistas o mágicas de la transformación social, sino desde la conciencia, existencia y praxis humana.

La utopía es un llamado que la humanidad escucha desde lo distante e invisible de su existencia y que le invita a caminar hacia la plenitud de la convivencia humana y con el mundo. Prácticamente todas las culturas tienen su horizonte utópico, al inicio o al fin de la existencia colectiva (la utopía es social) donde se alcanza la felicidad para y por todos: es el reino de la libertad, la igualdad, la comunidad, la paz, la alegría, la sanidad del alma y el cuerpo, el amor, el placer, la satisfacción de todas las necesidades humanas como expresión de sus virtudes máximas. Hay un sentido de comunidad, de cooperación, de convivencia, de comunismo en la propiedad y gestión de los recursos y bienes sociales; e incluso de las familias, pues deja de tener importancia la herencia, la seguridad está dada por la sociedad, nadie pertenece a nadie, el patriarcado ya no tiene sentido, pues hay libertad de identidad de género y autodeterminación de esa identidad. Hay un querer aproximarse a la perfección. Para unos es el Paraíso Terrenal instalado en los principios de los tiempos, o el Reino de Dios que advendrá al final de la historia. Son las comunidades primitivas o el comunismo final. Los pueblos indígenas expresan imágenes de una vida de plenitud en sus mitos de formación que son al mismo tiempo pasado y futuro.

Tomás Moro y Campanella narran utopías de carácter racional, donde la vida y la organización de la comunidad está planificada en sus mínimos detalles. Resulta interesante que estos utópicos, precursores de la autonomía y descentralización de los territorios, lleguen a afirmar la cantidad de personas o familias que deben componer la sociedad utópica, determinando los óptimos de ciudadanos que debe tener una ciudad para que se pueda autogobernar en vistas a la armonía y felicidad de todos. Los socialistas utópicos –discutidos por Marx, que enunciaba una utopía comunista– construyeron modelos ideales para empezar a realizarlos pensando en los proletarios de la Revolución Industrial (como los Falansterios de Fourier). El capitalismo también es una utopía, pues quiere explicar y organizar la totalidad de la humanidad en torno a la economía, pero tan imposible, por idealista y racional, como otras. De alguna manera, la consigna del V Foro Social Mundial “Otro Mundo es Posible” (Porto Alegre, Brasil: 2005) expresa este profundo anhelo utópico de la humanidad, en toda su diversidad, de la necesidad de superar el modo actual de organización mundial y societal, y a partir de su reconstrucción, generar otra forma de existencia colectiva superior.

Es una necesidad colectiva y personal, pero sobre todo histórica, la exigencia y necesidad de la utopía, pero posible; racional y pasional; objetiva y subjetiva; erótica y sensual; basada en los Derechos Humanos y de la Tierra; que llega, pero puede ir más allá. Siento nostalgia, casi ansiedad de un infinito, pero humano, a nuestra medida, nos dice Sabato (2000). La utopía es el anhelar el Infinito a escala humana: ni divino ni absoluto, pues llevan a fanatismos radicales o sectarios que terminan en formas represivas y opresivas

por ser exclusivamente racionales, absolutos e iluministas. La utopía la planteaba Paulo Freire como *Inédito Viable*, es decir, es lo que no existe pero que puede existir si trabajamos, si luchamos por construirla. Se hace realidad porque es realizable en el marco de las posibilidades y potencialidades, pero también de las debilidades y limitaciones humanas. Es por ello que la utopía no es lo irrealizable, no es un estado de llegada final, sino un devenir histórico constante hacia la felicidad humana, siempre perfectible. La utopía es lo que no existe, que deseamos que exista, que puede existir, si trabajamos y luchamos por construirla.

No deja de contener un sentido práctico, realista e histórico este planteamiento de la utopía freiriana, que más que describir una sociedad ideal, presenta una definición que es al mismo tiempo camino, caminante y punto de llegada real. Este sentido práctico de la utopía expresa el sentido también práctico que la educación ha tenido –y debe tener– si se busca efectivamente la producción de conocimiento para transformar el mundo y no solo para entenderlo. Hay una confluencia del pensamiento marxista expresada en la Tesis XI de Marx contra Feuerbach, cuando plantea que, si hasta ahora los filósofos han interpretado el mundo, ahora deben transformarlo; y también de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), cuando afirma que el Reino de Dios no está al fin de la Historia, sino que ya se encuentra entre nosotros.

Freire, como educador de una nueva civilización (Williamson, 1999), recoge este profundo sueño de esperanza de la humanidad y de los oprimidos para elaborar una concepción de utopía viable que directamente asocia a la categoría epistemológica y político-pedagógica de concientización (Freire, 1980):

La concientización nos convida a asumir una posición utópica frente al mundo, esta posición que convierte al concientizado en “factor utópico”. Para mí lo utópico no es lo irrealizable: la utopía no es el idealismo, es la dialéctización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón la utopía es también un compromiso histórico⁷⁹ (p. 27).

La concientización es el logro de la plena conciencia humana generada desde la crítica a la realidad actual y la orientación de la acción transformadora a una utopía que expresa la posibilidad expansiva del ser, hacer, saber y sentir humanos. Es una categoría intercultural porque al tener carácter de categoría general, epistemológica y política, cuenta con una base cultural que le otorgan los derechos humanos universales, pero al tener carácter histórico y pedagógico, los contenidos culturales específicos son generados por cada pueblo, cultura o movimiento social popular o indígena. Lo esencial de la concientización, para Freire, es la dialéctica de la denuncia y el anuncio. De la denuncia de la injusticia, la desigualdad, la deshumanización y el anuncio de la libertad, la justicia social, el dominio del corazón y del saber construido sobre axiologías que expresan históricamente lo mejor de los pueblos, culturas, comunidades y humanidad, y que se construyen en la praxis social, política, pedagógica.

La concientización es acción y reflexión, práctica y teoría. Parafraseando al Ché Guevara, no hay ninguna teoría (educacional) revolucionaria sin práctica (educacional) revolucionaria, pero tampoco hay práctica (educacional) revolucionaria sin teoría (educacional)

⁷⁹ Traducción del autor.

revolucionaria; y al final es la práctica la que demuestra la validez de la teoría. Si la pedagogía es una acción político-cultural que envuelve teoría y metodología, su posibilidad de sentido más profundo y potente se expresa justamente en la praxis educativa: en la unidad recíproca, dialéctica y permanente de teoría y práctica. Coloca Freire en sus Cartas a Guinea Bissau, que vivía un proceso revolucionario anticolonialista, el ejemplo de esta relación necesaria en su máximo dirigente:

denuncia y anuncio... jamás estuvieron en Amílcar Cabral, disociados, como también jamás fuera de la praxis revolucionaria. La denuncia de la realidad opresora, de explotación, de farsa colonialista, que procuraba enmascarar aquella explotación, bien como el anuncio de la nueva sociedad, constituyéndose en el seno misma de la antigua, a través de la transformación revolucionaria, él siempre la hizo, con sus camaradas, en la práctica de la lucha... unidad dialéctica entre acción y reflexión, práctica y teoría⁸⁰ (Freire, 1978, p. 23).

He aquí una primera tarea de los educadores en su práctica pedagógica, política y social: denunciar lo des-humano del mundo y conocimiento actual y anunciar la posibilidad de lo más-humano, y hacer del acto educativo un quehacer de esperanza, una praxis política para la liberación de las cadenas que impiden el conocimiento necesario para la expansión de las potencialidades de cada educando y de su comunidad; para el logro de competencias ciudadanas para la autogestión de su vida y del gobierno de la vida común; para terminar con las concepciones, discursos y prácticas educativas que forman en las ideologías de la servidumbre, subordinación, de los fanatismos, del racismo, clasismo, discriminaciones y reconstruir esas representaciones y prácticas hacia las de la convivencia armónica y corresponsabilidad solidaria entre los seres vivos que se interrelacionan e interdependen en los territorios. En definitiva, denunciar todo lo que impide el construir el camino utópico y el caminar solidario y asociativo sobre él, anunciar la posibilidad histórica de la utopía, descubrirla de modo cooperativo y consciente entre educadores-educandos y comunidades en su propia vida y entorno, y comprometerse en su praxis educativa con esta tarea transformadora.

Pero ¿dónde encontrar una base sólida para avanzar de la denuncia al anuncio y mantenernos comprometidos cuando todo parece fracasar o se visualiza distante? La Conferencia Episcopal de Medellín (1984), siguiendo los planteamientos del Concilio Vaticano II (1962), plantea un concepto práctico y hermoso que recogemos para complementar el planteamiento de Freire: los Signos de los Tiempos⁸¹. Señalan los obispos católicos que en el mundo actual –en lenguaje teológico– ya está presente el Reino de Dios (y por tanto es presente y futuro al mismo tiempo) y para descubrirlo hay que reconocer los Signos de esos Tiempos futuros en el presente. Ellos se expresan en el orden social y no son ni ahistóricos ni atemporales (CELAM, 1968), y consecuentemente promueven una “pedagogía basada en el discernimiento de los signos de los tiempos en la trama de los acontecimientos” (CELAM, 1968: 163).

⁸⁰ Traducción del autor.

⁸¹ “Signos de los tiempos” es un concepto acuñado por el Concilio Vaticano II (1962) que llama a evangelizar a partir de denunciar las injusticias, descubrir la presencia utópica del Reino de Dios en el mundo actual y adelantarlos, trabajando por su construcción (<http://www.uca.edu.ar/esp/sec-pec/esp/docs-politica/dirigentes/3er-modulo/signos-tiempos.pdf>). Nosotros lo hemos incorporado como una categoría de esperanza utópica viable, incluido/entre la denuncia y el anuncio, que constituyen las categorías de la concientización de Paulo Freire.

Esta noción se asocia a todos, independientemente del ser o no religioso. El principio de la capacidad pedagógica de discernir los signos liberadores de los tiempos, en la historia, épocas y territorios debe ser asumido por quien educa para la libertad, la vida, la autonomía, la solidaridad y convivencia humana.

Es interesante integrar entre el anuncio y denuncia freirianos esta idea de Signos de los Tiempos, es decir, descubrir en la realidad las señales históricas que nos indican que estamos avanzando hacia la utopía, que ella ya está en nuestro mundo. Es insuficiente solo denunciar la injusticia o las formas diversas e históricas de deshumanización y anunciar tiempos mejores, también es preciso estar atentos para descubrir lo mejor de la humanidad, que se vive en la sociedad, en especial en los excluidos, los pobres, los subordinados, los indígenas, los migrantes que caminan por el mundo, los que sufren de la violencia, discriminación y falta de derechos. Y desde este análisis entre “denuncia-signos de los tiempos-anuncio” construir una pedagogía de la utopía para el nuevo siglo: praxis pedagógica utópica. Una pedagogía de educadores/as concientizados/as de su tarea emancipadora de los educandos, de las comunidades, de la sociedad, de la naturaleza y de ellos/as mismos/as, educadores capaces de discernir en la “trama de los acontecimientos” (es decir, no perderse en lo inmediato sino discernir pedagógicamente los para qué y cómo enseñar y aprender, en los fundamentos históricos de los hechos, culturas y territorios).

Una pedagogía que determine las injusticias pedagógicas para denunciarlas prácticamente, de acuerdo a como se han instalado en las comprensiones, representaciones sociales, prácticas pedagógicas, gestión y cultura educacional. Que anuncie la posibilidad histórica de la igualdad y la libertad, en una educación de calidad, equidad, participación y pertinencia para todos y todas sin exclusión, en todos los territorios y ámbitos posibles. Que sea sensible, crítica, abierta, perceptiva para descubrir en las aulas, en las demandas y vida social, en las organizaciones populares e indígenas, en las teorías y metodologías educativas, en las modalidades de organización de la producción y del trabajo solidarias, en las organizaciones de maestros, en el arte, la ciencia, la tecnología, en niños, jóvenes y adultos que aprenden, los Signos de los Tiempos que conforman las expresiones históricas presentes de una nueva sociedad y una nueva educación.

Los/as buenos/as educadores/as, en primer lugar, no son técnicos, sino militantes de una causa político-pedagógica, democrática, justa, libertaria y, por ello, profesionales de la educación. Debido a eso son buenos maestros, al mismo tiempo constructores del camino y caminantes hacia la utopía como Inédito Viable de Humanidad, apoyándose en todo aquello que hoy se adelanta en el mundo, porque es real, de ese ideal deseable y posible. La Esperanza ya está corporalizada entre nosotros, en los pobres, los excluidos, los subordinados, los pueblos indígenas, las mujeres, los niños, en los críticos e imprescindibles intelectuales y militantes políticos, sociales, religiosos, científicos, artísticos, pedagógicos; los educadores la deben transmitir, convirtiéndola en praxis colectiva y movilizar a sus alumnos y alumnas, a sus colegas, para generar la compañera caminada social y educativa por una educación que exprese los más hermosos sueños humanos. En definitiva, deben convertirse ellos y sus prácticas y comunidades educativas en signos de los tiempos.

Entonces, los territorios son espacios de construcción histórica de utopías, en ellos está el pasado como memoria y sustrato cultural, el presente como hecho personal y colectivo de existencia, el futuro como presente de ideales y esperanzas encarnados en actos humanos, en las diversas formas de vida que se movilizan históricamente hacia un estado mejor de existencia real. El presente es la síntesis del pasado (nuestra memoria personal y colectiva, corporal y de sentidos) y del futuro (nuestras esperanzas, sueños, anhelos íntimos).

La educación es una de las fuerzas movilizadoras de este modo de concebir el territorio y la formación de las personas con sus dinámicas de transformación, al hacer presente la cultura acumulada: la memoria colectiva; la realidad presente al historizar el currículo, la pedagogía, los recursos tecnológicos, la gestión, las relaciones entre las modalidades, experiencias educativas y el mundo, el carácter de la función del educador y educadores y su relación con el y los educandos; el futuro como conciencia de su existencia hoy en lo que los seres humanos construyen como positivo respecto de su sueño de sociedad. La educación contribuye sustancialmente a la construcción de los territorios.

IV. TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES: BIOCOMUNIDADES EDUCATIVAS

La educación debe ser concebida en una concepción territorial comunitaria, local y regional, y no solo nacional o de globalización. Hoy solo así se podrá lograr una educación de calidad, con equidad, pertinencia y participativa; solo así se promoverá el aprendizaje significativo y contextualizado; solo así se formarán los sentidos éticos y de trascendencia desde lo pedagógico; solo así toda la sociedad se integrará, activa y democráticamente, al desarrollo nacional. Estamos en otros tiempos que requieren un cambio radical en la educación: articular lo comunitario a lo local, lo regional y lo global, en un caminar formativo de doble vía.

Ya hemos ido trabajando el concepto en los puntos anteriores, tenemos suficientes elementos para construir su conceptualización, profundizaremos a continuación las relaciones entre educación y territorio.

Es bueno recuperar un fundamento de realidad, no solo rural como vimos en los puntos anteriores, sino también urbano. Entrar a cualquier barrio o población, o a cualquier ciudad o pueblo, es reconocer el desarrollo de múltiples experiencias pedagógicas: la socialización de la familia, la calle, la cancha; los jardines infantiles, escuelas básicas y liceos de enseñanza media; los internados y hogares estudiantiles; la educación de jóvenes y adultos, regular y flexible; la capacitación en empresas; la formación religiosa en las iglesias y políticas de los partidos; el ensayo de las bandas de rock o hip hop; los cursos o talleres de los programas sociales del Estado y de los municipios; la capacitación para emprendimientos sociales de grupos de mujeres o jóvenes; los medios de comunicación ciudadanos, comunitarios, populares. Los territorios son mundos de aprendizaje, son campos de agitación pedagógica.

En consecuencia, y por todo lo expuesto, hemos propuesto la noción de TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES (TAI) y de su gestión participativa que, en una perspectiva de desarrollo endógeno, local y regional, sustentable y de biocomunidad, desde una perspectiva educativa, integra los dos espacios –primario y secundario– de socialización (recogiendo la conceptualización del Proyecto Kelluwün: comunidad local e indígena y comunidad educativa), la cultura global y la tradicional. Se orienta al desarrollo endógeno, regional y local, articulando naturaleza y cultura, tradición y modernidad, pasado, presente y futuro, con sentido de comunidad ambiental.

El concepto puede ser trabajado desde diversas perspectivas, pero nosotros nos hemos centrado en su dimensión pedagógica articulada al desarrollo local y endógeno; sin embargo, la entrada a su conceptualización holística puede ser desde diversos ámbitos: el económico, el político, el propiamente cultural, las dimensiones locales o endógenas del desarrollo, la participación social y la cuestión del poder, la multiculturalidad y los encuentros/desencuentros lingüísticos y comunicativos en general.

Los Territorios de Aprendizajes Interculturales, bajo una noción cultural sustentada en experiencias de ayuda mutua como el *kelluwün* o *mingako*⁸², pueden asociar la historia social y cultural de la comunidad local con la historia del cambio producido en su medio ambiente natural y las transformaciones que se producen en la sociedad global.

Es intercultural porque investiga y discierne, ética y prácticamente, contenidos culturales de diversas fuentes, significativos y provechosos para el aprendizaje del pensar, sentir y actuar de la vida humana en una biocomunidad, generados desde las ciencias, tecnologías, culturas y sociedades global y originaria. En el Territorio, el discernimiento social respecto de lo que es significativo para la producción, reproducción y existencia del pueblo y de la sociedad es fundamental. Los criterios de decisión son históricos (estratégicos y coyunturales), pero centralmente axiológicos y éticos.

Teniendo un eje articulador importante en el medio ambiente, esta idea de Territorios de Aprendizajes Interculturales se pueden convertir, conceptual y prácticamente, como dice T. Berry, en una biorregión o biocomunidad de aprendizaje, es decir, en un área que es capaz –no sin tensiones y contradicciones internas y con la sociedad global– de autogestionarse, generando las condiciones de autosustentabilidad, apoyándose fundamentalmente en sistemas vitales de apoyo mutuo y en relaciones sociales de aprendizaje democráticas y participativas, articulándose con las otras biocomunidades y sociedades de un modo dialógico, autónomo y solidariamente incorporados en redes interdependientes. Pero, sobre todo, convertirse en una ética, sueño y proceso instalado en la vida de todos los seres de esa comunidad que establecen un eje de existencia en la idea de aprender y renovarse permanentemente, a lo largo de toda la vida personal, natural y comunitaria-cultural, proyectándose corresponsablemente hacia las siguientes generaciones y hacia la utopía de la humanidad y la propia de cada comunidad.

Aquí es posible considerar la potencialidad de tres principios y propuestas de gestión territorial que han hecho, con diversas expresiones según momentos históricos, los pueblos indígenas y el pueblo mapuche: la autonomía, la autogestión y la autodeterminación en sus territorios. Un desafío interesante es analizarlos sin prejuicios, independiente de una visión de protección de la vieja idea etnocéntrica y política de Estado-Nación y adecuar estos conceptos y propuestas políticas de gestión territorial, con identidad y participación, a la cuestión educacional, no como algo independiente a los procesos sociales y políticos de resistencia y reproducción de la existencia de un colectivo social, de una comunidad de vida, sino como una dimensión y modalidad de gestión pedagógica social, en territorios definidos desde una perspectiva endógena, con carácter descentralizador, para construir lo local y lo regional, articulado a la sociedad en general y a una visión de globalización solidaria.

La concepción de educación en general y la de la naturaleza, y el ser humano en particular, para indígenas y no indígenas, debería valorar y recoger categorías del mundo indígena y reconceptualizar las propias, provenientes de la educación occidental, a partir de esa cosmovisión (eso es lo que permitirá –entre otros logros educativos– el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe).

Por ejemplo, y como prioritaria, la noción de comunidad en un territorio (con historia pasada, presente y futura que le otorga sentido de unidad desde la memoria histórica, oral

⁸² Modalidades tradicionales de ayuda mutua, que combinan lo productivo con la convivencia festiva, bajo el principio de reciprocidad y cooperación.

y escrita, que se transmite de generación a generación), donde las personas forman parte de unidades de socialización inicial y secundaria, pero interdependientes en su proyecto colectivo de vida y dependientes de las condiciones de sustentabilidad que el ambiente permita (biocomunidad). Nadie vive y construye su vida solo. Somos responsables no solo de las actuales generaciones, sino también de las futuras, como nuestros ancestros lo fueron de nosotros; a diferencia de la sociedad dominante occidental capitalista, cuando una familia se desintegra o se desestructura, con ello se desintegra una comunidad y se desintegra un pueblo. Paulo Freire plantea en esa línea que nadie se educa solo, todos somos educadores y educandos al mismo tiempo y en el mismo acto educativo. Hoy día las comunidades pierden sentidos y posibilidades de cooperación, se extravían las posibilidades de producir un conocimiento intercultural a partir de la producción de un conocimiento particular, se separa al ser humano del ambiente en que encuentra condiciones de existencia y reproducción sana, libre, feliz, placentera. La idea del ser humano como parte integrante de la naturaleza, y no solo como sujeto dominador de ella, aún en contextos de presión modernizadora, es otra idea importante de integrar a los currículums, didácticas y pedagogías.

La familia, bajo la concepción tradicional de extendida o una más moderna de ampliada, en cuanto relaciones intergeneracionales que permanecen en contacto y comunicación, con afecto y reciprocidad, donde las generaciones mayores tienen un papel de autoridad de saberes (autoridad no del poder, sino del conocimiento y testimonio), se concibe como transmisora de valores y crítica de aquellos saberes emergentes de los nuevos contextos productores de representaciones sociales, de socialización de las nuevas generaciones en el marco de la cultura colectiva y responsables de la protección y seguridad de niños, niñas y adolescentes. La familia como un espacio de protección y resguardo cultural del desarrollo y educación de sus miembros continúa siendo un proceso formativo central de los valores, lengua, cultura en general en los que se construyen las nociones fundamentales que establecen las relaciones con el Otro, la Naturaleza, la Espiritualidad y consigo mismo.

La educación debe ser reconstructiva de la cultura. Paulo Freire planteaba la crítica a la “invasión cultural” (Freire, 1988). La sociedad dominante y global invade con objetos y desechos a la naturaleza que ofreció los insumos y lo justifica por medio de la educación. Invade con una cultura, con una concepción de mundo exógena, a otra cultura y pueblo que es sustentada ideológicamente mediante los procesos pedagógicos. La educación ayuda a justificar las invasiones autoritarias de grupos, clases, pueblos o sociedades respecto de otros diferentes, con otras opciones de vida. Así como no sabemos qué consecuencias tendrá o qué potencialidades beneficiosas para la humanidad se están perdiendo al destruir el bosque tropical, tampoco sabemos qué estamos perdiendo cuando se destruye una cultura o un pueblo. La escuela –que ya es algo impuesto a la cultura mapuche, aunque hoy sea reconocida socialmente como institución– y la educación deben sustituir esa función invasora de las comunidades y de la vida comunitaria, para convertirse en dinámica social de reconstrucción cultural del “ser” efectivamente humano en su función en la sociedad y la naturaleza.

La educación debe entenderse como proceso social de crítica al capitalismo y su visión individualista y predatoria del progreso humano, para fortalecer el sentido de comunidad y cooperación entre las personas y en el ambiente de biodiversidad en que se desarrolla. Si no hay crítica al modelo industrial, tecnocientífico y financiero del capitalismo neoliberal,

por sus consecuencias para las personas y la tierra, la educación intercultural y humanista no pasará de una simple declaración de principios: una buena idea, pero una inviable utopía idealista.

Debe hurgar, comprender y analizar en la historia de los pueblos sus visiones respecto del ser humano y el mundo. Desde todas las disciplinas, no solo desde esa mirada analítica cartesiana de que lo natural o ambiental corresponde al área disciplinaria de las Ciencias Naturales o Ciencias de la Naturaleza. Los mapuches saludan con un *mari mari*, que significa “dos veces diez” ($\text{mari}=10$; $\text{mari mari} = 20$), señalando con ello los 10 dedos de las manos de cada persona, al saludarse las cuatro manos representan un saludo totalizador. Los mayas utilizan como base numérica el “20” y no el “10”, pues las personas tienen 20 dedos. El concepto de “20” es semejante al de “Persona”⁸³. La corporalidad humana (su lado natural) marca la construcción de las matemáticas capaces de construir pirámides, descubrir el curso de los astros, organizar los períodos agrícolas. La etnomatemática ejemplifica esta búsqueda de integración entre disciplinas, movimientos sociales, cultura e historia del ambiente natural y cultural (Knijnik, 2003). Los lenguajes humanos surgieron desde el escuchar, imitar, representar vocalmente los sonidos de la naturaleza y desde ahí se hacen complejas. En Chile se trabaja sobre la base de Programas y Proyectos, aislados, integrados interdisciplinariamente en algunos casos, pero en la práctica se refuerza una noción del ambiente como causa o efecto de acciones humanas y no al ser humano en él. Ni curricular ni pedagógicamente se trabaja de modo holístico.

Debe afirmarse la idea de territorio integrado e integrador, lo que significa reconocer una asociación entre la biodiversidad y la interculturalidad, en un contexto de ecología. Si el universo y la tierra son diversos, los seres humanos, por extensión, al ser parte de ellos, también lo son. Pero lo son ecológicamente, integrados en comunidad de interdependencia para la sobrevivencia y construir una existencia feliz. Hoy se descubre con mayor fuerza la necesidad de reconocer la sociedad como multicultural y las relaciones entre pueblos y entre grupos de la sociedad como relaciones interculturales. La democracia se asocia al pluralismo. Esta demanda y este reconocimiento del mundo se sustentan no solo en la cultura, sino también en la biodiversidad del mundo. Así la educación puede encontrar un puente entre cultura y naturaleza. Es una temática que debe ser explorada y trabajada, conceptual y metodológicamente, aún mucho más, pero que propone una perspectiva innovadora para asociar la Educación Multicultural o Intercultural Bilingüe a la Educación Ambiental y al Desarrollo endógeno y local.

Un Territorio de Aprendizaje Intercultural recoge la idea de escuchar a la naturaleza. En palabras de Berry, escuchar el clamor por la defensa de los derechos ciudadanos de todas las especies de la tierra. Hay un tiempo para hablar y otro para escuchar, se oye decir y se observa en los ancianos. La educación debe formar y disciplinar hábitos de escucha de ese clamor, dramático y gozoso, que surge de los diversos habitantes de la tierra, en sus tres niveles y varias dimensiones, de acuerdo con la cosmovisión mapuche. Hay un tiempo de paciencia ecológica para observar los cambios que se producen y extraer consecuencias y aquí los ancianos tienen un papel pedagógico fundamental: han vivido, han

⁸³ “El número 20, es muy importante, como lo es el 5 y el 4. El 5 porque forma una unidad, la mano; aún hoy en las ventas populares se compran verduras o frutas por MANO. El 4 es importante porque 4 unidades de 5 forman una persona, son 20 dedos en total los que una persona tiene, y esto también señala la importancia del número 20” (Morales, Leonel: 1994, p. 9).

observado y han escuchado más tiempo. Una educación ambiental requiere profundos y largos diálogos intergeneracionales, en la escuela y en la comunidad.

Por ello el territorio es un gran escenario de conversaciones plurales de lenguajes gestuales, orales, gráficos, tecnológicos; de idiomas originarios, de colonos, de migrantes, del grupo o clase hegemónica; ritual y espontáneos; de discursos sociales correspondiente a diversos subgrupos o subculturas que coexisten o conviven en él. Las palabras que cortan el aire, el agua y la tierra son multidireccionales, multifacéticas, multidimensionales. La verdad es que en un territorio hay muchas “Palabras” construyendo sentidos de existencia, tiempos y verbos de comunicación, sustantivos y adjetivos de comprensión y difusión de la realidad. Lenguajes constructores de mundos imaginarios futuros capaces de explicar el porqué se vive en el presente. No solo habla el ser humano, hablan la naturaleza y el mundo espiritual.

Y también hablan los sueños en los territorios “En muchas ocasiones he recibido informes importantes por conducto de un sueño –contestó el hombre, con ese tono doctoral que tanto le gusta–. Tengo por norma, cuando me asaltan las dudas sobre un detalle material, colocar el objeto a mi lado mientras duermo y esperar firmemente una iluminación. El método no me parece demasiado tenebroso, aunque hasta la fecha no haya recibido el beneplácito de la ciencia oficial” (Chesterton, 2010: 118-119), plantea un personaje de un cuento de Arthur Conan Doyle (*El Embudo de Cuero*): los sueños son expresión de lenguaje y comunicación no oficial pero real: está en Freud y Jung, en la Biblia como en los pueblos indígenas (como el *peuma* mapuche); hay personas destacadas por su gran capacidad espiritual para comunicarse por medio de los sueños con otras formas de vida “sin el beneplácito de la ciencia oficial”...

Requiere recoger de la experiencia literaria, oral o escrita, historias que permitan comprender las relaciones humanas y de los otros seres vivos. No por nada en la literatura y en las fábulas o cuentos de culturas orales los animales asumen formas y palabras humanas: rompen la dicotomía entre seres pensantes productores de cultura de los animales irracionales. Forman parte del mismo territorio, transitan entre sus dimensiones, tienen lenguaje que puede ser comprendido si se está abierto a escucharlo. En este arte del transmitir la imaginación, en el conversar y escribir, se expresan historias locales y concepciones de mundo construidas en la paciencia de observación ecológica. Hay ahí una fuente y oportunidad para el diseño de diversas guías o modalidades de enseñanza de gran riqueza para el aprendizaje. Nuestras experiencias así lo demuestran⁸⁴.

Lo anterior requiere de mayor participación social en democracia como ejercicio de ciudadanía y de derechos colectivos. No puede haber educación en general, ni intercultural en particular, sin participación que permita el ejercicio de derechos y obligue a los adultos a asumir sus responsabilidades con las próximas generaciones. Solo en el hacer social y cultural, en el “quehacer histórico”, se puede aprender a ser más humano en la tierra, a descubrir el sentido de la existencia humana en la existencia de la tierra, así se asociarán umbilicalmente los Derechos Humanos, los Derechos de los Pueblos Indígenas y de otros colectivos sociales y los Derechos de la Tierra.

El territorio se concibe como una red de movimientos y organizaciones de la vida social de todos y todas que habitan un mismo espacio de vida, de la comunidad indígena y

⁸⁴ Por ejemplo, en las reuniones de conversación entre ancianos de la historia local (*Trawün*) o para contar fábulas o cuentos (*Epeu*) que hemos desarrollado, en el marco del Proyecto Kelluwün, en la comunidad y escuela de Chacaico y convertido en material pedagógico para profesores/as y alumnos/as.

popular, de negocios e intercambios en diversos mercados de productos y bienes materiales y simbólicos, de gobierno, cogobierno o autogobierno de los vínculos que se sustentan en relaciones de convivencia y cooperación: tolerancia mutua e intercambios básicos necesarios a la sobrevivencia común a que obliga la interdependencia en un territorio, compartido a lo menos en lo geográfico; en relaciones de colaboración: apoyo entre organizaciones formales o informales, frente a objetivos prácticos, precisos y acotados de interés común; o en la cooperación: actividad autogestionaria, autónoma, comunitaria, voluntaria, de corresponsabilidad solidaria por el presente y futuro del territorio: de la biocomunidad y de todos sus miembros vivos y de la sociedad en su conjunto.

El territorio requiere diversificación económica y diversidad de empresas, requiere sobre todo levantar desde la ayuda mutua cotidiana, instalada en las comunidades bajo formas diversas de reciprocidad, de memoria histórica y de desarrollo de organizaciones socioeconómicas, formales e informales asociativas, que con todas sus limitaciones y dificultades se mantienen y valoran como opciones de economía de cooperación, es decir, de economía y comercio justo en medio de un mercado que no es transparente, que no es justo, que no es competitivo plenamente, que no ofrece igualdad de oportunidades a todas las empresas. Esto lleva a la necesidad de plantearse la conquista de la cooperación como una tarea nacional que se construye desde el territorio local en alianzas entre/con otros movimientos sociales populares e indígenas, y en general con la sociedad civil, una tarea que permite generar condiciones de sustentabilidad y soporte político al proyecto económico solidario, avanzando al mismo tiempo en la transformación de una democracia representativa a una democracia participativa.

En este sentido adquiere significado territorial la noción de “Comunidad Autogestionada de Aprendizaje” como común-uniión de personas asociadas, con intereses y objetivos comunes, para el aprendizaje libre, mientras autogestionan la vida y la actividad productiva y sociocultural de su territorio, con objetivos de desarrollo solidario con los otros territorios, movimientos sociales y comunidades, orientado por fines y una ética de Bien Común, de Derechos Humanos de los Pueblos y Colectivos y de la Tierra, de una utopía viable.

La Comunidad de Aprendizaje la concebimos más que como comunidades de prácticas, como Comunidades de Praxis: una asociación (voluntaria) de personas que cooperan para alcanzar objetivos de aprendizajes de interés común y beneficio social, por medio de un método que cumple diversas dimensiones. La “actividad” (en cuanto movimiento –con uso de energía– orientado a un objetivo necesario) es lo que nos caracteriza como seres de la naturaleza, es lo que compartimos con todos los seres vivos; como es social y en nuestro caso es humana, las personas hacemos reflexión respecto de esa actividad: esa relación entre actividad y reflexión es lo que denominamos “práctica”. Es decir, el ser consciente de que actuamos y buscar una explicación o sentido a nuestro quehacer –racional, mágico, de sentido común, el que sea– es la práctica; por tanto, todos los seres humanos somos sujetos de prácticas. Si a esta le agregamos la teorización acerca de la reflexión colectiva y la práctica de cooperación –es decir, una nueva reflexión ahora desde la teorización– la práctica se transforma en “praxis”: la unidad de teoría y práctica (que es a su vez, unidad de actividad y reflexión). Pero la praxis supone direccionalidad, opción teórica e ideológica, implica responder a las preguntas de praxis ¿para qué?, ¿al servicio de quién? Estas respuestas solo pueden apuntar a la transformación del mundo, mediante el trabajo, la creación y la lucha social, asumiéndose así como praxis liberadora, praxis transformadora, praxis democratizadora. Solo así las Comunidades de Aprendizaje se pueden definir como Comunidades de Praxis, caso contrario son las comunidades de aprendizaje que plantea

la pedagogía funcionalista: grupos de trabajo para que el sistema funcione mejor en la división social del trabajo y para que los individuos alcancen sus objetivos individuales apoyándose en otros individuos que quieren lo mismo.

En nuestras experiencias de Educación de Adultos hemos trabajado la idea de Comunidades de Aprendizaje Autogestionadas (CAA) (Williamson (org.), González, Bahamondes, Pérez & Alarcón, 2008), que recoge la propuesta freiriana de Círculos de Cultura, aprendizajes de los microcentros rurales que impulsamos con los profesores rurales en la reforma educacional chilena, principios generados desde el pensamiento libertario autogestionario y cooperativo, las experiencias de cooperación campesina e indígena. Son expresiones de la confianza en la capacidad transformadora de los actores y militantes educacionales al articular dialécticamente su práctica a la teoría, en una perspectiva política-cultural de largo aliento: utópica. Las CAA no dependen de la supervisión del Estado o de algún actor externo, pues su organización, dinámica, objetivos de aprendizaje y redes se conforman y desarrollan por sí mismas, autónomamente, y ellas determinan el modo en que organizan el apoyo técnico para su mejor gestión y aprendizaje. Pueden operar como comunidades físicas con reuniones periódicas o virtuales utilizando tecnologías de información y comunicación –TIC– (Internet, radio), las primeras de modo más generalizadas, pero también hemos experimentado con las segundas. El territorio que abarquen estas comunidades es determinado por ellas mismas y puede ser físico o virtual. En este caso, lo virtual como un modo que en sí constituye una dimensión nueva de las relaciones sociales y del flujo de información para las decisiones y prácticas sociales, para la formación y trabajo de cooperación, pero también expresa la territorialidad social-cultural-natural-trascendental en la medida de que los sujetos que se comunican lo hacen desde espacios particulares históricos, culturales y naturales. La Internet y los medios de comunicación constituyen instrumentos de conversación entre personas y colectivos, contactando regiones y territorios que aprenden cooperativamente a la distancia.

Metodológicamente, la Investigación Acción Participativa (IAP), como reconstrucción epistemológica de planteamientos de Paulo Freire, puede ser un instrumento, especialmente para la EIB (Williamson, 2001a), con potencialidades insospechadas para generar observación, comprensión, crítica y conciencia de temáticas ambientales, sociales, políticas y culturales, a partir de la existencia cotidiana en la comunidad local y educacional. Analizar dialécticamente y holísticamente la realidad concreta en que se vive en torno al sentido de comunidad amplia humana/naturaleza/cultura es también fuente y oportunidad para diseños de enseñanza y para el aprendizaje, no solo de los niños y niñas, sino también de los educadores y las organizaciones locales y comunidades. La IAP permite superar la racionalidad instrumental, el asumir que solo en lo racional se encuentra la verdad. Los discursos subjetivos, las emociones, las dimensiones de los conocimientos propios de ciertas personas con funciones sociales específicas (considerados prejuiciosamente por el racionalismo como conocimiento esotérico o mágico), el significado de los sueños y el *pewma*⁸⁵ encuentran en ella espacios de manifestación. La verdad y el conocimiento se descubren en ese diálogo entre la racionalidad y la subjetividad. Estudiar e investigar los problemas objetivos y sentidos, jerarquizados e integrados, de un territorio, para determinar

⁸⁵ *Pewma*: Sueño, en un sentido de “visión”, al que los mapuches atribuyen un alto significado como orientador de la existencia.

las acciones transformadoras necesarias, contribuirá a convertir a las comunidades en Territorios de Aprendizajes Interculturales.

Una metodología que hemos desarrollado y estamos experimentando es la de las encuestas en la pedagogía, por medio del Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO, que en una red de proyectos iberoamericanos explora la aplicación de encuestas de opinión como modo de producir conocimiento respecto, entre otros aspectos, de la realidad social de los jóvenes y adultos que se educan; en Chile el Polo NEPSO CHILE, impulsado desde el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, se encuentra en su décimo año de funcionamiento⁸⁶.

La Educación y la EIB deben recoger estos desafíos históricamente, comprenderse en esta dimensión territorial del desarrollo y de los encuentros culturales para el mejor aprendizaje de los/as alumnos/as, de sus docentes y de las comunidades. Reconquistar o reconstruir territorios simbólicos y físicos perdidos, para construir desde ellos la existencia indígena y la convivencia intercultural, es una tarea de la escuela y de la educación que forma parte de la gran comunidad de aprendizaje en que debe constituirse un territorio determinado culturalmente. En esta perspectiva entendemos la idea de Comunidad de Aprendizaje como expresión conceptual y pedagógica de lo que, desde la perspectiva del Desarrollo Local y Endógeno participativo, definimos como Territorios de Aprendizajes Interculturales. Ellas son parte de esa gran biodiversidad territorial que conforma la biocomunidad en que se hace posible: solo hay comunidades de aprendizaje instaladas en biocomunidades donde se agita creativamente la vida, donde la diversidad social y cultural expresa la biodiversidad de la naturaleza.

En definitiva, es necesario asumir un desafío más radical: repensar la educación y la escuela actual para resignificarla y reconstruirla a partir de categorías renovadas y generadas desde la dinámica de existencia de las personas, los pueblos, los encuentros culturales en territorios –significantes desde la cosmovisión indígena y la noción occidental– donde ambas concepciones del ser humano, la naturaleza y la trascendencia dialogan en condiciones de igualdad y enriquecimiento mutuo. Es necesario reconstruir la educación y la escuela como sistema de socialización, para construir una comunidad humana, componente de una comunidad de biodiversidad, que se sustenta en diversas creencias respecto de la trascendencia y lo sagrado, y que es capaz no solo de coexistir y tolerarse, sino de convivir y hacerse solidariamente responsables, unos de otros, en la cooperación y el aprendizaje. Es necesario repensar la noción y la función de los educadores, los docentes y los *kimche*, los especialistas en pedagogía y los especialistas en el saber tradicional, los propios estudiantes como educadores de sí mismos, de sus colegas y de la comunidad, a partir de su visión de vida, que combina lo cultural con lo generacional. Esta Comunidad de Aprendizaje es el desafío político, pedagógico, social, cultural de construir la Educación en general y la Intercultural Bilingüe en particular, en Territorios de Aprendizajes Interculturales gestionados participativamente.

⁸⁶ Ver www.nepso.net

V. PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM PARA LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES

La formación de los educadores profesionales (profesores), populares, sociales o indígenas, se fundamenta en una concepción epistemológica intertranscultural, que implica el organizar las actividades y contenidos culturales desde dos fuentes principales de saberes: la cosmovisión, lenguaje, creencias, cultura en general de los participantes (en el caso de este texto de los pueblos indígenas), y el conocimiento educacional acumulado por la teoría educacional disponible desde el Estado, la academia universitaria o sociedad civil. En cuanto a aprendizaje, se fundamenta en el cognitivismo social constructivista que promueve la metacognición como conciencia de los procesos de aprender, el aprendizaje social, autónomo y significativo, el posicionamiento de los participantes como sujetos activos y protagonistas de su propio aprendizaje. Curricularmente se posiciona en el socioculturalismo crítico orientado por principios de Paulo Freire y la educación popular e intercultural, asume una perspectiva holística y totalizadora del currículum, así como una concepción integrada verticalmente (articulación con objetivos y contenidos anteriores y posteriores a la unidad que se trabaja del mismo programa de estudios), horizontalmente (articulación con las otras asignaturas) y transversalmente (valores y fundamentos culturales de relaciones del ser humano consigo mismo, el/la otro/a, lo sagrado y la naturaleza que se encuentran en el territorio escolar y local comunitario); asociado a ello promueve el currículum globalizado, es decir, el trabajo por temas o proyectos integrados de las diversas disciplinas y objetivos de aprendizaje buscados. En lo pedagógico se funda en la pedagogía liberadora y crítica, experiencias de educación popular y educación intercultural bilingüe de América Latina prioritariamente, en la Investigación-Acción Participativa y la Pedagogía por Proyectos Integradores, en una comprensión de que la educación es política en cuanto sirve a uno u otro proyecto social o colectivo en su relación social con otros y la sociedad global, y en modos de producción de conocimiento y sistematización del saber producido.

El trabajo docente no se entiende como restringido a profesores profesionales, sino que incluye a otros actores de la sociedad y comunidad que pueden aportar al proceso de aprendizaje, cuando los propios participantes rompen la oposición educador-educando al convertirse ellos mismos en educadores de sus pares. Los tiempos/espacios de aprendizaje se organizan bajo el principio de Territorios de Aprendizajes Interculturales, en que el supuesto fundante es que las personas se forman en diversos espacios y tiempos en un territorio que conlleva, transmite y reproduce la cultura que da sentido a las existencias en sus dimensiones personales, sociales, sagradas y naturales. Aquí los educadores comunitarios, educadores populares, educadores ancestrales o tradicionales tienen un espacio de desempeño no solo posible sino necesario.

Lo anterior se traduce en algunas cuestiones centrales de importancia para fundamentar un quehacer pedagógico en los territorios.

1. Principios metodológicos

A partir de ciertas experiencias de formación y desarrollo con pueblos indígenas, de investigaciones y observaciones de campo, hemos formulado algunos principios pedagógicos que deben organizar cualquier proceso formativo que responda a los principios de educación en y desde los territorios.

- Formación y autoformación.
- Uso de dos lenguas con prioridad a las lenguas indígenas o variantes de castellano, donde y cuando sea posible.
- Pedagogía académica, oficial y popular, indígena y no indígena, currículum oficial, currículum de las comunidades locales y currículum indígena.
- Vinculación con el quehacer: práctica y sistematización (con apoyo de ayudantes donde sea necesario).
- Gestión curricular participativa respecto del sistema escolar.
- Fortalecimiento de la organización indígena o social.
- Afirmación de un currículum integrado.
- Promoción de la cooperación autogestionada entre educadores.
- Reconocimiento y validación de saberes disponibles.
- Vinculación con organizaciones sociales o indígenas y su territorio.
- Trabajo cooperativo y común entre profesores y educadores populares o tradicionales.
- Juegos populares o ancestrales, artesanía, música tradicional, huertas
- Enfoque ecológico.
- Integración de una dimensión espiritual asociada a la verdad, el bien y la belleza en la sociedad y naturaleza como una unidad.
- Creencias, religiosidad e ideología como componente de discusión e impactos en la educación y quehacer de los educadores populares o tradicionales.

2. Tiempos y espacios (T/E) de formación

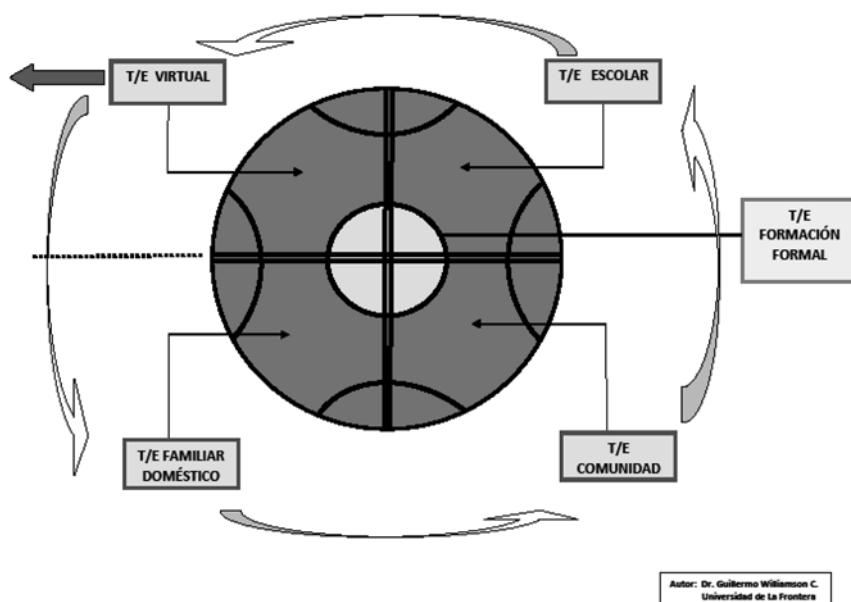
La educación permanente, que fundamenta la educación en general y particularmente la educación de jóvenes y adultos, afirma el derecho de todos y todas a la educación a lo largo de toda la vida, en cualquier condición y territorio. La Educación no es privilegio de la infancia sino del ser humano en cuanto tal, en lo extenso de su existencia fundada en que se aprende siempre y en toda la dimensión temporal, en todas las dimensiones de la vida y en toda la variedad de territorios, mediante el acto más humano posible: vivir experiencias de aprendizaje como praxis liberadoras de las cadenas históricas de la humanidad para construir tiempos y espacios dignos de seres humanos miembros de la comunidad mayor que es el planeta y la naturaleza.

Conceptualmente, y bajo la premisa de los Territorios de Aprendizajes Interculturales, hay cinco tiempos/espacios formativos (T/E) (ambas categorías que se separan analíticamente en la realidad del mundo, de la historia, de los territorios y de la vida constituyen en realidad una sola unidad) de formación que conforman las experiencias de construcción de las existencias desde los aprendizajes nuevos, así como de aquellos que provienen de la memoria personal y colectiva que son también la base de los nuevos descubrimientos que

se integran a las ideas, emociones, subjetividades y comportamientos humanos, personales y sociales. Estos espacios son:

- Los de formación cultural básica inicial: T/E de la familia (doméstico).
- Los de formación social del ambiente social y cultural: T/E de la comunidad (comunitario y social).
- Los de formación cultural secundaria: T/E de la escuela (desempeño laboral).
- Los de los procesos de formación permanente: T/E de formación formal o no formal sistemática (perfeccionamiento, educación continua, formación inicial docente).
- Los de los procesos de formación virtual: T/E con formato, soporte y desarrollo de tecnologías de información y comunicación, redes y medios de comunicación (educación con *e-learning* en diversas modalidades y por medio de plataformas educativas diversas).

TIEMPOS/ESPACIOS FORMATIVOS EN TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES



Cada uno de los T/E se fundamenta y asume en su organización curricular, pedagógica y de gestión de los tiempos/espacios anteriores, siendo que el virtual afecta al espacio y tiempo doméstico, familiar, con ello este proceso adquiere un carácter circular, pero también bi y multidireccional.

El T/E escolar se organiza al centro de los otros procesos formativos, en la medida de que se fundamenta en lo que los participantes traen de su memoria personal y colectiva cuanto se constituyen en espacios de aprendizaje orientados desde el propio quehacer como aprendices autónomos.

CIERRE

Este texto fue escrito en muchos territorios, en muchos lugares, no tiene más pretensión que animar al lector o lectora a pensar la educación bajo otros paradigmas o conceptualizaciones que puedan contribuir a que los territorios aprendan, para que se desarrollen de acuerdo con sus memorias, intereses, necesidades, deseos, objetivos y esperanzas. La educación de un territorio, como la de las personas, no se produce solo en el sistema escolar (sin desmerecer a éste, muy por el contrario: creo profundamente en la Escuela como conquista social para avanzar a una sociedad más justa y democrática), sino que se produce en esa compleja dinámica de experiencias de aprendizaje que conforman el proceso de hacerse persona, de hacerse pueblo, de hacerse historia transformando el mundo para transformarse, humanizarse, renaturalizarse. No es necesario ir a la escuela para ser un actor cultural, político o social, pero es necesario asistir a ella –por un lado– porque es un derecho conquistado, pero –por otro– porque es una forma de desarrollar más y variadas potencialidades propias de cada ser humano y comunidad para aportar a la vida en sociedad. Sin embargo, no es la escuela la que tiene el monopolio de la formación humana, esta se diversifica en modalidades, instituciones, estilos, tecnologías, relaciones sociales de aprendizaje que se realizan históricamente instaladas en territorios con identidades particulares, a lo largo de toda la vida de una persona e historia colectiva, en lo extenso y extensivo que es la educación y el aprendizaje permanente.

Nos quedan temas que abordaremos en otras publicaciones: la gestión participativa de los territorios y los sistemas educacionales especialmente escolares, la producción de conocimiento como desafío de articulación de la universidad y la comunidad, la pedagogía mapuche e indígena y la oficial y pedagogías alternativas o críticas. Hay muchos temas, no los hemos abordado en este libro, pues tiene una mirada fundamentalmente desde los territorios rurales de La Araucanía, de Ercilla, de Tranapunte, del Futawillimapu. Quedamos, compañero y compañera lector o lectora, en deuda.

En la convivencia diaria de la escuela, el barrio, población, la universidad, el campo deportivo, *el lof mapu*, *el ayllu*, *quilombo* o comunidad, en las familias, las iglesias, el partido político, los scouts o el grupo de teatro, en el sindicato, cooperativa o empresa de otro tipo, vamos haciéndonos personas que nos descubrimos en cada una de las experiencias de participación pedagógica que vivimos, por tanto, con otros, de modo presencial o virtual, sincrónica o asincrónicamente, a lo largo de toda la vida. En ellas encontramos lenguajes y culturas distintas, modos de vida y religiones, sueños y dolores, identidades sexuales, culturales, sociales diferentes. En el otro y otra, individual o colectivo, encontramos olores, sabores, texturas, formas tan diversas como cada persona, comunidad, lengua y cultura. Por eso debemos entender el aprendizaje como un proceso en el que nos formamos como seres humanos en el mundo cultural y natural, en la familia, comunidad, sociedad, en el hecho de formar parte de un entramado de diversidades corpóreas, lingüísticas, culturales y naturales que formamos y nos forma, pues somos parte intrínseca de él.

Hemos querido afirmar la importancia de los Territorios como espacios culturales, naturales, sociales y espirituales en los que vivimos, amamos, sufrimos, luchamos y finalmente aprendemos. Hemos querido rescatar la memoria de los pueblos indígenas y, particularmente, reflexionar y aprender en nuestras investigaciones y experiencias educativas desde el pueblo mapuche, el cooperativismo campesino, el desarrollo local y la militancia política. Hemos querido proponer una lectura distinta de lo que el mundo del siglo XXI exige a los procesos educacionales, sean estos los que sean, y especialmente al sistema educacional y sus educadores. Finalmente, hemos pretendido hacer tomar conciencia de que sin educación en territorios definidos como interculturales no puede haber un desarrollo integral, integrado, inclusivo, armónico, descentralizado ni democrático: el desarrollo al fin es el nombre de la paz humana con los otros, consigo mismo, con la naturaleza y la espiritualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Barría, P. & Flores, L. (2005). *Experiencia de Investigación Acción Participativa con jóvenes mapuche residentes en el Internado Alonso de Ercilla y Zúñiga de la Comuna de Ercilla* (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Boisier, S. (2004). Sociedad del Conocimiento, Conocimiento Social y Gestión Territorial. En Vergara, P. & Von Baer, H. (eds.) (2004). *La Frontera del Desarrollo Endógeno*. Temuco: Instituto de Desarrollo Local y Regional/Universidad de La Frontera, pp. 59-116.
- Berry, T. & Clarke, T. (1997). *Reconciliación con la Tierra. La Nueva Teología Ecológica*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos.
- Boff, L.; Betto, F. & Bogo, A. (2001) *Valores de una Práctica Militante, Caderno N° 9 (3ª ed.)*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Boff, L. (2003). *Ethos Mundial. Um consenso mínimo entre os humanos*. Río de Janeiro: Sextante.
- Camacho, F. (2003). *La Movilización Mapuche en Internet: Adaptación, estrategias y Desarrollo a través de la Red de un Pueblo Oprimido* (Tesis para optar a especialista en Cultura, Sociedad y Desarrollo en América Latina). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Chesterton, Gilbert Keith (2010) *Cuentos ingleses de misterio*. Buenos Aires: Longseller.
- Cofré, M. & Sánchez, Fabiola S. (2006). *El Rol de la Radio Comunitaria como instrumento de Cambio Social de la Comunidad – Radio Ercilla 100.3 FM* (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Comunicación Social). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Consejo Episcopal Latinoamericano CELAM (1968). *Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: La Iglesia en la actual Transformación de América Latina a la Luz del Concilio. II Conclusiones*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Daniel, C. et al. (2002). *Poder local e Socialismo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Donovan, Patrick; Williamson, Guillermo & Díaz, Eduardo (2000) *L'économie sociale dans la région IX de l'Araucanie, Chili: une option pour le développement regional*. In: Chaire de recherche en développement communautaire (CRDC) Série Recherche N° 19. Quebec: Université di Quebec à Hull.
- Dawbor, L. (1998). *A Reprodução Social. Propostas para uma Gestão Descentralizada*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Dowbor, L. (2002). Comentarios. En Daniel, C. et al. (2002). *Poder local e Socialismo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Donoso, A. (2004). *Aprendizajes para Mundos Diversos: Desafíos Actuales en las Aulas Urbanas*. Santiago: Documento.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF/Ministerio de Planificación y Coordinación- MIDEPLAN (2003). *Índice de Infancia, Chile 2002. Una mirada comunal y regional*. Santiago: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF / Ministerio de Planificación y Coordinación-MIDEPLAN.
- Freire, P. (2002). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (10ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização* (3ª ed.). São Paulo: Editora Moraes.
- Freire, P. & Betto, F. (1985). *Essa Escola chamada Vida*. São Paulo: Atica.
- Freire, P. (1988). *Extensão ou Comunicação?* (10ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *Política e Educação* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. (org.) et al. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo-Brasília: Cortez Editores.
- Gadotti, M. (2004). *Os Mestres de Rousseau* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. & Gutiérrez, F. (orgs.) (1993). *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gómez, P. (2003). *Experiencia sobre Empoderamiento Educacional Juvenil. El Caso de Ercilla* (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación). Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Gómez, P. (2004). Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Breve análisis sobre una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en la IX Región de La Araucanía, Chile. En Hernaiz, I. (org.) (2004). *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, pp. 227-238.
- Haddad, F. (2003a). Sindicalismo, cooperativismo e socialismo. En Haddad, F. et al. (2003). *Sindicatos, Cooperativas e Socialismo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Haddad, F. et al. (2003b). *Sindicatos, Cooperativas e Socialismo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Han, Byung-Chul (2016). *La Sociedad de la Transparencia*. España: Herder.
- Huenchullán, M.; Lagos, A. & Williamson, C. (eds.) (1995). *El Cooperativismo Campesino en la IX región: nuestra historia*. Temuco: Federación de Cooperativas Campesinas Ñielol Ltda./Ediciones Universidad de La Frontera.
- Jordán, G. et al. (1998). *O que entendemos por Capacitação? Fundamentos e Considerações para a Prática*. Recife: Projeto Banco do Nordeste/ PNUD.
- Knijnik, G. (2003). *A Etnomatemática na luta pela terra*. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, 11, pp. 71-83.
- Kropotkin, P. (1946). *El Apoyo Mutuo. Como factor de progreso entre los animales y los hombres*. Buenos Aires: Editorial Americalee.
- Kropotkin, P. (1987). A descentralização das Indústrias. En Tragtenberg, M. (comp.) (1987) *Kropotkin. Textos Escolhidos*. Porto Alegre: L & PM Editores, p. 127.
- Manacorda, M. (1996). *Marx e a Pedagogia Moderna* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Mansfield, Katherine (2014). *Fiesta en el Jardín y otras historias*. Santiago: Ediciones Promocionales Ltda.
- Marx y Engels (1948). *Manifiesto Comunista*. Santiago: Babel.
- Mella, J. & Zambrano, P. (2001). *Territorio, Parentesco y Relaciones de Poder en la Comunidad Mapuche Pancho Curamil* (Tesis para optar al título de Asistente Social y al grado de Licenciado en Trabajo Social mención en Desarrollo Rural). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Monsálvez, B. & Sánchez, C. (2004). *Análisis de la estructura Económica, Legal, Política y Organizacional de la Radio Comunitaria de Ercilla 100.3 FM* (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Comunicación Social). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Morales, L. (1994). *Matemática Maya*. Guatemala: La Gran Aventura.

- Neirotti, N. & Poggi, M. (2004). *Evaluación de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Nogueira, A. & Wanderlei, J. (orgs.) (1994). *Paulo Freire: una reflexión sobre la Educación, Administración y Política en el Municipio de São Paulo, Brasil*. Universidad de Talca, Talca.
- Nogueira, A. & Wanderlei, J. (orgs.) (1990). *Paulo Freire: Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pinkney, J.; Williamson, G. & Gómez, P. (2004). Learning from Mapuche Communities: Intercultural Education, and Participation in the Ninth Region of Chile. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2), pp. 175-202. Recuperado de <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=32>.
- Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün (2001). *Aprendizajes de una Experiencia Educativa de Participación e Interculturalidad en Desarrollo (Documento de Sistematización N° 1)*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Romero, J.M. (2000). *Situación actual de hombres y mujeres, mapuche y no mapuche, egresados del Liceo H-C Alonso de Ercilla y Zúñiga de la Comuna de Ercilla, IX Región (Cohortes generacionales 1997 y 1999)* (Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Sabato, Ernesto (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sabatini, F. (2004). Segregação residencial na cidade latinoamericana: uma discussão de interpretações com relevância prática. En Vergara, P. (coord.) (2004). *Desenvolvimento Endógeno. Um novo Paradigma para a gestão local e regional*. Fortaleza, Brasil: IADH-GESPAR / Secretaria do Desenvolvimento Local e Regional/Governo do Estado Ceará, pp. 291-320.
- Silva, M. (2002). Comentários. En Daniel, C. et al. (2002). *Poder local e Socialismo*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Thompson, P. (1987). *Senhores e Caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vergara, P. & Von Baer, H. (2004). El esquivo Desarrollo en un Entorno Globalizado y Complejo. En Vergara, P. & Von Baer, H. (eds.) (2004). *La Frontera del Desarrollo Endógeno*. Temuco: Instituto de Desarrollo Local y Regional/Universidad de La Frontera, p. 185.
- Vergara, P. (coord.) (2004). *Desenvolvimento Endógeno. Um novo Paradigma para a gestão local e regional*. Fortaleza, Brasil: IADH-GESPAR / Secretaria do Desenvolvimento Local e Regional/Governo do Estado Ceará.
- Williamson, G. (1992). *Educação e cooperação. História social e educacional de uma organização camponesa* (vol. 2) (Tesis para optar al grado de Doctor en Educación). Campinas: Universidad e Estadual de Campinas.
- Williamson, G. (1994). *Historia del Movimiento Cooperativista Campesino Chileno*. Temuco/Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación/ Ediciones Universidad de La Frontera.
- Williamson, G. & Jordan, G. (1997). *Elementos da cultura. Contextualizacao da Aprendizagem. A Equipe Local* (1997) Programa de capacitacao em apoio a implementacao de projetos associativistas de produtores rurais e urbanos. Recife-PE: BN/PNUD.
- Williamson, G. (1999a). *Paulo Freire. Educador para una nueva civilización*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera/ Instituto Paulo Freire.
- Williamson, G. (1999b). Región y Desarrollo: una discusión Cultural. *Cenários. Revista do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Cultura e Desenvolvimento*, 1(1), pp. 213-227.

- Williamson, G. (2001). Cooperativismo Campesino y pueblo Mapuche en Chile: relaciones, reflexiones y preguntas. En Confederación Nacional de Cooperativas Campesinas de Chile Ltda. CAMPOCOOP (2001). *Encuentro Nacional del Cooperativismo Campesino*. Padre Hurtado.
- Williamson, G. & Montecinos, C. (2001). Addressing Equity and Social Justice Concerns in Chile's Formal and Informal Education: An Historical and Contemporary Analysis. En Grant, C. & Lei, J. (2001). *Global Constructions of Multicultural Education. Theories and Realities*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey-London: Mahwah, pp. 355-378.
- Williamson, G. (2002). *Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales*. Temuco: Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün.
- Williamson, G. (2004a). Educación y Cultura de Cooperación para el Desarrollo en La Araucanía: Opción por una Economía Asociativa. En Vergara, P. & Von Baer, H. (eds.) (2004). *La Frontera del Desarrollo Endógeno*. Temuco: Instituto de Desarrollo Local y Regional/Universidad de La Frontera, pp. 533-570.
- Williamson, G. (2004b). Sem educação e cultura nao é possível o desenvolvimento endógeno: reflexões exploratórias. En Vergara, P. (coord.) (2004). *Desenvolvimento Endógeno. Um novo Paradigma para a gestão local e regional*. Fortaleza, Brasil: IADH-GESPAR / Secretaria do Desenvolvimento Local e Regional/Governo do Estado Ceará, pp. 263-290.
- Williamson, G. (2004c). Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe. En Hernaiz, I. (org.) (2004). *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, pp. 153-184.
- Williamson, G. (2004d). Cooperativismo campesino y Pueblo Mapuche en Chile: relaciones, reflexiones y preguntas. *Revista de Ciências da Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo*, 1(11), pp. 43-69.
- Williamson, G. & Gómez, P. (2004). Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. En Neirotti, N. & Poggi, M. (2004). *Evaluación de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, pp. 254-278.
- Williamson, G. & Gómez, P. (2005). Ciudad y Educación Intercultural Bilingüe; Avances y Desafíos (ponencia). En Instituto de Estudios Indígenas (2005). *Seminario Internacional: "Participación Comunitaria, Contextos de Aprendizaje y Educación Intercultural Bilingüe: Experiencias, Propuestas y Reflexiones"*. Temuco: Universidad de la Frontera; Instituto de Estudios Indígenas.
- Williamson, Guillermo (2005). *La Educación: Estrategia de Resistencia y Reconstrucción Organizacional Campesina Cooperativa*. In Revista HISTEDBR On Line. N° 20; Dezembro 2005, p. 2-7.
- Williamson, G. (org.); González, J.; Bahamondes, J.; Pérez, I.; Alarcón, S. (2008). *Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje. Una propuesta de Cooperación Docente para la Transformación de la Educación de Adultos*. Temuco: Universidad de La Frontera/ Ministerio de Educación/ Instituto Paulo Freire/ Programa Chilecalifica.
- Williamson, G. (2009a). *Territorio Local, Comunicación y Educación Comunitaria*. Razón y Palabra, 1(67). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n67/varia/gwilliamson.pdf>.
- Williamson, Guillermo (2009b). *Educación ambiental intercultural: ¿un nuevo paradigma?* Revista Colombiana de Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. N° 56, Primer Semestre, pp. 132-155.

Wong, P. (2004). Globalización y Virtualización de la Economía: Impactos Territoriales. En Vergara, P. & Von Baer, H. (eds.) (2004). *La Frontera del Desarrollo Endógeno*. Temuco: Instituto de Desarrollo Local y Regional/ Universidad de La Frontera, pp. 117-164.

DESENLACE - EPÍLOGO

TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES: UNA OPORTUNIDAD PARA LEER EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PAZ EN COLOMBIA

Tuve la posibilidad de compartir con Guillermo Williamson en San Luis, Potosí, México, en noviembre de 2017, en el marco del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El devenir de nuestros diálogos se concretó en la posibilidad de escribir algo –no muy claro para mí en principio– acerca de un texto que muy generosamente Guillermo me invitó a leer. El texto lleva por título Territorios de Aprendizajes Interculturales.

La petición de mi colega fue escribir algo así como un epílogo. La definición que más me gusta de epílogo es aquella que considera que la parte final de una obra tiene una especie de desenlace, un o unos sucesos futuros que pudieran guardar alguna relación como consecuencia de lo acontecido, eso fue lo que le entendí a mi colega Guillermo. Rumié muchas veces el texto. Mientras me paseaba por la lectura, tuve que consultar respecto de la cosmogonía de los mapuches, conocer los conflictos que atraviesa el pueblo indígena mapuche y comprender los impactos que han tenido el avance del neoliberalismo y la globalización en la vida de los hermanos chilenos. Me surgieron muchas interrogantes concernientes a la historia política de Chile y fueron muchas las sensaciones que tuve con la lectura del libro. Quisiera compartir toda mi experiencia de la lectura del texto, pero sería imposible plasmarlo en su totalidad. Sin embargo quiero rescatar tres aspectos.

El primero, en esta obra no *solo* se encuentra el trasegar de años de Williamson como académico e intelectual de la educación en Chile y de cientos de personas que lo rodean, sino también nos hallamos ante una búsqueda metodológica y teórica de la relación educación-sociedad, que aporta elementos prácticos a las ciencias sociales y a las comunidades. El segundo, **comprendí** que el libro, dilucida una propuesta de construcción de nuevas subjetividades, **fundada en la comprensión ecopedagógica del territorio**, desde las disputas por el manejo de los recursos ambientales y los cambios en los espacios naturales y culturales que recorre toda América Latina y me atrevería a decir todo Occidente. Finalmente tuve una sensación de asociación, y es que logré comprender desde otra latitud lo que estamos viviendo en Colombia en la actualidad, y es que hace exactamente un año y dos meses se firmó el cese de unos de los conflictos armados más largos en la historia de América Latina entre una guerrilla y un Estado. Aún falta por ver qué ocurrirá en los diálogos con el otro grupo guerrillero (Ejército de Liberación Nacional) y cómo se implementarán los acuerdos en materia de educación, para que exista lo que se ha denominado la paz total; pero lo cierto del caso es que con la idea de **territorio** que Williamson nos introduce, pude conectar aquello que anhelamos en Colombia: paz territorial.

Me preguntarán: ¿Qué relación podría tener el cese del conflicto colombiano con la propuesta **TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES**, cuando Chile no ha tenido una guerra de guerrillas como la que hemos vivido en Colombia? Comenzaré diciendo que la relación del cese del conflicto colombiano con la propuesta Territorios de Aprendizajes Interculturales tiene que ver con el territorio.

Las “nuevas problemáticas” que actualmente recorren todo Occidente, están alimentadas básicamente por el neoliberalismo y, derivado de lo anterior, los cambios en los espacios naturales y culturales y la construcción de nuevas subjetividades en el territorio. La propuesta Territorios de Aprendizajes Interculturales plantea lo ambiental, el territorio y la educación, de acuerdo con los contextos socioculturales de las comunidades rurales, llámense indígenas, campesinas u organizaciones civiles, teniendo como soporte la interacción cultura-naturaleza. El asunto es que, en esta etapa del capitalismo, frente a las apuestas por el territorio, los derechos de tercera generación se tornan conceptualmente difusos, tanto desde la acción del Estado como de la empresa privada, y en muchos casos desde las acciones de las mismas organizaciones comunitarias; lo que nos permite decir que en efecto, estamos viviendo la construcción de nuevas subjetividades del territorio, producto de los cambios en los espacios naturales.

Específicamente la relación que establezco con Colombia es con aquellas comunidades afectadas por el conflicto armado que duró casi 50 años y hoy más que nunca, en el marco de la implementación de los acuerdos de La Habana, el carácter emancipador de las organizaciones rurales, las acciones colectivas y sus ideales de sociedad, cobran un valor imprescindible; y es aquí en donde las reflexiones que involucren **el territorio** como eje articulador de la vida son indispensables, y esta es una de las lecciones que nos deja **TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES**.

En el marco de la interacción cultura-naturaleza, **el primer escenario para la educación territorial dilucidado** en Territorios de Aprendizajes Interculturales es el neoliberalismo, el que pone en disputa al Estado y a las comunidades con un actor “invisible”: el mercado. Los cambios introducidos por estas disputas dan lugar a la existencia de un nuevo orden económico y cultural. Entran en escena los derechos de segunda y tercera generación, escenario que reubica las relaciones cultura-naturaleza en los territorios. Parafraseando a Gentili (2009)⁸⁷, en el escenario neoliberal los derechos culturales se convierten en un bien transable que promueve una visión economicista de la naturaleza. Lo que nos obliga a reconocer en el territorio las acciones colectivas fundamentadas en hacer sostenibles la relación entre las comunidades y su ambiente social y natural, y sus apuestas de autogestión de los *recursos naturales*. Nos ubicamos así en uno de los primeros escenarios de los vínculos educación y sociedad: las disputas por el manejo de los recursos ambientales y los cambios en los espacios naturales y culturales.

En el contexto de los conflictos por los recursos naturales, **TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES** nos invita a profundizar en el tema de los derechos desde la perspectiva de aquellos de tercera generación, desde temas como la paz, la coexistencia pacífica, la solución de problemas educativos, ecológicos y medioambientales, así como los discursos hegemónicos del desarrollo desde sus lógicas de modernización e introducción de las comunidades en el engranaje del capitalismo. Asuntos clave, en especial porque el reclamo de derechos de las comunidades, representado en organizaciones indígenas, plantea nuevos escenarios de disputa y participación, no solamente al Estado, sino también resistencias a las corporaciones privadas y, en el caso de Colombia, a los actores de la guerra: terratenientes, guerrillas, paramilitares, narcotraficantes; lo que le exige

⁸⁷ Gentili, Pablo (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 49, pp. 19-57.

a las comunidades y por esta razón a la escuela, nuevas lecturas de sus territorios, desde una perspectiva de derechos de tercera generación, asuntos que logra dilucidar el texto.

El neoliberalismo se presenta entonces como portador de disputas en las que el territorio y el ambiente se convierten en el centro de este. La reivindicación de derechos colectivos es el punto de partida de experiencias de resistencia y reivindicación, los que han sido vulnerados por las grandes corporaciones, y ahora, las comunidades enfrentan un nuevo orden social, cambios en los espacios naturales establecidos por las políticas neoliberales; y el futuro incierto del manejo del territorio.

Asuntos como el uso de los bosques, la cantidad de tierras que dejaron de ser productivas, los cambios en la vocación agrícola a causa de las dinámicas de producción, los ríos que fueron y son afectados por la minería, el derrame de crudo, entre otras, recorren la biografía de toda América Latina, remitiéndonos a la pregunta acerca de cuál debería ser hoy la relación educación y sociedad, lo que vincula la experiencia mapuche con las múltiples experiencias que hay por descubrir en Colombia, en la construcción de la denominada paz territorial.

El tema de los cambios en los espacios naturales y culturales y la construcción de nuevas subjetividades en el territorio, es un asunto que siempre ha estado presente en los debates de la antropología, en especial la social. Aunque no logra desarrollarse de manera muy sucinta, Territorios de Aprendizajes Interculturales nos invita a reconocer diferentes perspectivas que deberán alimentar la construcción de una nueva subjetividad en la educación: la biodiversidad, las políticas ambientales, la revisión de los discursos ambientales, los movimientos ambientales y la lucha por los derechos de tercera generación (Escobar, 2005; Leff, 2004)⁸⁸; perspectivas como el determinismo ambiental, el determinismo cultural, la perspectiva ecosistémica y por supuesto las perspectivas feministas, entre muchas otras. Una de las perspectivas que aglutina de algún modo las señaladas, es la perspectiva crítica, en la medida que hace visible las relaciones de poder que existe entre lo local y lo global, lo que nos abre la comprensión respecto de la construcción de nuevas subjetividades en el territorio centrados en las negociaciones y conflictos.

El reconocimiento de tal variedad de perspectivas es lo que nos enseña Territorios de Aprendizajes Interculturales, pues nos amplía los debates concernientes a la relación, naturaleza/cultura, enseñándonos que el conocimiento local es la fuente de las dinámicas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural y biológica por parte de los pobladores, explorando nuevas conexiones entre identidad, territorio y recursos naturales; evidenciando la dimensión política de la relación naturaleza/cultura.

La construcción de nuevas subjetividades en el territorio plantea entonces *retos teóricos* y metodológicos a la educación, exigiéndole tener una lectura del entorno natural y cultural que queda y se construirá luego de que las grandes corporaciones e incluso la guerra han intervenido los territorios.

Retos teóricos, porque Territorios de Aprendizajes Interculturales nos convoca a revisar las relaciones entre lo humano y lo no humano, al reconsiderar las fronteras y las formas

⁸⁸ Escobar, Arturo (2005). "El 'postdesarrollo' como concepto y práctica social". En Mato, Daniel (coord.) (2005), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.
Leff, Enrique (2004). *Racionalidad Ambiental, la reapropiación social de la naturaleza*, México: Ed. Siglo XXI.

de habitar los entornos entre humanos y otras especies no humanas, entre hombres y mujeres, entre géneros (Viveros y Garay 1999)⁸⁹.

Retos metodológicos, porque Territorios de Aprendizajes Interculturales da paso a diversas formas de comprender y de percibir las diferentes dimensiones e incidencias de la realidad; así el conocimiento es asumido en permanente descubrimiento, se ubica dentro de un contexto en donde la cultura es una fuerza epistemológica, un lugar donde las identidades y el poder se están transformando y concertando continuamente. En este sentido, uno de los retos metodológicos que demanda una propuesta como esta es el reconocimiento del sujeto constructor de la relación naturaleza/cultura, en la medida que la realidad depende de la construcción que del mundo hace, en relación con sus propios conocimientos y experiencias.

En la base de esta elección se encuentran procesos que remueven el eurocentrismo-epistemológico y el etnocentrismo del conocimiento y sus consecuencias en el desarrollo de las potencialidades de los numerosos grupos sociales y culturales que han padecido la exclusión. Se trata de dejar atrás miradas etnocéntricas que han sido culturalmente producidos desde discursos hegemónicos.

En resumen, la construcción de nuevas subjetividades, **fundada en la comprensión ecopedagógica del territorio**, desde la pregunta por la relación naturaleza/cultura en el marco de sociedades neoliberales y globalizadas, ubica al Estado y a las comunidades –organizaciones civiles– en disputa por el manejo de los recursos ambientales, confrontados con un actor “invisible”: *el mercado*, lo que remite a la necesidad **de que desde la educación se reconozcan las acciones colectivas fundamentadas en hacer sostenibles los procesos entre las comunidades y su ambiente social y natural**, y sus apuestas de autogestión de los *recursos naturales*; y nos invita a reflexionar pertinente a los cambios en los espacios naturales y culturales y la construcción de nuevas subjetividades en los territorios, en comunidades afectadas por conflictos, en el marco de los debates contemporáneos no solo de la antropología social, sino desde la pedagogía.

Finalmente puedo afirmar que Territorios de Aprendizajes Interculturales es una apuesta por la sistematización de experiencias, desde la necesidad de hacer visibles procesos e iniciativas o propuestas que intentan reconciliar a las poblaciones con el territorio, pero no solo desde orientaciones teóricas que ayuden a definir claramente las estrategias metodológicas, con las que se pretenden llevar a cabo los procesos de sensibilización y autopercepción de las personas frente a los problemas ambientales y ecológicos que los afectan, sino desde el sentir de un pueblo mismo.

Félix R. Berrouet M.

Sociólogo

Mg. pedagogía y diversidad cultural

Profesor-investigador

Grupos educación, infancias, lenguas extranjeras

Universidad Católica Luis Amigó

Grupo Investigación Unipluriversidad

Universidad de Antioquia

Adscrito a la Red Investigación Educación Rural-RIER

⁸⁹ Mará Viveros Vigoya y Gloria Garay Ariza (1999). *Cuerpo, diferencia y desigualdades*. Santa Fé de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia.



La educación es permanente porque el aprendizaje está arraigado en la historia de las personas, de los pueblos, de la humanidad. Hemos aprendido y nos hemos educado siempre en territorios cambiantes y dinámicos, no aprendemos solo en la escuela. Lo hacemos en territorios donde hay escuelas pero además múltiples otras experiencias pedagógicas informales, formales escolarizadas, formales no escolarizadas, que en conjunto nos van haciendo vivir experiencias formativas variadas, adquirir y desarrollar lenguajes, producir y difundir conocimientos, organizar saberes y valores interculturales por sus fondos culturales, cosmovisiones, cosmogonías diferentes. En ellos tomamos conciencia de las contradicciones sociales estructurales o se esconden en los discursos, hechos o pensamientos. Pero no solo aprendemos de y en la cultura, también lo hacemos de y en la naturaleza y espiritualidad de los seres vivos que en ella encuentran su hogar. Aprendemos en *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Es el tema de este libro que busca contribuir a que educadores populares y sociales, profesores y estudiantes de pedagogía y educación inicial, puedan reflexionar acerca de los procesos, espacios, territorios, fuentes, actores, diálogos entre naturaleza, cultura y espiritualidad; a profundizar respecto las dimensiones en las que aprendemos y aprenden los estudiantes, de niños, niñas, jóvenes o adultos con los que trabajamos; a asumir que un territorio que aprende es un territorio que se desarrolla, por consiguiente el propósito de la educación no se agota en el espacio y saber educativo inmediato, sino que se proyecta a la comunidad local y regional y su desarrollo endógeno, descentralizado, intercultural, sustentable y democrático.

ISBN 978-956-236-353-2



9 789562 363532