



## **UNA EDUCACIÓN PARA EL REHABITAR: PERSPECTIVAS SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE**

### ***AN EDUCATION TO REHINABITING: PERSPECTIVES ABOUT INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION IN CHILE***

ANTONIO GARCÍA  
*Universidad Bernardo O'Higgins*

Recibido: 13/02/2022

Aceptado: 22/06/2022

#### **RESUMEN**

La política de Educación Intercultural Bilingüe ha recibido fuertes críticas debido a su incapacidad para superar el carácter colonial que ha caracterizado a la escuela chilena. Se ha criticado el que los contenidos vinculados a lo indígena no han tenido el debido anclaje en el contexto de vida contemporáneo de estas poblaciones y que se ha ignorado el conflicto que estas enfrentan en un contexto de dominación cultural. En ese marco, se ha transmitido una perspectiva “folklorizante” y “ruralizante” de lo indígena y se ha moldeado el programa en función de lógicas de trabajo escolar que reproducen la dominación cultural. El presente artículo indaga en el contenido de las críticas que se han hecho al Programa de EIB, para posteriormente proponer un enfoque de “Educación basada en el lugar” que tome como eje la experiencia del territorio, con el fin de superar las limitaciones del actual programa.

*Palabras clave:* Educación intercultural, interculturalidad crítica, educación basada en el lugar.

## ABSTRACT

The Bilingual Intercultural Education policy has received strong criticism due to its inability to overcome the colonial character that has characterized the Chilean school. It has been criticized that the contents linked to the indigenous people have not been properly anchored in the context of contemporary life of these populations. Moreover, the conflict they face in a context of cultural domination has also been ignored. The programme uses a "folklorizing" and "ruralizing" perspective of indigenous people, in the framework of a school work that reproduces cultural domination. This article presents the main critical elements of the EIB Program, reported on the literatura. Lately, a "place based education" approach is proposed to put on the centre of the teaching experience the connection with the territory, in order to overcome the colonial perspective of the current programme approach.

*Keywords:* Intercultural education, critical interculturality, place-based education.

## INTRODUCCIÓN

Chile ha enfrentado en los últimos años un proceso de cambio constitucional, caracterizado por un fuerte debate en torno a la relación entre el estado y los pueblos indígenas. La propuesta de la convención constitucional conformada para elaborar una nueva constitución propuso definir a Chile como un país plurinacional, lo que implicaba ampliar los derechos a la autodeterminación de los distintos pueblos indígenas, presentes en el territorio. En el ámbito educacional la propuesta de nueva constitución (2022) otorgaba a los pueblos indígenas la posibilidad de abrir sus propios centros educativo. El artículo 36.5 establecía: "la autonomía de los pueblos y naciones indígenas para desarrollar sus propios establecimientos e instituciones de conformidad con sus costumbres y cultura, respetando los fines y principios de la educación, y dentro de los marcos del Sistema Nacional de Educación establecidos por la ley". Sin embargo, dicha propuesta fue rechazada por la ciudadanía, siendo uno de sus puntos más controversiales, el que se refería al carácter plurinacional del país. Hoy se encuentra en marcha un nuevo proceso constituyente, que deberá establecer un nuevo marco para la relación del estado y los pueblos indígenas. En ese contexto, y aunque en los últimos 20 años ya se ha debatido ampliamente al respecto, planteamos que tiene sentido volver a reflexionar sobre las implicancias de la política educativa que se desarrolló y ha implementado en Chile en relación a los

escolares de ascendencia indígena. El objetivo de este artículo es presentar un análisis crítico del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB), interrogándolo específicamente por su pertinencia sociocultural y territorial para luego proponer un nuevo enfoque que incremente su conexión con la realidad social y cotidiana de las poblaciones indígenas, tanto rurales como urbanas.

En términos de estructura, el presente artículo contiene los siguientes apartados: un análisis crítico de los aspectos que han dificultado el desarrollo de un programa EIB como un programa con pertinencia socioterritorial, una segunda sección en que se ofrece como enfoque alternativo una "Educación basada en el lugar", en la que se incorporan algunas orientaciones metodológicas para modificar las estrategias pedagógico-curriculares utilizadas por el programa y, finalmente, las reflexiones finales.

#### PERTINENCIA CULTURAL Y COLONIALIDAD EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El origen del programa de "Educación Intercultural Bilingüe" (PEIB) está directamente vinculado a la creación de la Ley 19.253, conocida como Ley Indígena, del año 1993. La Ley Indígena, y en consecuencia también el PEIB, fueron el fruto de una negociación política que se inicia con el Acuerdo de Nueva Imperial entre la coalición de gobierno "Concertación de Partidos por la Democracia" y miembros de los pueblos indígenas, el cual buscaba reparar por parte del estado la situación de exclusión y discriminación que habían sufrido los pueblos indígenas, los que representan cerca del 10% de la población. En ese marco, en 1996 se inició el primer programa piloto de educación intercultural bilingüe implementado por el Estado chileno.

A partir del año 2000 el PEIB se consolida institucionalmente con la incorporación del Programa Orígenes (programa gubernamental financiado por el Banco Interamericano del Desarrollo, BID, destinado a mejorar la calidad de vida de la población rural indígena). Posteriormente, en 2005 se crea como parte del currículum el Sector de Lengua Indígena. En el año 2009, en tanto, el Ministerio de Educación (MINEDUC) incorpora la nueva asignatura "Lengua y Cultura Indígena" dentro del currículum nacional (MINEDUC, 2009)

En el ámbito curricular, la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe esta circunscrita a la enseñanza básica y las familias pueden optar voluntariamente por incorporar a sus hijos a la misma. El Decreto Supremo, 280 (2009) establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y las normas generales para su aplicación para el sector de

Aprendizaje Lengua Indígena de Primero a Octavo año. Allí se establece la obligatoriedad en los establecimientos que cuenten con un 20% de estudiantes de ascendencia indígena de impartir la asignatura, la cual se rebaja desde un 50% que fue el criterio inicialmente establecido (MINEDUC, 2009).

A su vez, a finales de los años noventa, se crea la figura que constituye el actor clave en la implementación del programa: el Educador Tradicional. Se trata de una persona que domina los saberes y conocimientos propios de su cultura y, en los casos en que esta aún está en uso, domina también la lengua, de modo que se incorpora al sistema como un modo de compensar el desconocimiento que existe por parte del cuerpo docente, respecto de las culturas indígenas. El educador debe ser elegido por las comunidades indígenas, en base a su experticia y conocimiento de aspectos idiomáticos y culturales. En ese marco, las escuelas adoptan la estrategia “dupla pedagógica”, conformada por un docente y un educador tradicional, (Abarca, 2015). En este caso, el profesor de la escuela tiene por función guiar y orientar el modo de impartir la enseñanza, ya que se asume que el educador tradicional no domina los códigos administrativos, pedagógicos y curriculares propios de la escuela.

Se le ha reconocido al Programa EIB la capacidad de visibilizar la existencia de culturas indígenas históricamente negadas o discriminadas en el sistema escolar, a la vez que se ha constatado la creciente valorización que el cuerpo docente hace de las identidades indígenas a partir de su implementación (Pardo & Valenzuela, 2011). Sin embargo, son múltiples los vacíos y nudos críticos que diversos estudios han identificado en el modo de implementación de la política de educación intercultural bilingüe. Este artículo se concentra en aquellos vacíos que se relacionan con la falta de pertinencia cultural del Programa EIB. En el análisis que sigue, se intenta establecer porque el PEIB es una propuesta educativa que no cuenta con el debido basamento en los contextos comunitarios y socioterritoriales donde se implementa, debido en gran medida a la lógica colonial que guía su implementación.

En los últimos años, diversos autores han criticado el enfoque asumido por la política de EIB por considerar que este tiene un carácter colonial (Arias-Ortega & Riquelme, 2019; Riedemann et al., 2020). Las críticas apuntan a un programa que si bien reconoce el carácter plurilingüe y pluricultural del país y asume la responsabilidad del estado en enfrentar el retraso educativo de los niños y niñas indígenas, lo haría en un marco que refuerza la tradición excluyente y segregadora de la educación chilena, basada en una clara superioridad jerárquica de la “cultura mestiza” por sobre la “indígena” (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Arias Ortega, Quintriqueo & Valdebenito, 2018; Muñoz & Quintriqueo,

2019). En esa medida, diversos autores advierten que determinadas características del programa, demuestran que este no ha podido superar el peso histórico de un “racismo epistemológico (Arias-Ortega et al., 2019), base histórico-cultural sobre la cual se ha construido el rol de la escuela moderna (Scheurich y Young, 1997). La educación intercultural bilingüe se enmarcaría en la racionalidad monocultural eurocéntrica occidental instituida históricamente en la escuela (Quintriqueo, 2010), la que no es capaz de reconocer distintas modalidades culturales de producción del conocimiento.

Diversas son las características que expresan el carácter colonial de la Educación Intercultural Bilingüe hasta la actualidad. Pardo y Valenzuela (2011), por ejemplo, consideran que la política de educación intercultural bilingüe ha tenido un carácter “indigeneizante”. Esto es, que se ha enfocado exclusivamente en la población indígena. Este foco exclusivo en lo indígena tiene su origen en el inicio del programa, cuando el mismo se plantea como un modo de compensar a los estudiantes indígenas por el retraso educativo en el que estos habían estado debido a las condiciones de pobreza y desigualdad que los había afectado históricamente. Es así, que en su origen, el PEIB se planteó como un programa de “educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social” (Lagos, 2015, p. 86), pero no se especificó a través de qué contenidos se esperaba alcanzar los objetivos del programa. En los últimos años, el foco del aprendizaje del PEIB ha ido modificando su foco prioritario desde los temas de movilidad y desempeño de los estudiantes indígenas, para transitar a los ámbitos de la lengua y la cultura, lo que ha implicado abordar una discusión más profunda sobre las características del concepto de cultura bajo el cual opera el programa (Muñoz & Quintriqueo, 2019). Desde esta perspectiva, se ha advertido que el programa hace abstracción de la interdependencia que existe entre distintos grupos culturales al momento tanto de construir la propia identidad cultural, como de definir distintas formas de uso de la lengua (Espinoza, 2016). Se evita así problematizar las relaciones de poder que configuran “lo indígena” como una cultura en proceso de aculturación y resistencia.

A su vez, los materiales educativos implementados por el programa han sido criticados por manifestar una concepción “folklorizante” de lo indígena (Pardo y Valenzuela, 2011), la que recoge algunos elementos propios de la cultura tradicional (ceremonias, relatos, artesanías, vestimentas, expresiones idiomáticas), pero los transmite como componentes aislados, sin relevar el carácter sistémico de los rasgos culturales y sin explicitar con la debida claridad el vínculo entre cultura y espacio ecológico. Se ha tendido entonces a una concepción estática sobre lo indígena; sus tradiciones, costumbres y lengua. En el

ámbito internacional, algunos autores han criticado estas concepciones denunciándolas como substancialistas (Desmond, 2014; Brubaker, 2006). Se trata de perspectivas que desconocen la importancia de las relaciones entre los indígenas y la sociedad dominante y, por el contrario, tienden al “grupismo” (Brubaker, 2006); a asumir que las categorías usadas para comprender la cultura de determinada población, dan cuenta en forma efectiva de la experiencia cultural de dicho grupo, desconociendo la interrelación que estos tienen con otros grupos con los que interactúan. Desde este punto de vista, el desafío de una nueva educación intercultural bilingüe está en transitar hacia una perspectiva auténtica de la realidad de los pueblos indígenas, que ponga el foco en el modo en que estas viven procesos de deconstrucción y reconstrucción cultural en un espacio y tiempo específico y en las que la problematización de las relaciones con las culturas dominantes juegue un rol central. Esta mirada sobre lo indígena se ve a su vez reforzada por el carácter “ruralizante” (Pardo y Valenzuela, 2011) que ha tenido históricamente el programa. La ley indígena, establece que “el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará: el uso y conservación de las lenguas indígenas en conjunto con el uso del castellano ‘en las áreas donde exista alta densidad de población indígena’” (Artículo 28, inciso a,b,c,f). La exigencia que establece la ley respecto de implementar la EIB solo en aquellas escuelas con alta densidad indígena deja fuera de la órbita del programa las zonas urbanas, donde en la práctica la mayor parte de la población indígena habita (CENSO, 2017). De este modo, el programa ignora las representaciones sobre la indigeneidad que son propias de las nuevas generaciones (Aravena, 2014), sino que con ello hace abstracción de las representaciones sobre la indigeneidad que son propias especialmente de las nuevas generaciones migradas al mundo urbano y con las cuales los niños y niñas indígenas rurales se contactan permanentemente (Aravena, 2014). Además, el asumir que el vínculo con la cultura de origen solo se expresa en términos sociohistóricos a partir del espacio rural, ignora que las culturas indígenas contemporáneas se configuran en una constante circulación urbano-rural (Aravena, 2014; Gonzalez, 2018).

Todas estas limitaciones de la propuesta del programa EIB se ven reforzadas por la restricción del mismo al espacio de la escuela y la carencia de actividades que propendan a una ocupación más activa del entorno ecológico y social en el que estas culturas se despliegan. Al interior de la escuela, el programa ha circunscrito el contenido impartido a una asignatura específica en el currículum. Con ello atomiza las expresiones culturales a un ámbito del conocimiento en igualdad jerárquica y en un formato equivalente al conjunto de contenidos propios del saber de raíz occidental, que es el que se imparte tradicionalmente en la

escuela. Los estudios (Quilaqueo et al., 2009; Quilaqueo & Torres, 2016) indican que esta modalidad de enseñanza tiende a provocar una fragmentación de dichos contenidos, debilita su impacto en los niños y niñas indígenas y no logra vincularlos mismo a las experiencias familiares y comunitarias en la cual los niños/as se desenvuelven.

Al analizar el material didáctico utilizado por dicho programa es posible ver plasmadas las limitaciones allí esbozadas en términos metodológicos (Mineduc, UNICEF & Programa Orígenes, 2010). Las Guías de actividades correspondientes a la asignatura de lengua y cultura indígena, que se imparte entre 1° y 4° básico, se estructuran sobre la base de una serie de actividades en las que se invita a los estudiantes a establecer contactos con su comunidad. Gran parte de las actividades están focalizadas en el rescate de saberes tradicionales, mediante la comunicación con abuelos u otros familiares, además de “yatiris” o “machis” (figuras encargadas de la salud y el resguardo del acervo cultural) de la comunidad que puedan transmitir conocimientos. A su vez, las guías se estructuran en una serie de actividades que buscan vincular a los estudiantes con aspectos valiosos del entorno natural. Así, se realizan recorridos por el entorno natural junto a los educadores u otros actores, para observar y reconocer plantas o animales. Sin embargo, las actividades siguen el patrón de contenidos discretos, centrados en una temática específica sin que se involucre a los estudiantes en procesos de exploración en su espacio ecológico, que les permitan profundizar en las distintas temáticas. Las actividades están enmarcadas en estrictas indicaciones que deben ser seguidas por la dupla pedagógica, sin prestar espacio para la reformulación creativa de las mismas por parte del educador y en las que los estudiantes básicamente cumplen un rol consultivo. Prácticamente no se incluyen referencias a temáticas sociopolíticas o relativas a los conflictos de tierra u otros recursos naturales (pérdida, recuperación, despojo, demanda u otra), que permitan a los estudiantes contextualizar su cultura como una en tensión y conflicto con la sociedad nacional. Igualmente, las referencias a los procesos de intervención del medio ambiente son mínimas y no permiten a los estudiantes desarrollar la debida reflexión sobre su vínculo con temáticas sociales.

A nivel de aula, la dupla pedagógica, patea el formato de transmisión de conocimientos propios del mundo indígena en un marco normativo que controla el docente no-indígena, de modo que este se moldea en función de un formato occidental (Arias- Ortega & Quintriqueo, 2019). En línea con eso, se han reportado varias dificultades en la instalación y validación del educador cultural en el contexto de la escuela. Se trata de sabios y líderes comunitarios en su mayoría, los que en algunos casos no logran ser reconocidos como tales en un contexto escuela que les resulta ajeno, con el que establecen un lazo contractual y que los pone en una

posición de dependencia económica precaria con respecto al mismo (Luna, Bolomey & Caniguan, 2018). Esto, sumado a que en la evaluación de su desempeño la comunidad tiene baja ingerencia, dificulta el que los educadores tradicionales se afirmen como representantes auténticos de su cultura (Lagos, 2015).

En ese contexto, es necesario pensar una perspectiva de la EIB que responda fielmente a la realidad compleja que viven los pueblos indígenas en su cotidianidad y, a su vez, permita superar el modo en que se imparten los contenidos presentes en la asignatura de lengua y cultura indígena. Para ello es necesario superar una lógica que entiende a la EIB como un conjunto de elementos discretos que deben ser incorporados al aprendizaje en forma individual, replicando la estructura y forma de evaluación estandarizada del sistema de educación formal. Ello exige enfocar la educación intercultural bilingüe a la realidad concreta, real y cotidiana en los que la población indígena se desenvuelve y en los procesos contradictorios que allí se libran de pérdida de la identidad y reetnificación.

Para el caso de Chile y de América Latina en general, se ha desarrollado una línea de pensamiento particular cuando hablamos de interculturalidad. Se trata de la interculturalidad crítica (Walsh, 2006; 2010, Viaña et al., 2010; Basail, 2022) la cual entiende que las relaciones que se han construido en América Latina tienen un extenso pasado colonial. Es muy relevante reconocer que, a pesar de que en términos políticos y administrativos los regímenes coloniales en el continente terminaron en las primeras décadas del siglo 19, cuando sucedieron los procesos de independencia en varios países de América Latina, dicho proceso solo dio término a una forma de colonialidad militar y administrativa por parte de la metrópoli. Sin embargo, subsiste en todo el continente una “colonialidad del saber” (De Sousa Santos, 2009; Walsh, 2010) que consiste en la imposición de una forma de conocimiento hegemónico, sustentado en la racionalidad occidental y el paradigma científico, el cual se impone sobre otras formas de conocimiento diversas y plurales que emergen en el continente.

La crítica al programa EIB se ha enfocado hasta ahora en los procesos de dominación epistemológica que lo caracterizan. En esta ocasión, se propone como una posibilidad de desmontar dichos procesos de control cultural el situar la propuesta de EIB en un contexto que vaya más allá de las fronteras de la escuela y las lógicas que esta institución tiene para impartir conocimiento. Esto pasa necesariamente por comprender que diferentes orientaciones epistemológicas se plasman en espacialidades concretas (Massey, 2005; Soja, 1996; Thrift, 2008). Es necesario implementar un enfoque ecológico-cultural que ponga como centro de actividad de aprendizaje el vínculo de los estudiantes con sus espacios cotidianos de generación de cultura. Desarrollar una propuesta educa-



tiva desde el espacio de vida de los estudiantes, permite llevar a cabo actividades que concreten en él las tensiones y contradicciones que enfrentan las culturas indígenas con la cultura dominante, como elementos esenciales para una comprensión de las relaciones interculturales que superen su carácter colonial. Con ese fin, en la siguiente sección se propone al enfoque de “Educación basada en el lugar” como el modo de plasmar la perspectiva decolonial en una relación concreta con espacios socioterritoriales donde se desarrolla la acción educativa, con el fin de sustentar las propuestas de educación intercultural en las realidades auténticas en las que los estudiantes indígenas viven y se desenvuelven.

## ESCUELA, COLONIZACIÓN Y DESARRAIGO

Al analizar la escuela desde una perspectiva de interculturalidad crítica, es posible constatar que esta ha ignorado históricamente la relevancia del espacio cultural y ecológico que ocupan las comunidades, como un campo de producción de conocimiento legítimo. Desde su emergencia como institución, la escuela busca su clausura espacial respecto del entorno social que la circunda (Dubet & Martuccelli, 1998). Foucault (1995) ha destacado el peso que tuvo en la constitución de la escuela moderna la estructura espacial del monasterio medieval, con sus estructuras de salas cerradas, dominio del maestro y posición de los estudiantes, las que favorecen el control, la disciplina y el silencio pasivo de los aprendices. En su carácter de proyecto civilizatorio, la escuela se constituye a partir de la cerrazón y la separación tajante con el espacio mundano; la construcción de un espacio sin historia y raigambre local se sitúa como condición para la transmisión de un saber de fundamento científico y eurocéntrico.

Uno de los rasgos de imposición de esta forma unívoca de generación del conocimiento, tiene que ver con la propia forma en que la modernidad eurocéntrica se ha concebido a sí misma. Esta asume que su propia producción no es dependiente de un espacio cultural o territorial específico. Como lo plantea Mignolo (Walsh, 2003, 4): “La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y deslocalizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, ‘subir’ a la epistemología de la modernidad” (p.4). El origen de esta creencia, reside en el hecho que el conocimiento occidental dominante se ha basado en los principios fundantes del método científico los que “extraen al sujeto” observador del campo de observación en el que el saber se construye (Castro-Gomez, 2007). Esta concepción cartesiana del conocimiento, permite afirmar su dominio sobre otras formas de conocimiento, ya que oculta las modalidades concretas y situadas que dieron origen al paradigma científico como un producto histórico propio del devenir his-

tórico europeo (De Sousa, 2009; Berman, 1987). El saber científico se valida en los principios de una racionalidad abstracta, sin lugar específico. La orientación epistemológica que niega la validez de las culturas subalternas se asume a sí misma como totalidad, como único conocimiento posible, al mismo tiempo que niega ser el producto del desarrollo de la modernidad capitalista, de la cual surge.

En tiempos contemporáneos, este proceso de “desempoderamiento del lugar” (Escobar, 2005) en las prácticas educativas se intensifica. Se impone un modelo de nueva gestión pública en educación (Falabella, 2014) basado en sistemas de evaluación de resultados de carácter transnacional, en los que priman criterios de evaluación estadísticamente comparables a nivel global. En ese marco, las relaciones en el ámbito educativo, se ven configuradas en lo que Christou (2010) denomina como “tiempo real”, este último entendido como “. . . un término mediático que se refiere a la sincronización entre lo que se muestra en la pantalla y el evento real que tiene lugar en un lugar distante” (Christou 2010, 576). Esto crea un “espacio educativo global” que obstaculiza una comprensión completa de cómo las relaciones interculturales entre los diferentes grupos, influyen en los resultados educativos: “Las instituciones y políticas educativas alrededor del mundo están así sincronizadas bajo el supuesto de que todos estamos experimentando eventos similares en el espacio-tiempo, lo que hace que nuestras diferencias culturales sean casi inconsecuentes o superficialmente interesantes” (Christou 2010, 576). Como consecuencia, la marcha de las políticas educativas se ven influidas por modelos de medición de resultados, que ordenan transnacionalmente el ejercicio de la política, en la que las acciones situadas localmente de sus distintos actores pierden relevancia. El conjunto del sistema se organiza en función de dichas estrategias, agudizando la desconexión entre las escuelas y su contexto local.

Desde las ciencias sociales, Raewyn Connell (2007) ha propuesto, como forma de oponerse a la “arrogancia” y “autosuficiencia” de la razón occidental, centrarse en la construcción de un conocimiento que ponga a la experiencia del lugar como su eje. Una ciencia social más “concreta, corporalizada y local”(p.220) que se oponga a la abstracción característica con la que las ciencias sociales occidentales han pretendido explicar la sociedad y que rescate la historicidad específica de los productos que genera el conocimiento. Se trata, afirma esta autora, de construir una perspectiva de análisis que ponga a la experiencia del lugar como preocupación central. Esto no implica necesariamente renunciar a la generalización, sino partir de la experiencia local y avanzar a la distinción de aquello que enlaza distintas experiencias en torno a una determinada experiencia del lugar. Así, la experiencia de la desposesión o la pérdida del lugar que ha ocurrido en cualquier contexto afectado por procesos de neo-colonización,

podría asumirse como una experiencia digna de ser indagada con fines educativos.

Desde esta perspectiva, una pedagogía intercultural exige situar la experiencia del arraigo como parte central de su preocupación. En el caso de los pueblos indígenas, poner el foco en el territorio como eje de la reproducción de la cultura es coherente con sus características históricas. El valor del espacio y el territorio para la construcción identitaria del mundo indígena, ha sido relevado históricamente por parte de la antropología (Velasco, 2007), la cual ha destacado la articulación que se produce en las sociedades tradicionales entre orden social, orden natural y orden sobrenatural o espiritual. El espacio natural no es una entidad neutra en la que transcurren las prácticas cotidianas, este actúa como soporte físico del cuerpo de creencias elaborados por los distintos pueblos, a través de él se refleja una forma de conocimiento y en la interpretación que se hace del mismo, se revela una perspectiva epistemológica del mundo.

Adentrarse en el conocimiento del espacio permite a su vez comprender a las culturas como entidades vivas, en permanente cambio, pero a su vez, insertas en un entorno que las amenaza. Los pueblos indígenas han sufrido un largo proceso histórico de des-territorialización (Correa, 2021), consistente en la pérdida de tierras ancestrales y migración forzada. La lucha que libran estos pueblos por la recuperación de su territorio consiste en un proceso de re-territorialización (Olguin & Cubillos, 2015), mediante el cual se disputan distintas representaciones sobre el entorno ecológico de origen. El territorio se ha configurado como un componente central de las demandas políticas de los pueblos indígenas, por acceder a espacios más amplios de reconocimiento. Se trata por lo tanto, de una disputa cultural por defender y proteger sus modos de representación del espacio y la experiencia que los vincula a este. Históricamente, los pueblos indígenas han sido representados como “sujetos naturalizados”, parte sustancial del paisaje sin reconocer en ellos su carácter de sujetos culturales y políticos (Salazar et al., 2017). Es necesario, por lo tanto, de las perspectivas esencialistas que han concebido el espacio como una relación lineal entre identidad y territorio; una condición ontológica llamada a expresar la autenticidad de una condición indígena usualmente anclada a lo tradicional. En ese sentido, cuando se trata de abrir el conocimiento sobre el espacio cultural a través de la educación, se aspira a “dejar atrás la esencialización representacional del paisaje, pasando de una mirada escénica a una protagónica; de la experiencia visual a la sensorial de sus protagonistas” (Skewes et al. 2014, p.657)

En lo que sigue propongo un enfoque educativo que permita trabajar los vínculos existentes entre espacio, identidad y conocimiento en el campo de las relaciones interculturales; la “Educación basada en el lugar”. Se trata de una

alternativa para superar los constreñimientos que el programa ha mostrado y que le han impedido reflejar las realidades auténticas que experimentan los y las estudiantes en su territorio, debido a la sumisión a los modelos coloniales para impartir conocimiento que priman en la escuela.

## LA EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR. UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN PARA EL REHABITAR

La “Educación basada en el lugar” es una corriente educativa que ha centrado su foco en fortalecer experiencias de aprendizaje que tengan al espacio y sus usos como eje de su atención. Esta perspectiva se ha ido construyendo desde los años 90’ principalmente en el mundo anglosajón, a partir de la confluencia de diversos ámbitos educativos, en los que confluyen básicamente dos orientaciones; la preocupación por el anclaje comunitario del aprendizaje y la orientación a una educación para la sustentabilidad ecológica. De este modo, la “Educación basada en el lugar”, se ve influida por un conjunto de corrientes pedagógicas como la educación ambiental (Bonnet, 2007), la educación ecológica (Smith, 2007; Smith & Williams, 1999) el “outdoor education” y la educación basada en la comunidad (Smith and Sobel, 2014; Sobel, 2004).

Heredera de los principios de la “educación situada” con base en Dewey, desde esta perspectiva se entiende el aprendizaje como un fenómeno inscrito en la actividad social, espacial y temporalmente situada. Desde esta perspectiva no existe dualidad entre sujeto cognocente y realidad social. La cognición no hace referencia al contenido presente en un mundo externo, sino que es un proceso activo y permanente de construcción de cultura. En ese marco, enfocarse en el lugar como eje de la actividad educativa, permite articular una experiencia educativa abierta a la creatividad, asumir que “la realidad social e histórica es esencialmente abierta” (Delgado, 2021) y que el proceso de aprender es siempre inacabado. Desde la perspectiva del aprendizaje situado, la lógica escolar, con su énfasis en la estructuración del tiempo, en la compartimentación de las actividades de enseñanza y en objetivos de aprendizaje preestablecidos a través del currículum es “eminentemente anti educativa” pues desprovee al conocimiento de su naturaleza propiamente social (Wenger, 2001). De allí que se demande que los estudiantes operen en “situaciones auténticas”, semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana” (Wenger, 2001).

Gruenewald (2003), uno de sus exponentes más destacados, distingue tres dimensiones de los lugares como ámbitos educativos; las dimensiones “perceptuales”, “sociológicas” e “ideológicas”. La dimensión perceptual refiere a aque-

llas experiencias sensoriales y emocionales que nos vinculan a los lugares vividos cotidianamente. Desde una perspectiva sociológica se entiende a los lugares como productos culturales, contruidos y moldeados por la acción humana, en los que esta consignada la marca de las relaciones entre grupos y sus conflictos. La tercera dimensión del lugar es la ideológica. Desde esta perspectiva se asume que la organización del espacio, en tanto producto social y cultural, es lo que genera las condiciones para la reproducción y mantención de la dominación de clase, étnica o de género. Mediante la escasa atención que le presta el sistema escolar al espacio, “el sistema escolar oculta de este modo la producción del espacio a la vista y oscurece el rol de los ciudadanos en el potencial democrático que tiene la configuración del espacio” (Gruenewald, 2003; 629). Desde esta perspectiva, la “Educación basada en el lugar” se propone generar en los estudiantes una conciencia del espacio como objeto configurado por las fuerzas sociales dominantes y, a partir de allí, activar procesos de recuperación y reformulación democrática de los mismos.

La perspectiva de “Educación basada en la tierra” (Land teaching) en tanto, desarrollada principalmente en Canadá, ha sido la expresión educativa de esta corriente más directamente vinculada a la realidad de los pueblos indígenas. Las experiencias desarrolladas han buscado incorporar como temática de aprendizaje todos los procesos de colonización, genocidio cultural y las distintas formas de desposesión que ha sufrido el mundo indígena. Estas perspectivas a su vez han sido entendidas como formas adecuadas para poder vincular los procesos de degradación medioambiental y ecológica, con los procesos de pérdida de la cultura, de modo que los estudiantes comprendan el valor que tienen las prácticas de protección y regeneración cultural para la protección del medio ambiente

En ese marco, la “Educación basada en el lugar” surge como una alternativa a utilizar en educación el concepto de rehabitar, descrito por Gruenewald (2008) como “procurar el tipo de acción social que mejore la vida social y ecológica de los lugares, cercanos y lejanos, ahora y en el futuro” (p. 314). Rehabitar implica vincular a los niños/jóvenes con su pertenencia comunitaria, a través de procesos que desarrollen la conciencia sobre la experiencia de habitar el espacio y la posibilidad de transformarlo de modo personal o comunitario. La definición de “rehabitar” proviene del bioregionalismo (Berg and Dasmann, 1977) usado para referirse a la práctica de recuperación de espacios urbanos a través de la toma de conciencia sobre el entorno ecológico en el que las ciudades están localizadas. A partir de allí, Grenewald (2008) se refiere también a la posibilidad de: “aprender a vivir en el lugar en un área que ha sido vulnerada y o dañada por situaciones de explotación en el pasado” (p.15). Bowers por su parte se refiere al rehabitar como la práctica de identificación y recuperación de un “conocimiento cul-

tural”, que nutre y protege a la gente y los ecosistemas (Bowers, 2001). Educar sobre el rehabitar es por lo tanto rescatar un cuerpo de conocimientos a partir de su vínculo con el medio social y ecológico, con el fin de desarrollar capacidades para vivir bien en el lugar en el que se habita (Orr, 1992), reformulando las formas de ocuparlo. Es un acto de reapropiación cultural y comunitario.

De este modo, la “Educación basada en el lugar” sintoniza estrechamente con los enfoques de interculturalidad crítica en términos de ubicarse como una posibilidad de concebir una educación destinada a superar los procesos de dominación cultural que configuran la experiencia educativa. A su vez, este enfoque enriquece los enfoques críticos en educación al proveerlos de una perspectiva ecológica y espacial de los cuales estos carecen (Gruenewald, 2008). Se requiere una práctica de toma de conciencia sobre las formas de degradación y alienación cultural que han primado sobre el uso del espacio en el marco de una sociedad capitalista. Superar la colonialidad educativa implica por lo tanto desaprender las distintas formas de uso o desuso del espacio transmitidas por la escuela, como parte de una matriz monocultural (Gruenewald, 2008).

La descolonización implica comprender la manera en que las potencialidades humanas y naturales de determinadas comunidades y lugares han sido disminuidas o frustradas por patrones de dominación y discriminación que benefician a un grupo y explotan a otro. La rehabilitación requiere la restauración de las relaciones con otras personas y con la tierra, caracterizada por la afiliación y la responsabilidad (Gruenewald, 2003, p.346)

En los últimos años a su vez, se ha desarrollado una corriente que relaciona la “Educación basada en el lugar” con el mindfulness (Chin, 2015; Deringer, 2017; Wamsler et al., 2018). Estos autores trabajan la complementariedad entre la mirada ecodependiente e interdependiente del aprendizaje basado en el lugar con la atención al presente, que promueven las técnicas del mindfulness de base sociocognitiva. En este grupo de autores, Deninger (2017) se adscribe a las corrientes críticas de la “Educación basada en el Lugar”. Dicho autor analiza el efecto positivo que produce el mindfulness en el compromiso consciente con los elementos y relaciones que las personas tienen con su entorno, y que actúa como resistencia al empobrecimiento de la experiencia del lugar, que generan los procesos de estandarización en materia educativa.

La “Educación basada en el lugar” ha sido considerada como un mediador del aprendizaje entre el currículo y el bagaje cultural de los estudiantes (Azano 2011). Se espera que el proveer a los estudiantes una oportunidad para reflexionar sobre sus experiencias concretas y locales les ayude a hacer el contenido curricular más accesible (García, 2020). En esa perspectiva, una serie de traba-

jos que indagan en estrategias metodológicas de enseñanza donde se implementa esta perspectiva han demostrado que las escuelas implementan ciertos procedimientos metodológicos que aseguran la efectividad de estas prácticas y el desarrollo de procesos educativos sustentables en torno a la misma. Entre estas se encuentran (Phillip, 2008; Gregory, 2007):

- Establecer estrategias de colaboración activa entre estudiantes y docentes en torno a las experiencias de aprendizaje, de modo que la autoridad de la figura del docente no se vuelva un obstáculo para la apertura de la escuela a la comunidad.
- Abrir espacios de diálogo y reflexión sobre aspectos conflictivos de las comunidades, específicamente sobre procesos de desposesión de tierras y daño ambiental.
- Utilizar técnicas narrativas para recoger saberes inscritos en la comunidad. Se recomienda construir narrativas y conversaciones en torno a los problemas de las tierras y los recursos naturales, que permitan a los estudiantes entender las tensiones que enfrenta su cultura, su lugar y su posición respecto de ellas. Dichas narrativas se desarrollan en procesos estables en el tiempo, lo que permiten a los estudiantes profundizar en los fenómenos analizados.
- Introducir formas de “pedagogía lenta” (Payne y Wattchow, 2008) para el uso del espacio. Esto implica implementar procesos bien articulados curricularmente que permitan, por una parte, profundizar en la reflexión sobre la experiencia en el lugar y, en la medida de lo posible, que dichas actividades conlleven cambios concretos en el espacio cultural con el fin de activar la actoría y el protagonismo de los estudiantes, en torno a la búsqueda de estrategias para rehabetar. Lo anterior se potencia a su vez con la implementación de estrategias de “Aprendizaje basado en proyectos”, con el fin de abrir la posibilidad de introducir cambios en el entorno comunitario en posible colaboración con la comunidad (Gregory, 2007).

Estas actividades evidencian modos a través de los cuales la escuela puede transformarse en un espacio que supere su adscripción al modelo colonizador y active tempranamente la conciencia de los estudiantes sobre los vínculos entre el uso del espacio comunitario, los vínculos con el entorno ecológico y la necesidad de regenerar y fortalecer las modalidades de conocimiento que allí se producen. Una “Educación basada en el lugar” con perspectiva crítica, implica por lo tanto no solo salir de la escuela para explorar y recoger conocimientos propios de los lugares en los que se despliega la cotidianeidad indígena, sino abrirse a la comprensión sobre el territorio en el que la escuela está situada, lo que ella re-

presenta en dicho territorio y el modo en que esto afecta los procesos de inclusión y exclusión de las poblaciones indígenas con las que la escuela se relaciona.

La incorporación de un enfoque de “Educación basada en el lugar” permitiría superar algunos de los principales problemas que la literatura reporta sobre el proceso de implementación del programa de educación intercultural en Chile. Se trata de una clave orientada a definir un nuevo modo de concebir e impartir educación intercultural, que permita por una parte superar la jerarquía colonial imperante, de la cual este programa no se ha podido sacudir y por otra parte, promover espacios de mayor protagonismo de los estudiantes encaminados a procesos de rehabilitación de los espacios culturales afectados por la imposición de la cultura nacional y el daño ambiental que esta conlleva.

## REFLEXIONES FINALES

En la primera sección de este artículo se estableció, a partir de la revisión de la literatura revisada, una serie de desafíos que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe enfrenta, luego de más de 20 años de implementación. Dichos desafíos se deducen del difícil tránsito que ha experimentado la política desde un enfoque eminentemente compensatorio, centrado en la necesidad de apoyar a los estudiantes en sus resultados académicos y sus expectativas de movilidad social, a un enfoque centrado en el fortalecimiento de la cultura y la lengua. Entre estos desafíos se encuentra la necesidad de incorporar a una educación intercultural a la sociedad no indígena, la importancia de problematizar la noción de cultura, superando los enfoques esencialistas de la identidad y folklorizantes que han imperado hasta la fecha y, finalmente, la necesidad de replantearse las concepciones sobre territorio indígena que han guiado la implementación del programa, con el fin de superar la concepción ruralizante que las ha caracterizado.

La superación de estos desafíos requiere a su vez un ejercicio crítico que problematice las concepciones curriculares, pedagógicas y administrativas de la escuela, develando el carácter colonial de las mismas. Enfrentar estos desafíos implica entender el modo en que las modalidades de organización de los tiempos y espacios escolares, están fuertemente ancladas a una sola matriz cultural occidental, lo cual dificulta la incorporación de otras formas culturales en dicho formato de enseñanza aprendizaje. Por último, lo anterior también tiene relación con un modelo de evaluación y gestión del sistema educacional caracterizado por la transnacionalización de los criterios de medición y evaluación de los aprendizajes, lo que dificulta abordar los contenidos curriculares desde enfoques



de aprendizaje situado, en los cuales los estudiantes puedan ver reflejadas las vivencias propias de su cotidianidad y contexto cultural de desenvolvimiento.

En un momento histórico en el que el país discute su condición diversa y/o plurinacional a partir de la formulación de una nueva constitución, es necesario replantearse los propósitos y formatos que han configurado la política de educación intercultural bilingüe hasta la actualidad, con el fin de proponer una política consistente con la comprensión de la sociedad en la que la política se inserta. Para ello se requiere tomar como base las críticas que se han realizado al programa desde el propio mundo indígena, tanto en el nivel académico como de los actores escolares.

El enfoque de “Educación basada en el lugar” propone situar en el centro de la preocupación la vida de la población indígenas, el modo en el que estos construyen su día a día, así como los conflictos existentes con la sociedad nacional, como parte constituyente de su identidad. Allí reside una oportunidad para concebir un nuevo currículum, capaz de integrar de forma activa y desde la experiencia vivencial, los aspectos propios del acervo histórico del mundo indígena, con las problemáticas propias del mundo contemporáneo que esta población enfrenta. Esta es posiblemente una de las claves para progresar desde una educación intercultural, a la construcción efectiva de una sociedad intercultural en la que el conocimiento y la dignidad de los pueblos indígenas pueda entenderse como un pilar fundamental para una nueva concepción del país y su futuro desarrollo, basada en derechos fundamentales garantizados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, Geraldine. “Educación Intercultural Bilingüe y los desafíos de su implementación”. *Cuadernos de Educación, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado*, no. 70, pp. 1-5 (2015), [https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7609/Apoyo\\_docente\\_70.pdf](https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7609/Apoyo_docente_70.pdf) (Consultado el 20 de mayo 2022).
- Aedo, Juan A. “Percepción del espacio y apropiación del territorio entre los Aymara de Isluga”. *Estudios Atacameños*, no. 36, pp. 117-137 (2008), [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-10432008000200007](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432008000200007) (Consultado el 20 de mayo 2022).
- Aravena, Andrea. “La identidad indígena en los medios urbanos. Procesos de recomposición de la identidad étnica mapuche en la ciudad de Santiago”. En *Lógica Mestiza en América* editado por Boccara, Guillaume y Sylvia Galindo, 165-193. Temuco: Universidad de la Frontera, 2000.

- Aravena, Andrea. "Identidad indígena en Chile en contexto de migración, urbanización y globalización". *Open Edition Journals*, no 27, pp. 1- 14 (2014), <https://doi.org/10.4000/alhim>
- Arias-Ortega, Katerin E; Paula A Riquelme. "(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, no. 36 pp. 177- 191 (2019), DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>.
- Azano, Amy. "The possibility of place: One teacher's use of place-based instruction for English students in a rural high school". *Journal of Research in Rural Education*, 26: 10, pp. 1-12 (2011), <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/26-10.pdf>
- Basail, Alain. "Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo". *Estudios Sociales y Humanísticos*, XX, no. 1, pp. 2- 12 (2022), <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. Athens: The University of Georgia Press.
- Berg, Peter y Dasmann, Raymond. "Reinhabiting California". En *The Biosphere and the Bioregion*, editado por Cheryll Glotfelty y Eve Quesnel, 36-41. US: Routledge, 2014.
- Berman, Morris. *El reencantamiento del mundo*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos, 1987.
- Bonnett, Michael. "Environmental Education And The Issue Of Nature". *Journal of Curriculum Studies*, 39 no.6, pp. 707–721 (2007), Doi: 10.4067/S0717-73562014000400008
- Brubaker, Rogers. *Ethnicity without Groups*. Harvard: Harvard University Press, 2006.
- Carrasco, Ana María. y Héctor González. "Movilidad poblacional y articulación rural-urbano entre los aymara del norte de Chile". *Revista Si Somos Americanos*. XIV, n° 2, pp. 217-231 (2014), <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/32320>
- Castro-Gómez, Santiago. "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez, 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- Correa, Martin. *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Santiago: Ceibo, 2021.
- Christou, Miranda. "Education in Real Time: The Globalization of Synchronized Learning". *Current Sociology*, 58 no.4, pp. 570–596. (2010), <https://doi.org/10.1177/0011392110367999>
- Convención constitucional. *Propuesta de Nueva Constitución de la República de Chile*, 2022.
- Connell, Raewyn. *Southern Theory. The global dynamics of knowledge in Social Science*. Cambridge: Polity, 2007.

- Delgado, Juan A. “El valor teológico de lo biográfico. La vida de Jose Maria Llanos, una biografía pastoral y espiritual”. *Cauriensia.*, XVI, pp. 3343- 354 (2021), <https://doi.org/10.17398/2340-4256.16.333>
- Demintseva, Ekaterina. “Migrant Schools and the Children of Migrants: Constructing Boundaries Around and Inside School Space.” *Race, Ethnicity and Education*, 23 (4): 598– 612 (2018), doi:10.1080/1361332 4.2018.1538126
- Desmond, Matthew. “Relational Ethnography”. *Theory and Society*, 43 no.5, pp. 547- 579 (2014). Doi: 10.1007/s11186-014-9232-5
- Deringer, S. A. Mindful Place-Based Education: Mapping the Literature. *Journal of Experien-tial Education*, 40(4), 333-348 (2017). <https://doi.org/10.1177/1053825917716694>
- De Sousa Santos, Boaventura. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso y Siglo XXI ediciones, 2009.
- Dubet, Francois. & Danilo Martuccelli. *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Espinoza, Marco. “Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 53 no.1, pp 1- 16 (2016), <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- Escobar, Arturo. *Mas allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.
- Falabella, Alejandra. “The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies”. *Education Policy Analysis Archives*, 22, no. 70, pp. 1-29 (2014), <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1995.
- García, Antonio. “Learning cycles: One narrative of place and education”. En *Ethnographic borders and boundaries: permeability, plasticity and possibilities*, editado por Rinehardt, Robert, Harbour, Karen y Kid, Jacque, pp 30-45. US: Peter Lang, 2020.
- Gobierno de Chile. *Ley 19.253*, 1993.
- Gonzalez, Diego. “Chilenizando el habitar, cambio e incorporaciones en el habitar doméstico de los aymaras urbanos en la ciudad de Arica”. *Revista Diálogo Andino*, no. 55, pp 121- 130 (2018), <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000100121>
- Gruenewald, David. “Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education”. *American Educational Research Journal*, 40, no.3, pp. 619- 654 (2003) Doi: 10.3102/00028312040003619
- Gruenewald, David. “The best of both worlds: a critical pedagogy of place”, *Environmental Education Research*, 14:3, 308-324 (2008), <http://dx.doi.org/10.1080/13504620802193572>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Censo 2017. Entrega final, 2017.

- James, scheurich y Michelle Young. "Coloring Epistemologies: Are Our Research Epistemologies Racially Biased?", *Educational Researcher* 26, no 4, pp. 4-16 (1997), <https://doi.org/10.3102/0013189X026004004>
- Katerin Arias-Ortega; Segundo Quintriqueo, Vanessa Valdebenito Z. "Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile". *Educação e Pesquisa*, 44, pp 1-14 (2018), <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Lagos, Cristián. "El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacion a l Latinoamericana*, 52 no 1, pp.84-94(2015), <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26085/20941>
- Luna, Laura; Carlos Bolomey y Natalia Caniguan,. "Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía". *SINECTICA*, pp. 1-25 (2018), Doi: 10.31391/S2007-7033(2018)0050-007.
- Massey, Doreen. *For Space*. London: SAGE, 2005.
- Muñoz, Gerardo y Segundo Quintriqueo. "Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural". *Educação & Sociedade* 40, no. 47 pp. 1-14 (2019), Doi: 10.1590/es0101-73302019190756
- Ministerio de Educación. "Decreto 280", 2009.
- Ministerio de educación, UNICEF, Programa orígenes (2010-2016). "Programas de Estudio Sector Lengua Indígena (Aymara, Quechua, Rapa Nui y Mapuzugun)". Primero a Sexto Año Básico, 2010.
- Ministerio de educación, Programa Orígenes, UNICEF. Guías pedagógicas, sector lengua indígena, Mapuzugun, Aymara, Quechua, 2010.
- Olguin, Sebastian & Cubillos, Froylan. "Proceso de Desterritorialización/Reterritorialización en el Waj Mapu. (Conflictos territoriales en la Región Forestal)". Boletín de Geografía UMCE, 35 pp. 60 -87 (2015), <https://docplayer.es/34157233-Proceso-de-desterritorializacion-reterritorializacion-en-el-waj-mapu-conflictos-territoriales-en-la-region-forestal.html>
- Payne, Phillip y Brian Wattachow, "Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education". *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12, 1, pp. 25–38 (2008), Doi:10.1007/BF03401021
- Pardo, Marcela & Juan Pablo Valenzuela, PEIB-ORÍ GE NES . *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago (Chile): Ministerio de Educación, 2011.
- Quilaqueo, Daniel; Héctor Torres. "Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas". *Revista ALPHA*, 37, pp. 285-300 (2013), [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22012013000200020](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012013000200020).

- Quilaqueo, Daniel; Segundo Quintriqueo, Enrique Riquelme y Elisa Loncón., “Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa?”. *Cadernos de Pesquisa*, 46, no.162, pp.1050-1070 (2016), <https://www.scielo.br/j/cp/a/sv7VggC3W78HXJCQfZNVyKl/?format=pdf&lang=es>
- Quintriqueo, Segundo y Margaret McGinity. “Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile”. *Estudios Pedagógicos* 35, no 2, pp 173- 188 (2009), <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Quintriqueo, Segundo. *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile: LOM Editores, 2010.
- Riedemann, Andrea. “Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53, no.1, pp. 1-16 (2020), [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-1043202000100337](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-1043202000100337)
- Salazar, Gonzalo; Martín Fonk y Felipe Irarrazaval. “Paisajes en movimiento: sentidos del lugar y prácticas interculturales en ciudades de la araucanía, Chile”. *Chungará, Revista de Antropología chilena*, 49, no.2 pp. 251- 264 (2017) <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000006>
- Skewes, Juan.Carlos., Debbie Guerra y Christian Henríquez. “Patrimonio y paisaje: dos formas de ensamblar naturaleza y cultura en la cuenca del río Valdivia, sur de Chile”. *Chungara Revista de Antropología Chilena* 46, pp. 651- 668 (2014), <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000400008>
- Smith, Gregory. “Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school”. *Environmental Education Research*, 13 no.2, pp. 189–207 (2007), doi:10.1080/13504620701285180
- Smith, Gregory y Dilafruz Williams. *Ecological education in action: On weaving education, culture, and the environment*, Albany: State University of New York Press, Albany, 1999.
- Smith, Gregory y David Sobel. *Place- and Community-Based Education in Schools*. New York: Routledge, 2010.
- Sobel, David. *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities*. US: Orion Society, 2004.
- Thrift, Nigel. *Non-Representational Theory: Space, Politics, Affect*. London: Routledge, 2008.
- Torres, Héctor y Daniel Quilaqueo. “Conceptos de tiempo y espacio entre los mapuches: racionalidad educativa”, *Estudios Interdisciplinarios Etnolingüísticos, Antropología Sociocultural*, no.22, pp.13-27 jul./dic (2011), <https://milenio.uct.cl/wp-content/uploads/Publicaciones/DQ/5-Conceptos-de-tiempo-y-espacio-entre-los-mapuches-racionalidad-educativa.pdf>

- UNESCO (Canadian Comission). "Land as a teacher: understanding indigenous land-based education". <https://en.ccunesco.ca/idealab/indigenous-land-based-education>
- Velasco, José. "Espacio y territorio: ámbito de la etno-identidad". *Revista del CESLA*, no. 10 pp. 53-70 (2007), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243316417004> (Consultado el 15 de Agosto de 2022).
- Viaña, Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Intercultural de Integración, 2010.
- Walsh, Catherine. "Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder" Entrevista a Walter Mignolo. *POLIS. Revista Latinoamericana*, no 4, pp 1- 22, (2003).
- Walsh, Catherine. "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* editado por Walsh, Catherine, García Linera, Alvaro y Mignolo, Walter, pp. 21-70, Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.
- Walsh, Catherine. "Estudios (inter)culturales en clave decolonial". *Tabula Rasa*, 12, pp. 209-227, 2010, <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1449>
- Wenger, Etienne. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós, 2001.

Antonio García  
 Centro de Investigación en Educación  
 Escuela de Educación Inicial  
 Universidad Bernardo O'Higgins  
 Santiago (Chile)  
<https://orcid.org/0000-0002-779-7875>