

Nociones de autonomía educativa y su alcance en el territorio Mapuche Huilliche (Chile)

Notions of educational autonomy and its effects in chilean mapuche huilliche territory

Silvia RETAMAL Cisterna ¹

Recibido: 03/02/2018 • Aprobado: 03/03/2018

Contenido

1. Introducción
2. Antecedentes para una discusión sobre autonomía educativa en territorio Mapuche Williche
3. Concepciones en las que se enmarcan las ideas de autonomía
4. Contextos en los que se puede dar la autonomía educativa
5. Cómo diseñar un currículum para la autonomía educativa
6. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

En este artículo se exponen ideas que resultan ser útiles a la hora de trazar la discusión en torno a las nociones de autonomía aplicadas al campo de la educación. Se destacan dos planteamientos que ayudarán a comprender mejor las concepciones en la que se enmarcan las situaciones de autonomía: a) el principio de autonomía dentro del sistema escolar y, b) la autonomía como dimensión política organizativa capaz de conducir procesos de educación propia. Producto de este análisis se concluye que las posibilidades de autonomía educativa en el ámbito comunitario transitan por un carril opuesto a la concepción de autonomía que se enarbola en el sistema educativo formal chileno.

Palabras clave: Autonomía educativa; educación intercultural; desescolarización; educación comunitaria

ABSTRACT:

The current paper describes useful ideas to discuss about notions of autonomy, specifically applied to the field of education. Two main approaches will help us better understand conceptions in which autonomy situations are framed: a) the principle of autonomy within the school system and, b) autonomy as an organizational political dimension capable of conducting processes of self-education. This research leads us to assume that possibilities through which educational autonomy transits are in opposite lanes than the conception of autonomy which is raised in the formal Chilean educational system.

Keywords: Educational autonomy; intercultural education; deschooling; community education.

1. Introducción

Contar con un currículum autónomo no es una idea instalada en el sistema educativo chileno. Aun cuando existen establecimientos educacionales que dentro de una lógica más descentralizadora, diseñan Planes y Programas de estudio propios, los Proyectos Educativos

Institucionales (PEI) tienen un pie forzado en los contenidos mínimos obligatorios, de manera que la gran mayoría de los establecimientos aplica los instrumentos curriculares que ofrece el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), sin importar cuán distantes se encuentren de las necesidades y formas de aprender de las propias escuelas y comunidades. El anhelo manifestado por personas mapuche *williche* respecto de tener una educación más pertinente culturalmente en San Juan de la Costa, comuna que concentra la mayor cantidad de población mapuche *williche* de la Región de los Lagos, sur de Chile, ha volcado expectativas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del MINEDUC, sin embargo, la puesta en marcha de este programa evidencia vacíos, problemas y tensiones al interior de las unidades educativas, lo que refuerza la necesidad de descentralizar la planificación curricular, puesto que el proceso de reflexión y construcción curricular implicaría a los y las docentes en una educación que les sería más propia y, por lo tanto, más contextualizada.

Este artículo aporta un análisis sobre las diferentes nociones sobre autonomía educativa que se tejen en el campo educativo en un mismo territorio, cuya novedad es afirmar que los principios de autonomía concebidos desde el mundo mapuche son ideológicamente opuestos a las ideas de autonomía que enarbola el sistema educativo formal, por tanto, las políticas educativas chilenas, aun cuando están diseñadas bajo los preceptos de derecho indígena, no satisfacen las demandas educativas del pueblo mapuche.

2. Antecedentes para una discusión sobre autonomía educativa en territorio Mapuche Williche

El desafío de pensar en una educación propia en San Juan de la Costa no es nuevo, ni surge con las recientemente introducidas políticas educativas interculturales. Es una necesidad que ha estado descansando en el territorio sin encontrar un asidero social donde pueda ser discutida, ni un componente organizativo comunitario que pueda recoger los procesos necesarios para elaborar y re-pensar una educación desde la propia lógica mapuche *williche* [2].

En el memorial que la Junta General de Caciques del Butawillimapu presentó en 1936 al presidente de la república de Chile, se establecen las directrices para la educación en territorios *williche*, fundamentadas principalmente en levantar colegios propios que enseñen en el idioma indígena y que además, esta enseñanza se propague hacia todos los colegios fiscales de la república. Esta alusión a la necesidad de contar con educación propia tiene un mérito incalculable, ya que refiere no solo a exigencias en el plano de la interculturalidad crítica -al extender la enseñanza mapuche también para la mayoría, denotando el talante propio de una "visión societal más amplia" (Dietz, 2012, p.188) -sino que además, se adelanta en ámbitos pedagógicos y de autonomía educativa, al demandar que la elección y formación de los maestros se haga a criterio propio y de acuerdo a la realidad local, tal como se señala en el punto sexto del documento mapuche: "Y para las primeras letras se nos dé facilidades para nombrar personas sin diploma y por cuenta propia de los señores Caciques y del pueblo en general" (Memorial, 1936). Esta petición surge de la necesidad de una educación que les permita comprender de manera estratégica las dinámicas del conocimiento 'para el progreso', y a su vez, salvaguardar la forma de vida, tradiciones, historia y formas de comunicación, que hasta ese momento habían sido vulneradas por las sucesivas hordas de colonos asentados en la región y por el estado chileno. En ese contexto, el concepto de autonomía se erigía principalmente como un dispositivo de libertad acotado a la designación de personas encargadas de aprender y formar en el idioma propio.

Actualmente en la comuna de San Juan de la Costa, hay escuelas municipales que imparten una educación alineada con el proyecto nacional y por tanto, ajena a la realidad sociocultural de la comuna. Como señala un lonko *williche*:

"La política educacional que tenemos en nuestro país nunca ha respondido a la realidad nuestra, porque los elementos esenciales de nuestras culturas no están considerados dentro de la política educacional, entonces ahí chocamos siempre y vamos a chocar en todos los aspectos". (E.1)

En consecuencia los esfuerzos por contextualizar la enseñanza, en ausencia de una institucionalidad que garantice educar dentro de esos elementos esenciales, recaen directamente en la buena voluntad de los encargados de las escuelas y los educadores tradicionales [3], cuya labor, si bien en el transcurso del tiempo ha evolucionado hacia una mayor aceptación, sigue siendo vista desde el menoscabo y la desconfianza. Esta afirmación no es retórica, sino que obedece a la estructura del sistema educativo chileno, que burocratiza los procesos de enseñanza y aprendizaje a tal nivel, que hace titánica la tarea de conectar las actividades escolares con la realidad local.

Sumado a lo anterior, la estructura de obediencia y disciplina en la que se enmarca la escuela, fomenta en los profesionales que trabajan en ello, una forma de hacer docencia que no asume riesgos cuando se trata de educar en territorio indígena. 'Asumir riesgos' se entendería como dar lugar a acciones contrahegemónicas dentro del ámbito escolar que van desde romper el acostumbrado espacio asignado para la enseñanza, la apertura a diversos conocimientos y la inclusión de otras personas como agentes educativos, hasta la discusión y análisis del sistema educativo y de la realidad local desde una mirada más política. Por el contrario, la presencia del docente favorece la construcción y proliferación de obstáculos que impiden el análisis de los significados que comporta la educación en un territorio indígena y a través de acciones u omisiones limitan la irrupción de otros saberes, percibidos como amenazas frente a los conocimientos escolares. Es más, en algunos contextos rurales, el oficio docente parece empeñarse en estrechar la brecha que los separa de la educación urbana asemejándose en lo relacionado a la restricción de tiempos y espacios. Las palabras del docente relevan la tensión entre el territorio *williche* y el currículum centralizado que opera en estas escuelas, conservando el espacio de dominación política y cultural por antonomasia, idea opuesta a la autonomía educativa.

Como se advierte en el siguiente comentario:

Nosotros como escuela podemos responder a las necesidades locales, o sea, podemos tratar de recuperar la parte cultural, podemos ser un centro importante culturalmente, podemos hacer nexos con instituciones, con familias, con gente que pudiera aportar mucho, pero eso a costa de dejar de hacer algunas actividades que el currículum nos exige, de ocupar horarios que tendríamos que destinar quizá para otras cosas que están lamentablemente calendarizadas, o sea, a nosotros nos exigen, nos tienen tan rígidos en nuestros calendarios de trabajo que si nosotros quisiéramos hacer algo aparte, o en horarios aparte y ojalá no ocupando muchos recursos de los que te dan ...tendríamos que disfrazar un poco las acciones para que te sirvan. (E.2)

Otro testimonio en la misma línea forma parte del relato de una profesora:

La escuela podría ser distinta en el sentido de que nosotros no estamos en Santiago [Capital], estamos en San Juan de la Costa y seamos mapuche o no mapuche estamos en San Juan de la Costa igual. Y el Currículo que nos tiran de Santiago no nos sirve a nosotros. Y pasan cosas irrisorias, imagínate, que te manden un libro del ministerio donde le piden a un niño que resuelva un problema relacionado con el metro, cosas relacionadas con los trenes, los niños no tienen idea, qué contextos tenemos ahí. Ninguno. (E.3)

La actividad escolar no se caracteriza por efectuar análisis e interpretaciones de sus prácticas en base a las realidades a las que se enfrenta, acción que representaría un ejercicio primordial de autonomía educativa, que conllevaría modificar la forma en que se hace y se teje la realidad escolar. En definitiva, la organización de la escuela actual carece de elementos para incurrir en actos reflexivos que estén fuera de las "relaciones costo-efectividad respecto al objeto de aprendizaje" (Coraggio, 1999, p. 51).

Es así como la institución escolar, instalada en territorio mapuche *williche* -cuya misión debiera conciliar/tensionar el gran flujo de conocimiento universal y nacional, con los saberes sociales de las tramas locales- permanece inmutable e inamovible ante las demandas de educación propia. La explicación a este fenómeno, sin desconocer las vertientes ideológicas, históricas y reproductoras de esquemas racistas (Dietz, 2012), subyace principalmente en que los portadores de esos saberes y los agentes comunitarios no

participan de manera sistemática en ninguna de las decisiones que se toman en las escuelas, salvo casos aislados. En consecuencia, antes de cuestionar el interés y la capacidad de organización que tiene la comunidad y familias de San Juan de la Costa para conducir un proceso de educación más autónoma, habrá que considerar en qué medida están presentes los parámetros de compromiso, colaboración y confianza que constituyen el contexto educativo para que este proceso ocurra.

3. Concepciones en las que se enmarcan las ideas de autonomía

Para hablar sobre autonomía educativa es ineludible revisar el concepto autonomía curricular. El currículum es un instrumento que guía la práctica educativa a través de la selección, la simbolización, la reproducción y la interpretación de ideas y funciones acordes a una visión de sociedad. El currículum representa "un eslabón que se sitúa [...] entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas" (Coll, 1998, p.21). Considerando como base esta definición, no parece necesario hacer una distinción entre autonomía curricular y autonomía educativa. Ambos conceptos implican lo mismo: una mayor libertad tanto en el diseño como en la acción de la educación y puede, por tanto, darse fuera y/o dentro del sistema educativo formal.

Desde una vertiente conservadora, según el alcance que tenga la educación "las escuelas son más o menos autónomas en cuanto a su capacidad de decisión [...] además sucede con frecuencia que la capacidad de decisión otorgada a las escuelas es más teórica que práctica" (Álvarez, 2002, p.14). En esta perspectiva, las características de un currículum autónomo se asocian a su capacidad de flexibilidad, libertad de acción y/o autorregulación en los diversos ámbitos escolares, no solo en aquellos relacionados con las decisiones académicas, sino que también refiere al "manejo del tiempo y del espacio, de suerte que un currículum flexible es aquel en el que los límites y las fronteras son abiertos y permeables" (Díaz, 2002b, en Magendzo, 2008, p.85), sin embargo, bajo esta concepción, no se logra todavía, que los aspectos estructurales del currículum sean afectados por la participación de la comunidad educativa y local. Esta lógica más conservadora de la autonomía curricular se entiende casi siempre operando al interior del sistema educativo formal.

Un concepto de currículum autónomo desde una lógica más transformadora, lo sitúa 'al margen' de la institución escolar. Esta lógica necesita en menor o mayor grado desmarcarse del sistema de educación formal, ya que lleva consigo repensar la educación desde lo comunitario y la creación de un espacio propio para la enseñanza, donde las decisiones sobre el qué, el cómo y el dónde aprender surjan de las propias personas que comparten un pasado y un presente común. Si la autonomía se proyecta como un espacio de dominio territorial y de "coordinación y concientización comunitaria a partir de procesos de consulta permanente" (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], 2011), la educación, dentro de esa lógica, no puede concebirse independientemente de las actividades sociales, políticas y económicas, pues, es necesario no solo comprender "el mundo" en el que viven los estudiantes, sino también los procesos históricos colectivos que han vivido o que reconocen como parte de la memoria común y que los conforman como sujetos, así como su propia proyección dentro de la continuidad de su pueblo.

Desde este escenario, se posibilita la elaboración de un currículum autónomo como la base de un proyecto político-educativo que se fundamente desde la participación y que contribuya al constante cuestionamiento y transformación del territorio, es decir, que constituya la mejor forma de re-pensar el territorio, desde la educación (Colectivo Coa, 2010).

3.1. Ilusión de autonomía dentro del sistema educativo

El instrumento de gestión utilizado por las escuelas chilenas, conocido como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), tiene, además de otras funciones pedagógicas, la de "orientar el horizonte ético y formativo de los establecimientos, concretar su autonomía curricular y reflejar la participación de los diversos actores que componen la comunidad educativa"[4].

Ante este documento que se formula como dispositivo de resguardo de ética y participación escolar, surgen al menos las siguientes preguntas: ¿quiénes han participado efectivamente en la elaboración de los proyectos educativos?, ¿en qué medida se ha considerado la identidad propia y particular de cada escuela en la formulación de estos documentos?, ¿cómo se hace patente esa autonomía curricular en los PEI? ¿Qué características presentan las propuestas de autonomía?

La enseñanza básica de las instituciones públicas de Chile reconoce consagradamente el Principio de Autonomía Curricular (Decreto N° 240/1999) [5] con el propósito de que el docente asuma plenamente el papel de constructor del currículum. Sin embargo, dadas la complejidad y exigencia del marco curricular, la administración escolar tiende a no reconocer la facultad epistémica ni operativa de los docentes, dificultando así su participación en las decisiones relacionadas con ese campo. Esto provoca una contradicción dentro del sistema escolar: a nivel central se promueve el principio de autonomía, se les exige a los docentes más independencia en la adaptación del currículum al contexto, pero a nivel local, los docentes encargados de 'bajar' el currículum "le exigen al ministerio de Educación que sea más preciso en regular el currículum, en orientar a los profesores en su implementación, en efectuar perfeccionamientos que esclarezcan y den pautas sobre la Reforma Curricular" (Magendzo, 2008:85). En consecuencia queda de manifiesto lo planteado por Deleuze en palabras de Gallo (2010, p.6) "dar la ilusión de una mayor *autonomía*" pese a que no dejan de ser instituciones controladoras. Esto explicaría que, o no se entiende el concepto de autonomía curricular, o simplemente se utiliza discursivamente, evidenciando que en el ejercicio docente dentro del sistema escolar, las prácticas no son totalmente consistentes con los discursos que se asumen (Palermo, 2014).

3.2. Ausencia de espacios de discusión sobre autonomía educativa

La ausencia de un mecanismo político de participación en educación, permite que la 'condición de oprimido' que conceptualizara Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido*, siga operando a favor de la asimilación y la hegemonía educativa, naturalizando el campo de la educación como un 'bien' adquirido desde fuera y relevando al 'opresor', representado por la institucionalidad educativa, como el único capaz de otorgarlo. En efecto esa capacidad la adjudica el Estado a través de sus sistemas escolares que pueden ser públicos o privados. Para Althusser (2005) el aparato escolar del estado representa el aparato ideológico dominante por excelencia ya que reproduce las relaciones de producción propias de la explotación capitalista a través de la inculcación masiva de "saberes prácticos" favorables a la ideología dominante. Esto explica, como en esta estructura de poder, responsable de la educación oficial del territorio nacional, resultan excluidos los saberes alternativos y diferentes cosmovisiones, pues para el pueblo cuando se trata de cuestiones educativas, "la visión del mundo la tienen solo los profesionales" (Freire, 2015, p.200).

A pesar del tiempo transcurrido, la crítica de Freire a los sistemas escolares sigue vigente. Pese a que existen testimonios históricos de demandas educativas en el territorio de San Juan de La Costa (Memorial del 36), aún se considera la educación como una materia que debe ser abordada "por otros", por "los que saben". Esos otros, que en función de un 'bien común' piensan la educación de manera desarticulada de los espacios propios, la memoria, los sitios ceremoniales, los valores y saberes familiares.

La autonomía educativa, como resultado de la educación en un territorio altamente organizado, implicaría necesariamente que las metodologías utilizadas incorporen la concientización para lograr procesos políticos y sociales gestionados desde lo propio (Freire, 2015). Para a ello, sería fundamental mantener espacios de comunicación y socialización al interior de la comunidad, como forma de encuentro permanente y en cuya puesta en práctica se pudieran visualizar los siguientes componentes:

a) Análisis de la posibilidad de erigir un proyecto de educación propia como medida alternativa a la escolarización, que tenga como componentes los elementos y principios de la comunidad, colectivo o pueblo que se propone la autonomía educativa, considerando todos

los procesos que los conforman como sociedad, y la decisión acerca de la magnitud y alcance de la propuesta;

b) Planteamiento del proceso de autonomía educativa desde un análisis crítico de la educación impuesta por el estado (bases curriculares), ya sea que busque modificar (generando una acción educativa completamente alternativa) o no el actual sistema educativo, con las consecuencias que ello implique, asunto que corresponde a la comunidad decidir;

c) Revisión del material (no empezar desde cero) que se ha construido desde y sobre el territorio, (material didáctico, producción científica, narrativa local, propuestas educativas) analizando su importancia, impacto y las tensiones que se han generado en la elaboración de éstos;

d) Incidencia en el campo de la educación, configurando un nuevo discurso normativo para la comunidad, colectivo o pueblo, a través de demandas de carácter educativo.

Estos componentes, si bien se aprecian como criterios concretos para pensar la autonomía educativa implicarían además un ejercicio consciente de reflexión y de aprendizaje de la propia realidad, así como un intercambio compartido de cuestiones sociales, históricas e intelectuales relevantes para ese grupo de personas, poniendo en cuestión la rutinaria selección de contenidos predecibles que propone la escuela tradicional, que en palabras de Ilich "prepara para la alienante institucionalización de la vida al enseñar las necesidades de ser enseñado" (Ilich, 2012, p.63). En suma, en el análisis y planteamiento de una educación propia es imprescindible buscar alternativas a la escolarización y cuestionar la educación impuesta por el estado, especialmente considerando su vertiente histórica, ya que la institucionalidad escolar "ha sido una vía privilegiada para garantizar la presencia del Estado en el territorio nacional y como instrumento de formación de los ciudadanos en un proyecto de nacionalidad" (Rojas y Castillo, 2005, p.15). Por lo tanto, posibilitar una enseñanza propia se consideraría una amenaza a ese proyecto, razón por la cual se ha desprovisto de mecanismos a la sociedad para influir en las decisiones educativas. En este sentido, es clave la conclusión a la que llega Cárcamo (2015, p.185) respecto del caso de la sociedad mapuche *williche*:

La mentalidad colonialista de la sociedad hispano-criolla logró imponer sus instituciones por sobre las mapuche *williche*, esto no quiere decir que la cultura mapuche *williche* perdió su identidad como pueblo diferente, solo perdió su autonomía. La identidad mapuche *williche* se encuentra viva hasta nuestros días, junto con los cambios que ha generado el proceso colonialista al que fueron sometidos.

A partir de las afirmaciones de Cárcamo (op cit.) se puede pensar que el surgimiento de una propuesta curricular autónoma forma parte de lo posible, puesto que si la identidad mapuche *williche* aún resiste, también resiste con ella el derecho a una educación propia.

3.3. Sobre la dimensión política de la autonomía educativa

El proceso de autonomía educativa en el contexto descrito asumiría la construcción de un proyecto político educativo no necesariamente opuesto al proyecto de escuela tradicional, ni tampoco confrontado con esa estructura. Si bien la autonomía educativa desde una perspectiva transformadora se plantea como una alternativa diferente al sistema escolar, producto de un análisis crítico y substancial de los supuestos que lo conforman, la autonomía supone, otros elementos que hagan referencia a una aproximación, en este caso, al mundo mapuche *williche* en la línea de reconstruir y construir nuevas relaciones en lo educativo que transiten desde la reivindicación de saberes propios a la incorporación de nuevas formas de conocimientos. La autonomía implicaría asumir la capacidad de convocarse para debatir sobre una base de principios educativos vinculados a los asuntos propios y determinar la posibilidad real de acuerdos locales de cooperación y negociación. Esto, siempre y cuando se concilien nuevas miradas para explicar los fenómenos contextuales frente a las políticas educativas globalizantes y su conveniencia en seguir adhiriéndolas. No escatimar en la búsqueda de narrativas y estructuras organizativas que sirvan de herramientas para el análisis de la realidad. Cabe considerar, por otra parte, que

en los territorios no solamente conviven lógicas completamente propias y locales o completamente globales y homogeneizadoras, en consecuencia, los discursos y prácticas que emergen también se podrían articular bajo la complejidad del cruce de estas posturas desde las cuales se puede lograr una mejor comprensión de la realidad. Pensar en la educación autónoma significaría, en resumidas cuentas, desestimar las representaciones locales construidas desde una perspectiva global y entender la educación en términos propios.

En este sentido, la mirada de una docente es clara en cuanto a considerar que la manera en la que se aborda actualmente la educación mapuche *williche* en las escuelas del territorio no es la adecuada para las comunidades: "pero eso no significa que nosotros como escuela no podamos insertar como asignatura algo de la cultura, pero no sería de la forma en que esperan las comunidades, porque ellos tienen una visión absolutamente diferente de la vida" (E. 3).

Un elemento significativo para considerar en las discusiones sobre autonomía cuando se plantea en un espacio de socialización mediado por instituciones escolares es definir y analizar la relación con estas instituciones ya que son éstas las que contribuirán en mayor o menor medida a establecer los parámetros en los que se enmarcará la discusión educativa. En este sentido, las instituciones educativas han aportado en la generación de nuevas formas de socialización y comunicación entre la comunidad, por lo tanto, muchas de las maneras de abordar los temas corren el riesgo de estar mediadas por esa lógica, la lógica de "hacer" de la escuela, con la que resuelve la mayoría de los temas, en consecuencia, conviene poner especial atención en cómo se aborden las ideas y conceptos de autonomía dentro de esos espacios.

Atendiendo a estas consideraciones, cabe analizar por qué las escuelas de ciertos territorios han fracasado en la ilusión de dar "soluciones" a los problemas sociales al insistir "superar" la pobreza utilizando la inclusión/exclusión como criterios para ampliar o no el financiamiento. No obstante, llama la atención que la prioridad de la escuela está anquilosada en prácticas de enseñanza que no garantizan el aprendizaje y que son insostenibles para las personas más susceptibles de ser educadas. Si ponemos atención al hecho de que una escuela rural que posee una matrícula superior al 20% de ascendencia indígena recibe un trato preferencial, o sea, se adscribe al proyecto de EIB, es decir, se le atribuye una consideración diferente, pero esa diferencia (dado el contexto en el que se dan frecuentemente estos casos) se entrelaza con el trato asistencialista que se les ha dado históricamente a los grupos más pobres de la población. Estas dos variables al cruzarse se asimilan como una sola categoría. Por tanto, para esos grupos la identidad y el sentimiento de pertenencia se habrá modelado según la política creada para ese conglomerado del cual terminarán por hacerse parte. La percepción de algunos docentes de escuelas rurales en territorios indígenas hace eco de lo anteriormente expuesto en cuanto a la interpretación de las conductas de los niños en las escuelas:

A mí me duele ese desarraigo que tienen esos niños, los niños que son mapuche y que saben que los son y han sido criado como niños *wincas* [7], porque no tienen identidad y eso tú lo ves porque hay muchos niños que tienen una autoestima baja, porque a ellos nadie les ha dicho sabes que tú eres esto, ellos no se han desarrollado sintiéndose pertenecientes a algo, son como niños del aire. (E.3)

Las escuelas son el reflejo de las políticas hegemónicas que permean a todas las instituciones ubicadas en un territorio, que de manera focalizada se proponen resolver problemas sociales mediante programas intervencionista sin considerar que detrás de eso hay una estructura política social que se nutre de la estructura relacional que impone la escuela y puede ser causante de los problemas en el territorio.

4. Contextos en los que se puede dar la autonomía educativa

No existe un modelo de educación propia, pensar en educación propia es repensar o plantearse mínimamente los conceptos de independencia, soberanía, autonomía. Es difícil

pensar en una propuesta de educación autónoma cuando la propuesta de educación nacional y educación global no promueven el interés por el análisis de la realidad social sino que cada vez más buscan especificar, detallar, evaluar y verificar a nivel exhaustivo los mecanismos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, reducir la pluralidad de saberes y formas que puede adoptar la enseñanza a pequeños lotes de habilidades enseñables, generando así aprendices desconectados y desinteresados de la realidad y más vulnerables a volverse in-competentes para un único sistema. Existen, sin embargo, contextos en los que se pueden explicar las demandas de educación propia:

a) Tener un proyecto de escuela propia y solicitar soberanía para concretarlo. Es decir, contar con una base educativa propia cuyo funcionamiento se contrapone con los ideales de la educación obligatoria, por lo tanto, exigen desarrollarse desde ciertos parámetros de autonomía. En este caso la discusión se centraría en negociar grados de libertad para poder desarrollar su propuesta educativa. El énfasis estaría precisamente en este punto, pues aquí deberían centrarse todos los esfuerzos políticos.

b) Tener una necesidad de autonomía pero sin existir las condiciones ni organizativas, ni una voluntad política que permita la elaboración de un marco educativo propio, capaz de abrir una posibilidad al "derecho a educación" asumiendo el control y la responsabilidad de educar según normas y formas de vida. Siempre que se vislumbra esta posibilidad, con ello va el cuestionamiento necesario de tomar o no el control en los planteamiento de la educación, con posturas que cuestionen y tensionen el modelo educativo impuesto. Este segundo contexto es el que se da en el territorio de San Juan de la Costa.

Como complemento, las ideas de Paulo Freire nos ilustran cómo debe entenderse el fenómeno educativo de esta naturaleza en cuanto señala que el acto de enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo y que considerarla únicamente como reproductora de la ideología dominante, así como considerarla como una fuerza reveladora de la realidad que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades, conduciría a un error, tal como lo plantea en el siguiente párrafo:

Desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica inmovilizadora y encubridora de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista "a medias". Las fuerzas dominantes estimulan y materializan avances técnicos comprendidos y, tanto cuanto es posible, realizados de manera neutra (Freire, 2002, p. 95).

La autonomía implicaría un cambio a la realidad existente, es decir construir una nueva realidad educativa. Primero, porque la escuela es una creación propia del mundo occidental y como tal su estructura obedece a objetivos que difieren profundamente con otras formas de educación menos convencionales conferidos a otros espacios. A este respecto, rescatar la educación mapuche no tendría sentido en sí. Sino que a través de un nuevo marco normativo en educación se analicen diferentes dimensiones territoriales, espirituales, organizativas que impliquen establecer nuevas relaciones entre los saberes propios y los conocimientos universales. Claramente bajo esta premisa, si no hay proyecto de pueblo, tampoco lo habrá de educación.

5. Cómo diseñar un currículum para la autonomía educativa

Para tal efecto, Magendzo propone alternativas para la elaboración de un currículum participativo, enfocado en repensar la cultura y enfrentar la propia existencia "aquí y ahora". Se trata de un currículum comprehensivo, planteado como un proceso de "búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada" (Magendzo, 1986, p.140). Los cambios y lineamientos de este currículum según Magendzo (1986, p.141), abarca los siguientes aspectos: la planificación curricular como mecanismo de selección de la cultura; la descentralización educacional y curricular como mecanismo de poder y participación; y las estrategias metodológicas como mecanismo operativo.

Se trata por sobre todo de establecer, junto con una planificación curricular, un espacio de poder de la comunidad en las decisiones educativas, para poder desarrollar un modelo pedagógico crítico que aumente la comprensión para cuestionar, debatir y adoptar posiciones frente a la sociedad (Ortega, 2013). En otra idea Pinto (2008) expone la necesidad de relacionar el conocimiento oficial con los saberes locales, abriendo espacios de construcción de conocimiento significativo y pertinencia cultural, tendencia que también comparte Peralta (2011) cuyo planteamiento curricular debe idearse sobre fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, contruidos a partir de las comunidades indígenas y saberes locales, es decir, tomando en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan dentro de esas comunidades. Un currículum de estas características incluye la investigación de las características socioculturales basada en las necesidades e intereses de los educandos, familia y comunidad y en base a eso se selecciona, prioriza e integra los bienes culturales más significativos. La elaboración de estos criterios de pertinencia cultural constituye una de las mejores oportunidades para reflexionar sobre la cultura, identificar los procesos y estrategias de construcción de conocimiento. O sea, implica de manera consciente y responsable, identificar y enriquecer la formación de las comunidades, así "a medida que se implementa la pertinencia cultural a los currículos, se va acumulando teórica y prácticamente un patrimonio pedagógico propio" (Peralta, 2011: 98).

Lo anteriormente expuesto, no tendría sentido sin antes realizar el ejercicio de poner la enseñanza escolar en tensión y definir facultades en la toma de decisiones referidas a los procesos de la gestión pedagógica, institucional y administrativa. Precisar cuál es la capacidad de organización local para generar un espacio propio de educación.

Las escuelas donde actualmente se imparte EIB tienen una considerable oportunidad de entender la educación como un proceso dialogado, donde el profesor mentor [8] es "ignorante" de los saberes mapuche y los educadores tradicionales conocedores de ese saber, pero a la vez, "ignorantes" de saber escolar, condiciones que les permiten actuar en una situación de equidad en la disputa por la posesión de saberes, que lamentablemente se ha desestimado. Atendiendo a estas consideraciones, se sigue evidenciando que las instituciones educativas se legitiman como tal en base a la exaltación de la superioridad intelectual, es decir, en educar a los que están en situación de inferioridad de conocimientos, es por eso que, el proceso de transmisión del conocimiento oficial tiene como misión principal "explicar" a los no poseedores de ese saber (Rancière, 2002). Esta lógica necesariamente requiere de subordinados intelectuales, por tanto, impedidos de pensar de manera autónoma.

La educación se concibe actualmente como la ejecución de procedimientos normativos, sin existir previamente un proceso de compromiso y de responsabilidad con los estudiantes a los que se impone su visión de mundo centrado en que "el alumno no sabe" hay que enseñarle y más aún cuando viene de un contexto *williche*, sabe mucho menos.

Llama la atención que a pesar de lo anterior, no es posible generar espacios de análisis conjunto sobre la existencia de esos conflictos, en la educación actual no se genera un contacto real entre las dos culturas más bien se produce una imposición y una aceptación de la que más exige. Para abordar las contradicciones internas y comprender los procesos relacionales, educativos y cotidianos de los niños y niña mapuche *williche*, las teorías estándares del aprendizaje no son suficientes y tienen poco que aportar. El aprendizaje debe entenderse como un proceso cambiante que se produce cuando se hacen evidentes esas contradicciones que existen en todo grupo humano, cuando se descifran fenómenos no fáciles de ser entendidos ni interpretados, cuando hay una búsqueda detrás de cada concepto. La enseñanza en este caso implica no tener todo resuelto a priori, como pareciera ser la lógica de rendición de cuentas que además restringen la capacidad de pensar en procesos autónomos de enseñanza.

A este respecto, volver a formularse las preguntas sobre cómo se aprende en un territorio y cómo concebimos la autonomía en lo educativo, las respuestas son pues parte de los desafíos del aprendizaje y este no será satisfecho solamente capacitando a los profesionales y a los padres para adoptar algunas nuevas habilidades y conocimientos. La cuestión en juego es la organización, y no puede resolverse mediante la acción de la totalidad de los

individuos por separado, como ocurre actualmente. Sobre este asunto, es primordial entender que no existe un mítico sujeto colectivo que encarne y lleve adelante las ideas de la autonomía educativa, este esfuerzo debe elaborarse en base a acuerdos que requerirán de un conjunto de personas implicadas y comprometidas con los aspectos político educativo de su territorio.

6. Conclusiones

Son más las interrogantes que las certezas al intentar exponer los alcances que describen los procesos de autonomía educativa en el territorio mapuche *williche* de San Juan de la Costa, en gran parte porque los conceptos relacionados con esta forma de concebir la educación -derechos colectivos, autodeterminación, autonomía, autogestión-, han surgido en otros contextos latinoamericanos [8] a propósito de diversos conflictos políticos y desde allí han transitado hacia el campo de la educación, Chile todavía se encuentra lejos de las grandes discusiones que se realizan en materia de autonomía educativa a nivel nacional.

En el proceso de investigación se revisaron diferentes lecturas e interpretaciones que surgen en torno a los conceptos de autonomía aplicados al espacio escolar, algunas de ellas en una línea más conservadora y que apuntan a una mayor flexibilidad en los aspectos técnicos curriculares, y otras, menos frecuentes, que van en camino de construir una educación con identidad a partir de una pedagogía propia. Respecto de la autonomía del primer tipo, es decir, en la línea más conservadora, se ha constatado que esta no se perfila claramente en las escuelas de instrucción primaria del país a pesar de contar con instrumentos legales (por ejemplo, el Decreto 240 que faculta los PEI) que podrían justificar acciones concretas tendientes a contrarrestar la hegemonía cultural del currículum obligatorio.

Del conjunto de ideas expuestas, se extrae que la noción de autonomía educativa más allá de precisar una definición respecto de un modelo prescrito, refiere a un posicionamiento político frente a lo educativo. Posicionamiento que implica replantear fundamentos y principios que sirvan de base para un proyecto educativo propio cuya viabilidad y aplicabilidad deben ser profundamente analizados bajo diversas perspectivas con especial énfasis en la lucha por el reconocimiento, que implicaría (en lo ideal) contar con ciertos parámetros normativos. Es este caso es necesario considerar que un proceso de autonomía educativa nunca emergerá de manera natural, la estructura educativa formal enraizada en la población dificulta pensar en "otra" educación, aun cuando puedan modificarse los decretos. Es por esto que el énfasis en los temas tratados insiste en cuestionar el sistema educativo convencional respecto a los parámetros sociohistóricos en los cuales se enmarca con relación a la realidad local, la cual también se concibe como materia teórica epistémica y práctica para un currículum con miras a la autonomía. Esto incluye métodos y procedimientos propios. Una educación centrada en lo propio no solo aportaría a comprender y educar en la complejidad de un territorio sino que también constituye una fuente de conocimiento que puede nutrir y aportar a una educación más plural y constituirse en una contribución a la educación universal.

Agradecimientos

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

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución. Incluye los aparatos ideológicos del estado*. México: Siglo XXI editores S. A.

Álvarez, B. (2002). Autonomía escolar y reforma educativa. En PREAL, *Creando autonomía en las escuelas*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (pp. 9-30). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Cárcamo, A. (2015). Conquista e invasión a la sociedad Mapuche- Williche. el

- establecimiento de un nuevo poder colonial en el Futawillimapu (1750-1830). *Revista Historia 2.0*, conocimiento histórico en clave digital. 9, 171-187. Recuperado en <http://historia2.0.historiaabierta.org/index.php/revista/article/view/H20912/112>
- Colectivo Coa (2010). Herramientas para sembrar autonomía. *Biodiversidad* 64, 31, 1-8. Recuperado en file:///C:/Users/Ulagos/Downloads/grain-4113-herramientas-para-sembrar-autonomia%20(1).pdf
- Coll, C.(1998). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2011). *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Primer documento de trabajo. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI*. Colombia: Consejo regional indígena del Cauca-CRIC.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1999). *La educación según el banco mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación*. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A
- Gallo, S. (2010). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de filosofía*, 12, 1-19. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/664
- Ilich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Educaciones Godot.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Academia de Humanismo Cristiano.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM Ediciones.
- Memorial (1936). Memorial y documentos presentado por los caciques generales mapuche del Buta Huillimapu a su excelencia el presidente de la república. Imprenta el imparcial. San Diego 75.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Instituto Europeo de Iniciativas Educativas*, vol. 71 (256), 401-421
- Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía Decolonial*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Peralta, V. (2011). *Currículos Educativos en América Latina*. Su pertinencia cultural. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pinto, R. (2008). El currículum necesario para una época compleja. *Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información*, 8. Recuperado de http://web.upla.cl/revistafaro/03_estudios/08_pinto.html
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca

En este artículo se presentan los resultados derivados del Proyecto FONDECYT Postdoctorado N° 3140111, financiado por CONICYT, "Propuesta curricular intercultural autónoma: medioambiente y desarrollo local, una revalorización cultural de los contenidos de aprendizaje en las escuelas de la comuna de San Juan de la Costa, Osorno", patrocinado por el Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional (CEDER) de la Universidad de Los Lagos.

1. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Docente Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Osorno-Chile. Email: Silvia.retamal@ulagos.cl

2. Parte del pueblo mapuche que habita la zona austral. "Williche" es la manera en que la palabra se escribe según el grafemario Azümcheffe. En castellano, la misma palabra se escribiría "huilliche".

3. Enseñante mapuche

4. Extraído del documento elaborado por la unidad de transversalidad educativa de la división de educación general. MINEDUC (2013). Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc La introducción del principio de la autonomía curricular en la educación nacional se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. La aplicación de este principio supone, por una parte, respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra parte, abrir la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea más significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural (Chile, Ministerio de Educación, 1999). Decreto 240. Modifica decreto N° 40, de 1996. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=139392>

5. Personas que no pertenecen al pueblo mapuche

6. Generalmente Profesor de Educación Básica que acompaña al educador tradicional en las tareas pedagógicas. Ambos componen la dupla pedagógica.

7. Al respecto se puede consultar los textos sobre el proceso de educación propia en Colombia del Consejo Regional Indígena del Cauca- CRIC: "¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia", 2004 y "Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)", 2011.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 25) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados