

# Un enfoque territorial para la formación de profesores indígenas en educación del campo: diálogos latinoamericanos

*Uma abordagem territorial na formação de professores indígenas na educação do campo: diálogos latino- americanos*

*For a territorial approach to indigenous teacher training in field education: dialogues latin american.*

**Cláudia Battestin<sup>1</sup>**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Professora do programa de Pós-Graduação em Educação,  
<https://orcid.org/0000-0001-7871-9275>

**Francisco Gárate Vergara<sup>2</sup>**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - UMCE - Chile, Coordinador Educación Organización de Estados Iberoamericanos OEI - Chile,  
<https://orcid.org/0000-0002-4295-8255>

**Willian Simões<sup>3</sup>**

Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, Professor do programa de Pós-Graduação em Geografia,  
<https://orcid.org/0000-0003-4434-7092>

**Resumen:** Este artículo busca reflexionar sobre el abordaje del campo de la educación en el campo en la formación de maestros indígenas a partir de un diálogo sobre la cuestión agraria en Brasil y Chile con un enfoque en los pueblos originarios. A partir de un aporte teórico-conceptual interdisciplinario y de estudios realizados en estos países, se discuten relaciones que constituyen territorios y territorialidades marcadas por intensas y violentas interacciones y proyectos de dominación en Latinoamérica. Entre los resultados, señalamos que los pueblos originarios comprenden y viven sus territorios y territorialidades en un espacio-tiempo en el que habitan y resisten diferentes saberes y prácticas cosmológicas; que la educación del campo puede ser un espacio capaz de atribuir significados

<sup>1</sup> Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, [battestin@unochapeco.edu.br](mailto:battestin@unochapeco.edu.br)

<sup>2</sup> Doctor en Planificación e Innovación Educativa pela Universidad de Alcalá, UAH, Espanha. Académico Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE - Chile, Coordinador Educación Organización de Estados Iberoamericanos OEI - Chile. <https://orcid.org/0000-0002-4295-8255>. Contato: [fjgaratevergara@gmail.com](mailto:fjgaratevergara@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Geografia, pela Universidade Federal do Paraná- UFFPR. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, [wilian.simoese@uffs.edu.br](mailto:wilian.simoese@uffs.edu.br)

a sus trayectorias de vida y que través de un enfoque territorial y una ecología de saberes, podemos abrir caminos para acoger y trabajar con saberes ancestrales / cosmológicos en la formación de maestros indígenas en el campo de la educación del campo.

**Palabras Clave:** Educación del campo; Contexto rural; Territorio; Territorialidad; Cultura.

**Resumo:** *Este artigo busca refletir sobre a abordagem do campo da educação do campo na formação de professores indígenas a partir de um diálogo a respeito da questão agrária no Brasil e Chile com um enfoque nos povos originários. A partir de um aporte teórico-conceitual interdisciplinar e de estudos realizados nestes países, discutimos relações que constituem territórios e territorialidades marcados por intensas e violentas interações e projetos de dominação na América Latina. Entre os resultados apontamos que, povos originários entendem e vivem seus territórios e territorialidades em um espaço-tempo em que habitam e resistem distintos conhecimentos e práticas cosmológicas; que a educação do campo pode ser um espaço capaz de atribuir significados a suas trajetórias de vida e que, por meio de uma abordagem territorial e uma ecologia de saberes, podemos abrir caminhos para o acolhimento e trabalho com saberes ancestrais/cosmológicos na formação de professores indígenas no âmbito da educação do campo.*

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Contexto Rural; Território; Territorialidade; Cultura.

**Abstract:** *This article seeks to reflect on the approach of the field of education in the countryside in the training of indigenous teachers from a dialogue on the agrarian issue in Brazil and Chile with a focus on the original peoples. Based on an interdisciplinary theoretical-conceptual contribution and studies carried out in these countries, relationships that constitute territories and territorialities marked by intense and violent interactions and projects of domination in Latin America are discussed. Among the results, we point out that the original peoples understand and live their territories and territorialities in a space-time in which they inhabit and resist different knowledge and cosmological practices; that rural education can be a space capable of attributing meaning to their life trajectories and that through a territorial approach and an ecology of knowledge, we can open paths to welcome and work with ancestral / cosmological knowledge in the training of indigenous teachers in the field of field education.*

**Keywords:** Rural Education; Rural Context; Territory; territoriality; Culture.

Recebido em 05 de Agosto de 2021

Aceito em 10 de maio de 2022

## 1 INTRODUCCIÓN

La escritura de este artículo está inspirada por diálogos latinoamericanos que se llevan a cabo a través de la Red de Estudios Interculturales y Coloniales de América

Latina-Redyala. Espacio que permite una integración y diálogo entre diferentes protagonistas latinoamericanos de los procesos histórico - políticos de transformación. Con experiencias en trabajo y estudios en educación del campo, nos retamos a pensar juntos sobre las diferentes percepciones que constituyen estos espacios entre Brasil y Chile.

La propuesta sigue en la perspectiva de problematizar y reflejar el conflicto angular de la educación del campo, en el sentido de contribuir a otras/nuevas discusiones sobre la formación inicial de docentes indígenas que actualmente cursan la Licenciatura en Educación del Campo y pretenden trabajar en escuelas ubicadas en territorios originarios en Brasil y como esta se ha ido construyendo en la pérdida del sentido en Chile.

Podemos afirmar que, desde la génesis de la historia de la Educación del Campo, siempre ha sido enunciado y reconocido como conflictivo, complejo y diverso. Por otro lado, ¿En qué medida este reconocimiento es suficiente para abarcar la complejidad necesaria para el trabajo en la formación docente en los cursos de docencia en Educación del Campo en los que hay un predominio de estudiantes indígenas? ¿Qué aproximaciones podemos hacer con el conocimiento cosmológico y ancestral indígena para darle un nuevo significado a la noción del campo de la Educación del campo?

Para esto proponemos iniciar con la noción de territorio como “producto de las relaciones sociedad-naturaleza y condición de reproducción social” de la humanidad en las diferentes escalas en las que se desarrolla la vida (desde la más local-particular hasta la más global), un “campo de fuerzas que involucran obras y relaciones sociales (económico-políticas-culturales), determinadas históricamente”. En conjunto, la noción de territorialidad como “el acontecer de todas las actividades cotidianas”, que traduce acciones y relaciones históricas que se proyectan en este territorio a través de generaciones y que en su momento pueden estar marcadas por relaciones momentáneas y que revelan “la realidad social y, al mismo tiempo, las relaciones de dominación de los individuos o grupos sociales con una porción del espacio geográfico, otros individuos, objetos, relaciones” (SAQUET, 2013, p. 127-129).

En este sentido, buscamos reflexionar sobre cómo se constituyen estas relaciones teórico-conceptuales entre territorios y territorialidades históricamente marcadas por la violencia, resultado de un proyecto diseñado y planificado durante siglos, cargado de vínculos exclusivos y monoculturales. Ante estos aportes, nos fijamos en los pueblos originarios, especialmente en este artículo las etnias Kaingang, Guaraní y Mapuche, con el fin de observar cómo mantienen sus prácticas cosmológicas y sabiduría ancestral en sus relaciones y trayectorias con el campo / rural, lo cual se puede entender aquí como una ecología del conocimiento y desde el conocimiento. En esta perspectiva, es importante considerar la diversidad de posibilidades de prácticas interculturales que se circunscriben en el contexto de una diversidad capaz de desarrollar la educación del campo / rural, compatible con los deseos de quienes buscan la formación docente integral y liberadora.

En este sentido, metodológicamente, establecimos un diálogo teórico-conceptual interdisciplinario con autores e investigadores del área de Ciencias Humanas y Sociales. Así, en un primer momento, volvemos al concepto original de campo de la educación de campo acuñado en Brasil, con el objetivo de problematizarlo, buscando reflexionar sobre la necesidad de ampliar su comprensión en el trabajo de formación de profesores indígenas, realizando una reflexión con proceso histórico - político del pueblo Mapuche, situado en Chile, desde el contexto del problema de las tierras y territorio y su vinculación con la educación.

## 2 PROBLEMATIZANDO EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN BRASIL

La Educación del campo como concepto y concepción, nace dentro de la cuestión y el conflicto de la Reforma Agraria tanto en Brasil como de gran parte de la región de América Latina y el Caribe y en base a los movimientos de campesinado y la iglesia, este proceso se llevó a cabo desde la segunda mitad del siglo XX en Chile. Esto significa entender que en el contexto de las luchas por la conquista de la tierra, por la demarcación y defensa de territorios por parte de diferentes pueblos y comunidades, por el reconocimiento en el ámbito de las políticas públicas de territorialidades específicas, muchas de ellas étnicamente diferenciadas, constituyen luchas por un vida digna en toda su amplitud y multidimensionalidad (acceso sostenible a bienes comunes, trabajo, vivienda, salud, alimentación saludable, cultura, entre otros), que incluye el acceso al derecho a la educación pública gratuita y emancipadora.

En 1998, en el marco de las I Jornadas Nacionales de Educación del Campo, se enfatizó que las luchas en el campo incluían luchas por la educación, reconociendo al mismo tiempo una diversidad de sujetos y territorios que históricamente se mantuvieron y estuvieron en ese contexto. También se enfatizó en las políticas educativas en el Brasil rural desde la educación básica a la educación superior, el acceso a la escuela en sus territorios de vida o aquellos que no tenían sus conocimientos y experiencias reconocidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escolarización, debe ser una prioridad (GHEDINI, 2017). En general, se entendió que discutir la educación del campo como concepto, concepción o política educativa de derecho, era abordar la educación dirigida a los trabajadores campesinos que incluían, por ejemplo, quilombolas e indígenas (CALDART, 2012, p. 257-264).

Otro momento importante fue en el año de 2002, en la carta final del Seminario Nacional Por una Educación del Campo, donde se destacó la (re) existencia de esta diversidad de sujetos que viven en el campo brasileño, entre ellos: "pequeños agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da

floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre otros” (SANTOS et al., 2020, p. 143).

La diversidad de sujetos y territorios también resaltada por Fernandes y Molina (2005) al referirse a diferencia de quienes tienen el campo como espacio de negocios, de extrema mercantilización de la naturaleza o su devastación, subordinación y degradación de trabajo, tienen el campo como territorio de vida. Estos autores destacan que, “os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam sua permanência na terra” (2005, p. 61). En el evento de celebración y demarcación de los 20 años de Educación del Campo realizado en Brasilia en 2018, el uso de la expresión “povos do campo, das águas e das florestas” reitera esta diversidad que (re) existe en el campo.

Como podemos ver en Santos et al (2020, p. 149-150), documento publicado desde el Encuentro Nacional de Maestras y Misioneras Indígenas del Consejo Indígena Misionero (CIMI) en 2002, la Educación do Campo y la Educación Indígena son consideradas “luchas hermanas”. Entre los puntos comunes se encuentra el derecho a una educación definida, gestionada y evaluada por los propios sujetos - campesinos e indígenas - así como una educación en la que estos sujetos “dejen de ser receptores para convertirse en protagonistas”.

Proponemos discutir estos temas desde un enfoque territorial con miras a potenciar el reconocimiento de las co-existencias de múltiples territorios y territorialidades en el Brasil rural históricamente violadas física y simbólicamente (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 4-5). También, provocar una ecología del conocimiento (SANTOS, 2010) en la formación de docentes en el ámbito de los Grados en Educación del Campo, que hoy cuentan con la participación de estudiantes indígenas como ha sucedido en el sur de Brasil, en la Universidad Federal de Fronteira Sul (Campus de Erechim-RS y Campus de Laranjeiras do Sul-PR) y en la licenciatura intercultural indígena de la Universidade Comunitária da região de Chapecó - Unochapecó.

Por lo tanto, es visión de contexto y problematización en torno al territorio y territorialidad que podemos ir visualizando en la transversalización de los sentidos y pensamientos educativos. En tal sentido, podemos observar en Saquet (2013), los territorios pueden ser diversos, temporales o permanentes, constituidos por múltiples ritmos y escalas espacio-temporales, materialidades e inmaterialidades efectuadas cada día por las relaciones cotidianas que los seres humanos establecen entre sí y con la naturaleza, es decir, por la producción de sus territorialidades como “acontecer de todas as atividades cotidianas, seja no espaço do trabalho, do lazer, da igreja, da família, da escola etc” (SAQUET, 2013, p. 129).

De esta manera, el territorio puede verse como la porción espacial estructural de/ para la resistencia humana en la Tierra. Aunque esencialmente no constituye necesariamente una prisión, ya que la humanidad misma se mueve, se desterritorializa a sí misma por fuerzas

que pueden ser políticas, económicas, ambientales y/o culturales. Y, por eso, los territorios son diversos, marcados por desplazamientos, encuentros, intersecciones, articulaciones, enfrentamientos y/o conflictos. Y, en esto sentido, se puede decir que en la historia de la humanidad los territorios siempre han estado y/o están en permanente disputa por diferentes agentes e intereses.

Quijano nos recuerda (2009, p. 29) que la producción del territorio que ahora llamamos América se dio a partir de la destrucción de un “vasta e plural história de identidades e memórias” [de los incas, mayas, aztecas, entre otros originarios] y de los que sobrevivieron “foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, índios” uma “ideia de raça e uma identidade racial” subordinado y “pior, durante 500 años, foi-lhes ensinado a olhar-se com o olho do dominador”. Según este autor, a este proceso de destrucción y subordinación de múltiples territorios y territorialidades originales de “habitantes sequestrados e trazidos, do que hoje chamamos África, como escravos e depois radicalizados como negros”.

La historia de la producción territorial en Brasil no es diferente, ya que el exterminio y el exilio son acciones que acompañan a los pueblos originarios hasta nuestros días. Los datos publicados por la Fundación Nacional Indígena (FUNAI)<sup>4</sup> indican que la población original era de aproximadamente 3 millones de habitantes al inicio del proceso de colonización en los años 1500, para los años 1650 este número ya se había reducido a 700 mil habitantes. El censo demográfico del año 2010, elaborado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)<sup>5</sup> registró la autodeclaración de 869,9 mil habitantes indígenas en el país. Si bien el número de habitantes indígenas ha aumentado, esta cifra representa solo alrededor del 29,9% de los habitantes indígenas con relación al inicio del proceso de colonización. Belfort (2016) señala que, si bien alrededor del siglo XVI existían unas 1.500 lenguas originales, hoy, en este mismo territorio existen unas 181 lenguas de las cuales 151 constituyen la cultura lingüística de menos de mil personas. Según un informe publicado por el Consejo Indígena Misionero (CIMI) los autores afirman que:

Nas últimas décadas, o exterminio das populações indígenas seguiu sendo implementado, com mecanismos cada vez mais sutis e eficazes, imbuídos de um teor diferente - a premissa da integração indígena em favor de uma identidade nacional unificada cede lugar a outra, a de um único caminho para o desenvolvimento. Se, por um lado, há certo consenso sobre a importância da pluralidade cultural e étnica que compõem o país, o que gera simpatia pela diversidade e pelo seu potencial num mercado ávido por variações em produtos e em nichos de consumo, por outro essa simpatia não se reverte em ações políticas concretas de defesa e proteção das diferentes culturas e etnias, garantindo-lhes as condições de existência e, o mais

<sup>4</sup> Ver nota técnica en: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>.

<sup>5</sup> Ver nota técnica en: [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)

importante, demarcando as terras tradicionais destes diferentes povos, condição primordial para o seu Bem Viver (HECK; SILVA E FEITOSA, 2012, p. 17).

El informe antes mencionado nos permite mostrar que sólo entre los años 2003 y 2012, Brasil registró un total de 503 asesinatos de indígenas. El libro Conflictos en el campo, publicado por la Comisión Pastoral de Tierras (CPT, 2021), registró que en el año 2020 hubo 18 asesinatos en contextos de conflicto, de los cuales 7 fueron indígenas. Además de estos asesinatos, el informe también señala que de 35 personas amenazadas de muerte en el mismo año donde 12 eran indígenas.

Problematizar el campo de la educación del campo en Brasil es muy complejo, ya que partimos de una gran diversidad cultural, un territorio enorme e innumerables conflictos. Nosso intuito, desta forma, foi o de destacar aspectos que compreendemos ser relevantes em processos formativos de professores indígenas no âmbito da Educação do Campo no Brasil. Sin embargo, es realmente necesario que avancemos en la educación de las personas del campo, para que podamos comprender los desafíos y necesidades que se presentan en cada contexto y realidad. Desde esta perspectiva, acercar el diálogo a un país de América Latina que tiene trayectorias comunes es una forma de intercambiar luchas y conocimientos.

### 3 EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO RURAL EN CHILE Y TERRITORIOS DEL PUEBLO MAPUCHE

La educación en el contexto rural se define por su localización, y las características culturales de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas en su diversidad (WILLIAMSON, 2004). Por eso, las primeras concepciones a respecto del espacio rural impusieron por siglos en la historia republicana de Chile, una idea de un ambiente estable y con una función social determinada que no debía cambiar, como un sistema de reproducción social de conquista con atisbos coloniales.

Los efectos que tuvo la conquista sobre los distintos pueblos indígenas que habitaban el territorio chileno fueron diversos, dependiendo de las actitudes que tuvieron éstos frente a los españoles. A pesar de la resistencia constante que tuvieron los mapuches contra la ocupación española, la relación con los hispanos provocó fuertes alteraciones en la sociedad mapuche y en su forma de utilización de la tierra incidiendo en el cambio de sus patrones de subsistencia, convirtiendo a los mapuche en ganaderos y comerciantes. Con estas variaciones, las cuales precipitan reestructuraciones a nivel de su cosmovisión

(político-religioso), hegemonizado y alterando la anterior fisonomía del territorio provocando impactos de desestructuración en los asentamientos de los mapuche.

Cuando termina la colonización española y comienza la formación independiente del Estado nacional chileno, se despertó un gran interés nacional para generar una colonización más amplia de la zona indígena. Junto con esto y a medida que el ejército chileno también comienza a internarse en territorio mapuche, estos abusos trajeron muchas consecuencias que transformaron a la sociedad mapuche, debido a que por un lado se violó el territorio autónomo, el Estado chileno liquida los espacios territoriales jurisdiccionales de los mapuche y reduce las propiedades de las tierras y de igual manera utilizando la educación como un mecanismo de control y alineación republicano.

La acción estatal en la reducción y reparto de los territorios usurpados al pueblo mapuche, trajo consigo muchos conflictos durante y después de producida la radicación de los indígenas. En este sentido el Estado chileno fue el responsable de crear un conflicto que tuvo efectos inmediatos en la zona y que afectó fuertemente a la sociedad mapuche; además, el Estado proyectó el conflicto indígena haciéndolo permanente hasta el día de hoy, porque a través del proceso de radicación y reparto de las tierras de la Araucanía, enredó a numerosas comunidades mapuche en fuertes y largos litigios con particulares, asunto que puede verse con toda claridad hasta nuestros días.

En base a esto con la promulgación en el año 1920, de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, n° 3654, se incorporaron medidas tendientes a expandir la escolaridad en todo el territorio nacional. Siendo esta modalidad administrada por los terratenientes y dueños del territorio, dejando esto como letra muerta o perpetuando el sistema colonial y de reproducción social, teniendo un desamparo del Estado en una educación para todos y todas, y en tal sentido dejando aislada la educación de las distintas minorías, sólo estableciendo en medidas económicas.

El reconocimiento de esta situación evidencia una crítica de la educación como un mecanismo de reproducción pues implica revisar profundamente el rol de la escuela además de reconocer la complejidad de los procesos de transformación de los diversos contextos situacionales en donde ésta se inserta y del aprendizaje que en ella se desarrolla en base a la comunidad local y territorial.

En el contexto de los cambios políticos y sociales impulsados en Chile en la década de los sesenta e inicios de los setenta, las comunidades mapuche comenzaron a exigir la incorporación de sus demandas de tierras en el proceso de reforma agraria. Como resultado final para el uso y empleo de la reforma agraria durante el gobierno del presidente Salvador Allende dentro de los predios expropiados a favor o con participación de comunidades mapuche, el cual iba a acompañado por el plan de Escuela Nacional Unificada,



con características de ser democrática, participativa, pluralista y acorde con las necesidades económicas del país, como medida de reparación y justicia social.

Con la Dictadura Militar y la violación sistemática de los Derechos Humanos, se:

[...] suprime el Instituto de Desarrollo Indígena, con lo cual, la Ley Indígena N° 17.729, promulgada en el gobierno de Allende a pesar de estar vigente, no tenía ninguna aplicación práctica [...] el Gobierno Militar promulga el decreto de Ley N° 2.568, que buscará y conseguirá, finalmente, la 'liquidación' de las comunidades mapuche, mediante su división legal. (BENGOA, 2004, p. 426)

Este decreto de ley tuvo dentro de sus objetivos, promover el pleno acceso a la propiedad individual mediante la entrega de títulos individuales a los mapuche. Al entregarles propiedades privadas se produciría algo así como una selección natural donde se podían vender y comprar las tierras. En resumen, como consecuencia de la aplicación de este decreto ley, se produjo la división y liquidación de las comunidades mapuche legitimando la propiedad privada al interior de los títulos de merced, donde además, se produce un gran cambio y un proceso de desestructuración y reestructuración, una vez más, "[...] desapareciendo con ello no sólo la propiedad colectiva sino que el efecto más inmediato era la desintegración de la comunidad social y cultura tradicional, base de la identidad del pueblo mapuche" (RUPAILAF, 2002, p. 73).

La década de los ochenta, implicó la gran división de las comunidades mapuche y sólo una pequeña parte de ellas se opuso, pero finalmente debieron aceptar los hechos impuestos por el Estado. La etapa decisiva fue "[...] la liquidación de la propiedad comunitaria mapuche. Para la doctrina neoliberal, la propiedad comunitaria mapuche era un residuo anómalo, entre muchas otras herencias del pasado reciente" (TOLEDO, 2006, p. 43).

En la coyuntura de la transición a la democracia, la situación indígena era compleja. Pero esto se compensaba con el valor de carácter simbólico, que tenía que incluir la cuestión indígena en el programa de la transición a la democracia. Según Gutierrez (2020), a partir de los años noventa con el retorno de la democracia en Chile, el debate acerca del reconocimiento cultural se tomó la discusión política del país. En un escenario de resistencia indígena, protagonizado principalmente por el movimiento mapuche y a la par de las estrategias mundiales del desarrollo cuya dimensión cultural se volvió protagonista, comenzó a diseñarse e implementarse en el país una serie de políticas, programas y proyectos denominados interculturales.

El reconocimiento y legitimación de los pueblos originarios Mapuche, Atacameños, Kawashkar, Aimara, Rapa Nui, Quechuas, Collas, Diaguitas, Changos del norte y Yaganes, comienza recién en el año 1993 con la Ley Indígena N° 19.253. Sin embargo, previamente

a la aprobación de esta ley, nos encontramos con un panorama histórico de violencia y persecución hacia los pueblos originarios el que comienza con el proceso de colonización del continente por los distintos imperios europeos que llegaron a Latinoamérica, este consistió en la imposición de la cultura europea en el caso de Chile específicamente la española, y en la evangelización católica a los pueblos que habitaban, en este caso, dentro del territorio chileno. Si realizamos una retrospectiva histórica podemos señalar la cacería hacia el pueblo selk'nam a finales del siglo XIX por parte de los colonos con la sed de ganar el foco ganadero de la zona del sur austral.

Además, con esta Ley sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, más conocida como Ley Indígena, fundamentándose en el reconocimiento a la diversidad cultural y étnica; el reconocimiento jurídico de las comunidades; el fomento a la participación; la discriminación positiva; la protección y ampliación de las tierras indígenas; la focalización de recursos del Estado para el desarrollo; la creación del Fondo de Tierras y Aguas Indígenas (Ley Indígena, 1993); la conciliación y arbitraje; el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas; el desarrollo de un sistema de educación intercultural bilingüe; mecanismos de auto identificación de indígenas urbanos y migrantes.

Con la vuelta a la democracia, se dispone de la Ley Indígena (1993), que tímidamente propicia una educación con un enfoque en ciertos pueblos originarios, que son reconocidos por el Estado, pero no logran dar una cobertura debido al tiempo y espacio concebido como un proceso de formación y desarrollo de la cosmovisión y desde un enfoque intercultural, sino más bien desde la cooptación de los espacios de formación, siendo la escuela un espacio de reproducción, de la cultura dominante.

Se puede decir que, en Chile, en los contextos rurales y del campo, funcionan escuelas uni y polidocentes dependiendo del tamaño y cobertura de enseñanza; grandes, medianas y pequeñas. Las primeras se concentran en las zonas más pobres y con menos posibilidades de desarrollo, en tanto las últimas funcionan en zonas donde la modernización del agro presiona por mayores y mejores logros de la escolarización (DE ANDRACA Y GAJARDO, 1992; WILLIAMSON, 2004).

Este intento de perfil de la escuela rural hace suponer que, gracias a su diversidad y clasificación favorece la experimentación educativa y el desarrollo de una pedagogía activa. De este modo, parece estar dotada de maestros "integrales" (a veces de maestros polivalentes), tener estudiantes diversos, maestros que pueden impartir una enseñanza individualizada; contar con un sistema de enseñanza concéntrica y flexible y, por último, poseer un sistema de control "blando", respetuoso y mucho más educativo (FEU | GELIS, 2004).

Frente a los distintos cambios ocurridos en la sociedad, en consecuencia, de la globalización, el sistema educativo sólo ha reaccionado a través de reproducción de modelos,

sin el respeto, y valorización, desde y por los pueblos originarios. No se ha dado un espacio importante para poder reflexionar acerca de la educación que se está impartiendo hoy ante las nuevas realidades impuestas por un modelo capitalista, segregador y discriminador que solo busca del despojo de la cultura y el territorio. En contra de esto, las cosmovisiones contribuyen para una mirada sobre los derechos, en este caso, en el *ad mapu* o derecho mapuche:

[...] cada familia extensa tenía derecho al desarrollo de sus actividades de recolección o agricultura o un determinado territorio de tipo familiar que pasaba de generación en generación y era ejercido en forma comunitaria [...] también establecía principios de tratamientos de la tierra y los recursos, los que no debían ser destruidos y debían ser preservados para las futuras generaciones. (AYLWIN, 2002, p. 4).

Hacia el año 2000, se orientaron los esfuerzos a reconceptualizar la cuestión de las tierras indígenas, esto se realiza por la vía de una *Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato*, la cual reitero:

[...] la peregrina doctrina chilena del origen estatal de los derechos de propiedad indígena, contra la evidencia de las reclamaciones, las fuentes historiográficas y la jurisprudencia y el derecho internacional [...] así, la eficacia de la política se mide en cantidad de conflictos resueltos, la tierra y aguas recuperadas y reintegradas al patrimonio mapuche. (TOLEDO, 2006, p. 100).

Por lo tanto, podemos evidenciar que las políticas son las recogidas del informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, en donde se recomienda el reconocimiento de los derechos territoriales indígenas y el término del fondo de tierras, para terminar con las reclamaciones por la vía de una comisión de repartición, que atenderá sólo los casos de tierra usurpadas por los títulos de merced. Ante esto, se ha debilitado aún más la institucionalidad interétnica en Chile pues no hay, ni para hablar de mecanismos válidos de medición. Por lo tanto, podemos ver que no hay una política clara para resolver el conflicto de las tierras para el pueblo mapuche.

Las demandas del pueblo mapuche son reivindicaciones históricas para el Estado chileno, como es su reconocimiento como pueblo originario y la autonomía que esté posee acompañar. Pero, la constante degradación social, económica y ambiental que viven las comunidades y sus tierras, han puesto urgencia a la búsqueda de soluciones y en este sentido desde la educación intercultural un espacio de esperanza crítica, frente a la homogenización de parte del Estado

Por esto, que en la actualidad se pone de relieve en los movimientos sociales la reivindicación y lucha de un Estado plurinacional y una educación que responda al reconocimiento ancestral y su formación desde el paradigma indigenista y decolonial.

Frente al aumento y fuerza que han cobrado las movilizaciones de los mapuche, las autoridades políticas han pretendido reprimirlas usando desmedidamente las fuerzas policiales respaldando así a las exigencias de las empresas. Pero con ello, se intenta ocultar y deformar este nuevo movimiento, generando un escenario apropiado para el despliegue de una estrategia política y represiva que les permita desarticular a las comunidades más activas.

Los gobiernos han insistido en eludir su responsabilidad al dar a entender que los conflictos son particulares entre comunidades y empresas. Y en esta situación, su papel ha sido el mantener el orden político, destinando un amplio contingente policial que sólo busca proteger los bienes y actividades de las empresas.

Ello significa la integración del mapuche al actual modelo neoliberal o la represión, con el fin de resguardar la inversión y la propiedad privada. "Las empresas forestales encabezan un proceso de re-concentración de la propiedad de la tierra. A ello se agrega que la 'conglomeración' de las principales empresas productivas conlleva una progresiva centralización de capital, fortaleciendo los grupos económicos y agudizando las desigualdades sociales" (TOLEDO, 2006, p.61). Los conflictos actuales se producen en zonas muy pobres, con comunidades cada vez más arrinconadas por las plantaciones forestales y con pocas hectáreas de terreno para vivir y desarrollar su cultura y cosmovisión.

Para los pueblos mapuche, la situación actual es una secuencia más del proceso que desencadenó la colonización y el proceso republicano del Estado chileno hace más de un siglo. Con la invasión del territorio mapuche, la imposición de reducciones, la división de comunidades y la venta de tierras. Toda la normativa de las leyes indígenas que no reconozca la existencia del pueblo mapuche y en este sentido, han sido sometido a un enfoque represivo, siendo en algunos casos con una educación, sin contexto y unidireccional

Muy parecido al proceso de lucha territorial vivido en Brasil, pues la colonización en América dejó fuertes huellas y esto se puede ver en la lucha por la tierra, en la lucha por la educación rural o en un contexto rural, sea con los pueblos en Brasil o Chile.

## 4 ENFOQUE TERRITORIAL Y LA PROBLEMÁTICA

Entre las amenazas a los territorios originarios se encuentran los agentes involucrados en proyectos orientados a la generación de energía, infraestructura, minería, agroindustria, ecoturismo y expansión industrial. La falta de compromiso con las comunidades locales y sus territorios es señalada en estos informes como señal de identidad de este proyecto hegemónico de desarrollo fundamentalmente económico que ha ido intensificando los conflictos en el campo y, en particular en este artículo, en el ámbito de las tierras indígenas.

Porto-Gonçalves (2015, p. 26) destaca como as “tensões territoriais ficam subsumidas na ideia de Estado Nacional onde o nacional se vê como cultura homogênea na constituição dos Estados” en el que un “colonialismo interno” que culmina en la “desqualificação dos modos próprios de dizer e de fazer de cada grupo/etnia/nação/classe subalternizado no interior das fronteiras”. Así, las diversidades de sujetos y territorios que tanto hemos enfatizado en este apartado se producen ahora como inferiores, como inexistentes, como un obstáculo para el desarrollo.

El criterio de productividad en el capitalismo histórico, como señala Santos (2006, p. 788), es una faceta poderosa que produce la inexistencia de quienes llegan a ser considerados barreras al crecimiento económico, ya que la lógica productivista comprende la naturaleza y el trabajo humano como una mercancía. El citado autor señala que, en el capitalismo, “a natureza produtiva é a natureza maximamente fértil num dado ciclo de produção, enquanto o trabalho produtivo é o trabalho que maximiza a geração de lucros”. En este sentido, aquellos que no encajan en esta lógica son producidos como “improductivos” y, por tanto, descalificados. Así, los bienes naturales y el trabajo en los territorios solo sirven si maximizan la apropiación y la dominación con miras a la ganancia.

De acuerdo con Ceceña (2008), “o momento histórico que se abre con o neoliberalismo”, especialmente a escala global en las últimas décadas del siglo XX, ha estado allanando el camino para una “universalização da guerra sob todas suas formas”:

[...] econômica, com a extensão da economia de mercado e a financeirização do campo de definição de normas e políticas; cultural, com a ampliação conceitual - e a criminalização - do não civilizado, do ingovernável, dos velhos e novos bárbaros; disciplinaria, com a flexibilização do trabalho e do controle do entretenimento, e, logicamente, militar (CECEÑA, 2008, p. 13).

Una guerra que supera sus formas tradicionales más conocidas entre ejércitos o entre instituciones y entra en nuestras vidas sin previo aviso, sutilmente y desde un lenguaje accesible cargado de poder simbólico y sostenido por un discurso seductor, es decir:

[...] que não aparece como tal, mas que condena os povos a seu desaparecimento por causa de uma privação paulatina, porém implacável. Esta guerra é contra o caos criativo e libertário, contra a ingovernabilidade, contra a disciplina desses povos desapaoados e oprimidos em sua materialidade e em sua história. É uma guerra porque destrói sujeitos, porque despersonaliza (CECEÑA, 2008, p. 32).

Por otro lado, en este mismo escenario de opresión, marcado por la intensificación y actualización de exterminios, exilios, disputas territoriales y producción de invisibilidades-subalternidades, hay territorios de vida, de esperanza. Hay resistencias que incluyen recreaciones, formas de ser y vivir el mundo contemporáneo, conocimientos y poderes presentes en determinadas territorialidades étnicamente diferenciadas. Hay r-existencias, no solo en el sentido de reaccionar a lo que se plantea, de quienes reaccionan a la "acción del otro", sino que precisamente ante la existencia de territorios y múltiples territorialidades, uno r-existe (PORTO- GONÇALVES, 2008). Es decir, si (re) existe territorialmente.

El territorio, de esta forma, se constituye como: [...] lugar onde reside a história que vem de longe para nos ajudar a encontrar os caminhos do horizonte. Desse lugar onde a terra adquire forma humana e tomo corpo nos homens e mulheres de milho, os da cor da terra, ou nos homens de mandioca, de trigo e arroz. Do território cultural, do território complexo onde são geradas as práticas e as utopias, os sentidos da vida e da morte, os tempos e os universos de compreensão. É aí onde constrói a esperança e também onde são rasgados os sonhos quando não se consegue mantê-la (CECEÑA, 2008, p. 37).

Así, es a partir de esta comprensión del territorio y la r-existencia que el enfoque territorial puede ayudarnos cada vez más a descifrar/traducir, desde una perspectiva dialógica, las territorialidades específicas de ese universo plural y diverso de sujetos y territorios reconocidos en el ámbito de la ruralidad. Historias, recuerdos, símbolos, logros y desafíos de los sujetos y sus relaciones que atraviesan generaciones y nos permiten demostrar su lugar en las luchas por la tierra y el territorio en Brasil y Chile, sus idiomas, costumbres y tradiciones que nos brindan otras relaciones sociales y naturales; más allá de la sociedad neoliberal y la dominación de amplio espectro.

En este enfoque, como señala Saquet (2011, p. 216-217), es fundamental reconocer, explicar y comprender a los individuos sociales, las relaciones de poder y trabajo, las asociaciones, las formas de apropiación simbólica y material del/en el territorio, la gestión técnicas y tecnologías, los objetivos de los sujetos, el rol del Estado, la movilidad de los individuos, las continuidades y discontinuidades en términos políticos, económicos, culturales

y ambientales, la heterogeneidad, los rasgos comunes y las principales características de los sujetos, su territorios y territorialidades.

Observamos que los pueblos originarios entienden el territorio y la territorialidad desde una perspectiva multidimensional, en el espacio-tiempo en el que nacen los conocimientos y las prácticas cosmológicas. Desde esta perspectiva, es necesario comprender cómo los estudiantes indígenas, por ejemplo, conciben sus territorios, cómo se organizan y relacionan con sus pares y su naturaleza, cómo producen su existencia y atribuyen significados y significados a sus formas de vida.

Históricamente, los proyectos de pacificación, control o incluso integración con los pueblos originarios fueron parte de un proyecto diseñado por los gobiernos en busca de exploración y expansión de tierras para los estados en territorio nacional. En Brasil, justo al comienzo de la Era Vargas en el año 1928, se creó el Sistema de Protección Indígena (SPI), un órgano que sería central para contribuir al fortalecimiento del Estado brasileño. Según estudios de Lima (1995, p.244), el SPI clasificó a los pueblos originarios que habitaron estas tierras en cuatro categorías, con el objetivo de organizar y determinar las llamadas políticas civilizadoras: 1) Indios nómadas; 2) Indios aldeanos o arrendados; 3) Indígenas pertenecientes a pueblos indígenas; 4) Indios en centros agrícolas o que convivan promiscuamente con los civilizados.

El sistema de protección para el indígena tuvo como operacionalización la pacificación, conquista y posteriormente colonización y control, ya que los indígenas comenzaron a ser utilizados como mano de obra forzada, explotada y no remunerada, es decir, el pueblo se convirtió en esclavo en su propio territorio. Todo este proyecto tenía como meta la expansión del territorio para el estado y el llamado “desarrollo” como progreso para la nación. Este proyecto tuvo exactamente la misma matriz colonial que se inició en los años 1500 con la llegada de los colonizadores a Brasil, de control y explotación que permanecen hoy en los más distintos espacios y formas de vida. Para ello, Quijano (1992) caracteriza como colonialidad de poder, influencia y marca predominante de un colonialismo que sigue reproduciéndose en América a través de conflictos, disputas y guerras por la expansión del territorio y la explotación de los recursos naturales.

Los pueblos de América fueron sometidos a la lógica perversa del colonizador con prácticas de confinamiento. Laroque (2000) recuerda que es a partir del siglo XIX que la política de asentamientos comenzó a reducir los territorios de los pueblos originarios, con acuerdos entre empresas colonizadoras y gobierno. Las empresas eran destinadas a recibir a los pobladores que llegaban en el proceso migratorio desde Europa, con el fin de poblar las tierras que ya estaban habitadas por los indígenas. El estado tuvo claro qué hacer con la fuerza laboral de los pueblos originarios “inserir na economia regional e nacional como uma entidade produtiva estatal. Essa nova gestão trouxe uma política diferente em relação

às terras indígenas, que se tornaram alvo de iniciativas governamentais de colonização” (QUINTERO, MARÉCHAL, 2020, p.166). En este impasse, los más favorecidos fueron las élites locales, ya que tenían intereses económicos estratégicos en las tierras que habitaban los indígenas.

Conforme menciona Almeida (2017), la expulsión de los pueblos originarios de sus territorios no solo se apoderó de la tierra, el espacio y el lugar de residencia, sino que afectó principalmente la territorialidad, lugar en el que habita toda la cosmología. Es a través de esta política de expropiación de tierras que los indígenas comenzaron a perder su relación con ella, siendo forzados en muchas situaciones a deforestar la naturaleza para comerciar madera, forzando así el abandono de una serie de antiguas relaciones que tenían con el universo de la naturaleza.

El territorio es un espacio delimitado, demarcado, marcado para habitar en el que se establece el control, el orden, las reglas, es un lugar que necesita ser ocupado, ya sea físicamente, sea por cosas, objetos, o simplemente una relación de poder. No en vano se utiliza la expresión “este es mi territorio” como una demarcación del espacio habitado o adquirido. Desde otra perspectiva, tenemos la territorialidad, con una relación histórica entre espacio y tiempo, oralidad y hechos. La territorialidad no es solo un lugar para los humanos, ya que habita animales, plantas, ríos, creencias y toda la cosmología que mantiene a los pueblos originarios interconectados e interrelacionados con la mano de la naturaleza. Según Bonnemaison (2002, p.97), la territorialidad nace de los grupos étnicos “que é antes de tudo a relação culturalmente vivida entre um grupo humano e uma trama de lugares hierarquizados e interdependentes, cujo traçado no solo constitui um sistema espacial - um território”.

Existe una fluidez entre territorio y territorialidad, dotado de expresión cultural. Por ejemplo, para la etnia Kaingang cuando nace el niño y el ombligo se entierra en el suelo, y es en este lugar (espacio) al que los indígenas regresarán en algún momento de su vida, especialmente en el momento de la muerte, es decir, estarán conectados por el cordón umbilical hasta el partido. Es así como el pueblo Kaingang reafirma su pertenencia a su territorio, ya que las prácticas culturales y sociales están guiadas por un vínculo que existe entre territorio y territorialidad, es decir, es en este espacio donde se cuentan las cosmologías, la ascendencia y las historias. El territorio también tiene una relación con el entorno cultural, ya que de aquí provienen los alimentos, las plantas, la materia prima para la elaboración de artesanías, que pueden consistir en montañas (krin), campos (rê) y bosques (nén). (TOMMASINO, 2000).

El pueblo guaraní también tiene, como organización y referencia, una relación íntima con el territorio, la tekoa, la tierra, un lugar para convivir. Los guaraníes son conscientes de que en cada ser de la naturaleza hay un espíritu, y es necesario hablar y pedir permiso antes de cualquier retiro, porque allí habitan los espíritus de sus antepasados. En esta cultura,



difícilmente habrá explotación de los recursos naturales excepto para la supervivencia. La tekoa en una extensión continua no se limita, es una buena tierra, una tierra sin males abundante en recursos naturales es un lugar de valores y significados, capaz de reconectarse con mundos diferentes. Nhandereko, en cambio, es la forma de ser y de vivir guaraní, y consiste en organización, cosmovisiones, ascendencia y buen vivir, presentando su propia organización y dinámica como símbolo de fuerza y resistencia. En la voz de Xeramöi João Silva y Vera Mirim de Tekoa Xapukai/Brakui, Angra dos Reis/RJ, hay el siguiente registro:

Nossos avôs antigos, nossos parentes antigos, não viviam como agora. Naquela época, era tudo mato. Desde o começo eles já começaram a caminhar. Mas não era como agora. Nossos avôs antigos rezavam muito e, então, Nhanderu já mostrava o caminho para o filho. Dizia: "agora vai". Kuaray, no nascer do Sol, sempre iluminava para ele. Várias pessoas, antigamente, vieram, mas não era para ficar por aqui. Vieram para atravessar, atravessar o mar, chegar em Yvy Marã e'ý. Sempre vinham. Muitos. Vinham, vinham, vinham. Mas, depois que começaram as cidades e os países - Paraguai, Argentina, Brasil -, aí já não conseguiam mais, pois já não era mais como antigamente. As cidades com suas cercas impediam a caminhada deles (AFFONSO y LADEIRA, 2015, p.46).

La territorialidad y el territorio son importantes para los pueblos guaraní y kaingang, ya que sin ellos no es posible sobrevivir. Con la delimitación de espacios, se prohibió a los indígenas hacer escalas o vivir por un tiempo en territorios que antes estaban habitados. Se limitaron, por ejemplo, a recolectar semillas, adentrarse en ríos, realizar cacerías, recolectar hierbas, que se encuentran en el territorio con cercas de otros.

En el caso del Pueblo Mapuche, la idea de territorio es clave para entender el significado de *mapu*, que no es sólo tierra, sino territorio o Ambiente, que se comprende como la totalidad, la estrecha relación entre la sociedad global humana y la naturaleza. Por lo tanto, es un grave error establecer una separación tajante entre lo humano y la naturaleza, como si estuvieran divididos pues en el concepto *mapu* éstos resultan ser uno. La tierra para el mapuche es un elemento vital, y toda su vida gira en torno a ella, además, están representados todos los aspectos importantes de su existencia "Se trata de gente que vive de la tierra, de esa tierra que heredaron de sus antepasados desde tiempo inmemoriales" (PARKER, 1995, p. 106).

Por lo tanto, podemos decir que ellos no veían la tierra como un objeto al cual podían sacar provecho material y esto se reafirma con lo siguiente: "Para los pueblos nativos de la tierra no es solo un objeto de posesión y producción. Constituye la base de su existencia en los aspectos físicos y espirituales en tanto entidad autónoma. El mapuche estimaba sus tierras como un don de Dios que les había dado para su cuidado" (ALONQUEO, 1985, p. 146). El espacio territorial es el fundamento y la razón de su relación con el universo

y el sustento de su cosmovisión. En cuanto, podemos hacer referencia que están arraigados a la tierra todos los elementos de la sociedad mapuche: su religión, valores, costumbres y organización social. Además, ésta es un medio de subsistencia, de sobrevivencia y de sus valores étnicos y su cultura.

El Valor que le tiene el mapuche a la tierra es muy distinto al del chileno u occidental, porque éstos tienen un interés productivo de ella, lo cual se ve reflejado en la utilidad que se requiere obtener no así el mapuche que la concibe de forma comunitaria, utilizando en función de lo necesario. Siendo el Pueblo Mapuche su habitabilidad en una zona de campo y rural, posee una sociedad de economía ganadera y con territorios relativamente amplios, lo que se transaban eran lo bienes escasos y mercantizables: los animales y las mujeres” (BENGOA Y VALENZUELA, 1984, p.117)

El mapuche no posee un individualismo con respecto a la propiedad, sino una colectividad de ésta. La incorporación de la Araucanía significó de alguna manera la pérdida de sus tierras, en donde los chilenos por medio de usurpaciones, arrendamientos o legislando, se adueñaron de estos territorios “La derrota mapuche significó la pérdida de su territorialidad, del reconocimiento de sus derechos sobre la tierra” (BENGOA, 1995, p. 179).

Como señalan Bustos, C., Cariman, A., Díaz, Z., Merino, M. (2014) es importante considerar que, desde la mirada de los pueblos originarios, la persona se concibe como ser indivisible, que es parte de su entorno y lo necesita para vivir, por lo tanto, mantiene una relación horizontal con la naturaleza basada en la idea de respeto y valoración hacia los seres que la habitan.

Otro aspecto que cabe destacar es la diferencia existente entre tierra y territorio, siendo la Tierra un concepto individual que relaciona a una persona con un lugar específico -persona/propiedad-, en tanto el concepto territorio es colectivo y se refiere a un conjunto de personas con una porción de tierra colectiva. Para los indígenas, el concepto territorio es más preciso y encierra elementos de su identidad, cultura y organización. El territorio está ligado de manera sustancial a la persona humana, a su naturaleza misma.

A partir de esta contextualización del territorio y la territorialidad, podemos avanzar con la siguiente pregunta: ¿La educación do campo respeta las temporalidades existentes en cada cultura? ¿Entiendes el espacio habitado por los pueblos originarios? ¿Es posible una educación en el campo o en un contexto rural sin considerar estas cosmologías?

## 5 FORMAR PROFESORES INDÍGENAS EN EDUCACIÓN DEL CAMPO DESDE UNA ECOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

Desde la educación se debe priorizar el respeto y la consideración de otros seres, por ende, dentro de sus roles deben orientar a los niños, niñas y jóvenes a descubrir y comprender que son parte del medio ambiente y deben respetarla y protegerla dentro de sus acciones de la vida cotidiana. Propomos en este punto el Principio Incompletabilidad y de Reciprocidad como lo señalan Bustos, C., Cariman, A., Díaz, Z., Merino, M.(2014). a través de acciones como: Al acudir a un lugar para extraer algo de la naturaleza, por ejemplo, greda, se debe inicialmente pedir permiso, y luego, retribuir con algún elemento lo que se ha obtenido (monedas, alimentos, etc.). Finalmente, a partir del principio de dualidad, el equipo educativo debe favorecer la identificación dual que existe en los elementos que conforman ámbitos sociales, naturales, culturales y espirituales. Por ende, desde su cosmovisión.

Así, nuestra propuesta es tomar el enfoque territorial, como se destacó en el apartado anterior y, desde una perspectiva dialógica de la enseñanza y el aprendizaje promover una ecología del conocimiento (SANTOS, 2010) en la formación de docentes indígenas en Educación del campo. Entendemos que, en una ecología del conocimiento abrimos caminos para “explorar la pluralidad interna de la ciencia” y, al mismo tiempo, “promover la interacción e interdependencia entre el conocimiento científico y otros conocimientos”. La interacción es capaz de ampliar nuestras capacidades para comprender los territorios de la vida, sus complejidades y contradicciones en el capitalismo contemporáneo y las posibilidades de superación. Ampliando, de esta forma, la noción del campo de la educación del campo.

Se debe desarrollar por medio de un modelo educativo que propicie el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, mediante el intercambio, diálogo, participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. (SALES Y GARCÍA, 1997).

En este sentido, entendemos que, desde una ecología del conocimiento ampliamos las posibilidades de cartografiar los territorios de la vida, su multidimensionalidad, objetos, sujetos y acciones, materialidad e inmaterialidad, sus características internas y sus relaciones con / en el mundo. Abrimos la posibilidad de sumergirnos en la cosmovisión de nuestros estudiantes, acercándonos al campo de la educación del campo desde sus territorios y territorialidades específicas, sin perder de vista que estos territorios están en el contexto de la cuestión agraria en la que se encuentran otras luchas por la tierra. Otras materias, conocimientos y pedagogías.

Considerar una ecología del conocimiento es considerar una diversidad de conocimientos, cosmologías e historias, pudiendo de esta manera desarrollar en los profesionales competencias para la promoción de relaciones interculturales basadas en el respeto de los derechos, de la identidad y de la cultura, en contextos de diversidad cultural. En la actualidad existen diversas formas en la que se ha buscado desarrollar una educación del campo que piense las cosmologías, saberes y diversidad. En la formación de educadores se ha incorporado el tema de la diversidad en términos amplios, siendo la formación en interculturalidad como un componente marginal y circunscrito a universidades y centros educativos que poseen alta concentración de estudiantes indígenas, por lo que en general su abordaje se hace desde un pueblo originario en particular.

Por lo tanto, es un paradigma educativo que altera toda la forma de producción en el proceso de aprendizaje de los individuos en las culturas, donde es sumamente urgente desarrollar un enfoque que considere los territorios, la territorialidad y todas las cosmologías existentes en cada pueblo que habita América Latina, en este caso, Brasil y Chile.

Para lograr alcanzar los objetivos de una Educación del Campo es necesario implementar un proceso continuo de acciones concretas, además de una constante reflexión de los quehaceres pedagógicos buscando de esta forma alcanzar la integralidad necesaria para llevar a cabo nuestra labor docente. Por eso, señala Pereda (2009, p.99), es importante que la universidad desarrolle una alternativa a los modelos existentes con énfasis en una nueva cultura que pueda dejar atrás la preocupación por la uniformidad normalizadora, pasando así, a reconocer la diversidad de motivaciones, intereses y formas de aprendizajes.

## 6 CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente, al considerar un camino histórico sobre las luchas y paseos de una educación del campo o en contexto rural, observamos que los desafíos son muchos, sin embargo, los logros y posibilidades también. Observamos que los pueblos originarios entienden el territorio y la territorialidad desde una perspectiva multidimensional, en el espacio-tiempo en el que nacen los conocimientos y las prácticas cosmológicas. Desde esta perspectiva, es necesario comprender cómo los académicos indígenas conciben sus territorios, cómo se organizan y relacionan con sus pares y su naturaleza, cómo producen su existencia y atribuyen significados y significados a sus formas de vida.

Así, en este artículo proponemos un enfoque territorial en la formación de docentes de Educación del campo. Tanto para ampliar las discusiones sobre el campo de la educación en esta modalidad, abarcando cada vez más el conocimiento y las prácticas

ancestrales/cosmológicas de los pueblos originarios, sus contextos de lucha por la tierra y los territorios, sus demandas por una vida digna en medio de las contradicciones del capitalismo contemporáneo. En cuanto a adentrarse en sus culturas e identidades, sus lenguajes, sus simbologías materiales e inmateriales, sus propias territorialidades étnicamente diferenciadas y situaciones de cara al problema agrario a diferentes escalas.

Por fin, también proponemos este enfoque desde una ecología del conocimiento, una perspectiva dialógica que brinda oportunidades para el encuentro/confrontación de saberes y prácticas que reconocen la (re) existencia de saberes ancestrales/cosmológicos de los pueblos originarios y su potencial pedagógico. Buscamos argumentar cómo este diálogo puede ampliar la noción del campo de la Educación del campo en Brasil y Chile, contribuyendo a una mejor comprensión de la diversidad de las personas que ocupan, utilizan y producen territorios vivos frente a la violencia estatal o nacional de capital. En este sentido, podemos entender que la Educación del campo como concepto o como concepto educativo puede verse como la clave para visibilizar aquellos que fueron y continúan produciéndose como inexistentes.

Los desafíos son múltiples en avanzar a la construcción de una educación con sentido, donde esté situada y contextualizada en base a las necesidades, sueños y proyectos que apunte a la esperanza de la vida, en otra esfera de relación del poder, en donde la educación sea realmente liberadora y busque un sentido ecológico y cosmológico de la sociedad.

## REFERENCIAS

AFFONSO, A R, LADEIRA, M. I. (Org.). *Guata Porã/Belo Caminhar*. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015.

ALMEIDA, C. "Era um pinhalão [...] mato, mato virgem!": As múltiplas faces da proteção tutelar entre os Kaingang do Xáembetkó. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). *História, cultura e educação indígena: protagonismo e diversidade*. Porto Alegre: Universidade Federal de Santa Catarina: Palloti, 2017. p. 109-132.

ALONQUEO, Martin. *Mapuches Ayer - Hoy*. Padre las Casas. Imprenta y Editorial: San Francisco, 1985.

AYLWIN, J. *Política Pública y Pueblos Indígenas: El caso de la política de tierras del estado chileno y el pueblo mapuche*, 2002.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. *Políticas educacionais para Povos Indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Chapecó, SC, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/695>.

BENGOA, J.; VALENZUELA, E. *Economía Mapuche*. Pobreza y Subsistencia en la sociedad Mapuche Contemporánea. Santiago de Chile: Ediciones PAS, 1984.

BENGOA, J. *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones SUR. 1995.

BENGOA, J. *Memoria Olvidada*. Santiago de Chile: Publicaciones del Bicentenario Andros Impresores, 2004.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. *Ley Chile*. Ley n° 19.253. Establece Normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, 1993.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. Em: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). *Geografia Cultural: um século* (3), Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 83-131. 2002.

BUSTOS, C., CARIMAN, A., DÍAZ, Z., MERINO, M. *Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Chile: MINEDUC 2014.

CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CECEÑA, A. E. Sujeitando o objeto de estudo, ou da subversão epistemológica como emancipação. In: CECEÑA, A. E. (Org.). *Os desafios das emancipações em um contexto militarizado*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CPT Nacional. *Conflitos no campo: Brasil 2020*. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2021. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads/category/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao>.

DE ANDRACA, A.M; GAJARDO, M. *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. Santiago, Chile: UNESCO/FLACSO, 1992.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M.; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FEU | GELIS, J. La escuela rural en España: apuntes sobre potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural*, Educación, Cultura y Desarrollo Rural, 2004. Disponible en <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>. Acceso en: 10 de mai de 2021.

GHEDINI, Cecilia M. *A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GUTIÉRREZ, G. La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. EN: *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 15(1): 118-143, 2020.

HECK, D. E.; SILVA, R. S. da; FEITOSA, S. F. (Org.). *Povos indígenas: aqueles que devem viver - Manifesto contra os decretos de extermínio*. Brasília: Cimi - Conselho Indigenista Missionário, 2012. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Cimi-40-anos\\_manifesto-contra-decretos-exterminio.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Cimi-40-anos_manifesto-contra-decretos-exterminio.pdf).

LAROQUE, L. F. S. *Lideranças Kaingang no Brasil meridional (1808-1889)*. São Leopoldo: Instituto Anchieta, 2000.

LIMA, A. C. de S. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PARKER, C. *Modernización y cultura Indígena Mapuche*. "¿Modernización o sabiduría en tierra Mapuche?". Santiago de Chile: Talleres Gráficos Pía Sociedad de San Pablo, 1995.

PEREDA, V. Retos para la universidad en una sociedad multicultural. Desarrollo organizacional hacia un modelo intercultural. En: Bruno-Jofré, R. y Fuentes, L. eds. *La universidad y la atención a la diversidad cultural: De la discriminación a la inclusión*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile- Sede Regional Villarrica: 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160224041201/04porto.pdf>.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina. In: *Pólis: Revista Latinoamericana*, n. 41, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/11027>.

QUIJANO, A. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. In: ARAÚJO, Cicero; AMADEO, Javier (Org.). *Teoria política Latino-americana*. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2009.

QUINTERO, P; MARÉCHAL, C. Populações kaingang, processos de territorialização e capitalismo colonial/moderno no Alto Uruguai (1941-1977). *Horiz. antropol*, Porto Alegre, ano 26, n. 58, p. 155-190, set./dez. 2020.

REPÚBLICA DE CHILE. Ley de Educación Primaria Obligatoria. N° 3654. 1920. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=24146>. Aceso en 30 de mai de 2022.

REPÚBLICA DE CHILE. Ley Indígena. N° 19253 1993. Disponible em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620&idParte=8639832&idVersion=2020-10-17>. Aceso en 30 de mai de 2022.

RUPAILAF, R. Las Organizaciones Mapuches y las Políticas Indigenistas del Estado Chileno 1970 - 2000. *Revista de la Academia*, n 7, Santiago de Chile. Editorial Universidad Academia Humanismo Cristiano, 2002.

SALES CIGES, A. Y GARCÍA LÓPEZ, R. Programas de Educación Intercultural. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997.

SANTOS, B. de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de Souza; MENEZES, M. P. *Epistemologias do sul* (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. A. dos. *Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SAQUET, M. Contribuições teórico-metodológicas para uma abordagem territorial multidimensional em Geografia Agrária. In: SAQUET, M. A.; SUZUKI, J. C.; MARAFON, G. J.; *Territorialidades e diversidade nos campos e nas cidades latino-americanas e francesas*. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SAQUET, M. El Desarrollo en una Perspectiva Territorial Multidimensional. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, ISSN-e 2238-8052, Vol. 2, N°. 1, 2013, págs. 111-123.

SAQUET, M. *Abordagens e concepções sobre territórios*. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

TOLEDO, V. *Pueblo Mapuche Derechos Colectivos y Territorio*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2006.

TOMMASINO, K. Território e territorialidade Kaingang: resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S. (Org.). *Uri e Wäxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: Eduel, p. 191-226, 2000.

WILLIAMSON, G. *Estudios sobre la educación para la población rural en Chile*. En *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Roma: FAO-UNESCO, 2004.