

Número Especial
Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en
Construcción y Reconstrucción

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 28 Número 163

2 de noviembre de 2020

ISSN 1068-2341

Pueblos Originarios y Educación:
De la Colonialidad a las Experiencias Decoloniales en
Brasil y Chile

Juan Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco (UCT)

Chile



José Rubens Lima Jardimino

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Brasil

Citación: Mansilla Sepulveda, J., & Lima-Jardilino, J.R. (2020). Pueblos originarios y educación: De la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(163). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4751> Este artículo forma parte del número especial *Educación y pueblos indígenas: Identidades en la construcción y la reconstrucción*, editado por Juliane Sachser Angnes y Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumen: Este artículo aborda la educación de los pueblos indígenas en América Latina. Es una síntesis de una aproximación de estudios sobre la historia de la Educación de los pueblos originarios (educación escolarizada) teniendo como caso Brasil y Chile. Representa un esfuerzo de reflexión de dos investigadores de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) que ha estudiado la Educación Indígena o Educación Escolar Indígena en Chile y Brasil teniendo como sustrato teórico los estudios sobre “colonialidad e decolonialidad” respecto al tema indígena en Latinoamérica. Las investigaciones se plantean desde un paradigma comprensivo-interpretativo, cuyo método se enlaza con el tipo de investigación cualitativo historiográfico descriptivo considerando fuentes escritas primarias y secundarias,

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 30/5/2019

Revisões recebidas: 14/9/2020

Accito: 15/9/2020

complementado con datos visuales (fotografías). El análisis documental se realizó de material basado en fuentes escritas primarias, secundarias y documentos personales inobstrusivos. El trabajo contempló tres fases diferenciables en el proceso de producción de resultados: 1) revisión crítica de los datos de nuestras investigaciones anteriores, además de la revisión bibliográfica de resultados de investigación respecto de la presencia de la escuela en otros pueblos indígenas de América; 2) captura y tratamiento de nuevos datos; y 3) validación y evolución de resultados con los participantes de la investigación. Se realizó análisis de contenido, para relevar núcleos de saberes centrales de orden abstracto, dotados de sentido y significado desde la perspectiva de los productores del discurso, y a la vez los contenidos concretos expresados en los textos, incluso sus contenidos latentes.

Palabras-clave: Historia de la educación; pueblos indígenas; colonialidad y decolonialidad

The native peoples and education: From coloniality to decolonial experiences in Brazil and Chile

Abstract: This article on the education of indigenous peoples in Latin America is a synthesis of an approximation of studies on the history of Education of indigenous peoples (schooling), taking Brazil and Chile as a case study. It represents an effort of reflection of two researchers of the History of Latin American Education Society (SHELA), who have been studying Indigenous Education or Indigenous School Education in Chile and Brazil, from the theoretical perspective of “coloniality and decoloniality” of indigenous peoples in Latin America. The research is based on a comprehensive-interpretative paradigm, whose method is linked to the type of qualitative historiographic descriptive research considering primary and secondary written sources, complemented with visual data (photographs). The documentary analysis was made from material based on primary written sources, secondary and unobtrusive personal documents. The study included three distinct phases in the process of producing results: 1) a critical review of the data of our previous research, in addition to the bibliographic review of research results regarding the presence of the school in other indigenous cultures of the Americas; 2) capturing and processing of new data; and 3) validation and return of results with the research participants. Content analysis was carried out in order to reveal nuclei of central abstract knowledge, endowed with meaning and significance from the perspective of the producers of the discourse, as well as knowledge expressed concretely in the texts, including their latent contents.

Keywords: History of Education; Indigenous Peoples; Coloniality and Decoloniality

Povos indígenas e a educação: Da colonialidade às experiências decoloniais no Brasil e Chile

Resumo: Este artigo aborda a educação dos povos indígenas na América Latina. É uma síntese de uma aproximação de estudos sobre a história da educação dos povos indígenas (educação escolarizada) tendo como caso o Brasil e o Chile. Representa um esforço de reflexão de dois pesquisadores da Sociedade de História da Educação da América Latina (Shela) que vem estudando a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena no Chile¹ e Brasil. Teve como fundamento teórico os estudos sobre "colonialidade e decolonialidade" nas questões indígenas na América Latina. As investigações, elaboradas a partir de um paradigma compreensivo-interpretativa, cujo método liga-se ao tipo da pesquisa qualitativa historiográfica descritiva, utilizando-se de fontes primárias e secundárias, complementadas com material iconográfico (fotos). A análise documental foi realizada com base em material empírico e em fontes escritas primárias, secundárias, não invasiva aos documentos pessoais. O trabalho teve três etapas

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto Fondecyt Regular N° 1191016: Consolidación de la escuela monocultural en territorio mapuche, periodo post-reduccional (1929-1973). Colonialidad republicana e invisibilización del mapun-kimün, dirigido por el primer autor.

diferentes no processo de produção dos resultados: 1) revisão crítica dos dados de nossa pesquisa anterior, além da revisão da literatura dos resultados da investigação sobre a presença da escola em outros povos indígenas das Américas; 2) captura e processamento de novos dados; e 3) validação e retorno dos resultados com os participantes da pesquisa no Chile. Foi realizada análise de conteúdo para aliviar núcleos de conhecimento central de ordem abstrata, dotado de sentido e significado desde a perspectiva dos produtores do discurso, expressos nos textos, incluindo o seu conteúdo latente.

Palavras-chave: História da educação, povos indígenas, colonialidade e decolonialidade

Introdução

¿Por qué arrebatáis por la fuerza
lo que no podéis conseguir con amor?
Tatanka Iyotanka (Toro Sentado)
Jefe del Pueblo Sioux

La discusión respecto a los pueblos originarios y su educación, ha sido, desde la colonia un tema tratado por diversos expertos, no solamente de los campos científicos de investigación en historia de la educación, sino también se ha constituido en una línea de estudio potente en las humanidades, debido a los diversos ejes que se pueden analizar a la hora de estudiar a los pueblos indígenas en toda Latinoamérica.

Por mucho tiempo, estos pueblos fueron considerados silvícolas, subhumanos y salvajes por los europeos, quienes les impusieron sus prácticas sociopolíticas y, por lo tanto, educacionales. Por consiguiente, el proceso de aculturación no tuvo otro camino que la dominación y sumisión de las prácticas sociales y culturales de los pueblos originarios, de cuyo choque cultural se originaron diversos procesos de relaciones asimétricas. Lévi-Strauss², antropólogo europeo, en sus obras (1962, 1968, 1986), buscó captar imaginarios de estos pueblos estudiando mitos y culturas en especial de los indígenas en Brasil. Reconocía que el occidente moderno se acerca a la cultura de los pueblos originarios reconociéndolos como inferiores, razón por la cual, fueron tempranamente etiquetados como “primitivos”. Lévi-Strauss y la antropología que sigue su pensamiento comprendió que “la otra manera de concebir el constructo mental «primitivo» subraya una convicción de inferioridad del otro, asegurando que ese tipo de pensamiento es solo y fundamentalmente diferente del nuestro...” (Lévi-Strauss, 1979, p. 18).

En este orden de ideas, la fuerza de la colonialidad que la cultura occidental moderna de origen cristiana europea ejerció sobre estos pueblos a lo largo de los 500 años de historia, han llevado a muchas resistencias y resiliencias, resignificaciones de sus culturas, saberes y luchas por mantenerse en la *pachamama*³. Desde estas resistencias y resignificaciones, nosotros estamos

²Claude Lévi-Strauss (1908 – 2009), doctor en filosofía por la Universidad de la Sorbonne, fue uno de los fundadores de la antropología estructural. “Con un salario de 3.158 francos franceses, intermediados por el Consulado Francés, Claude Lévi-Strauss visitó la USP en 1935, era muy joven, con un contrato para administrar disciplinas de sociología (FFLC) Durante los pocos años que permaneció en Brasil, desarrolló expediciones al interior del país dando inicio a sus estudios respecto a los pueblos indígenas. Mas tarde se dirigió a impartir lecciones a Estados Unidos, donde estudió en detalle a los indígenas norte-americanos y se fue transformando en uno de los mayores exponentes de la etnología en el mundo”. En <https://jornal.usp.br/universidade/eventos/usp-83-anos-a-historia-dos-primeiros-professores-da-universidade/>

³Esta palabra de origen Quéchua además de su significación sagrada en la cultura andina como la tierra madre, está conectada con el sentido de la vida, nacimiento, maternidad y protección de la tierra para “hábitat” de sus hijos. Si el prefijo significa maternidad, el sufijo trae la concepción del tiempo y el espacio, el sagrado y profanos, una totalidad.

llamando desde la academia a la activación de dinámicas de desconstrucción de la colonialidad que nos quedó como imaginario opresivo, herencia de estos procesos coloniales – a saber, la “decolonialidad” (Escobar, 2003; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2002, 2003, 2007, 2017; Quijano, 2000, 2005)

Los autores provienen de los campos de la Filosofía e Historia de la Educación en un esfuerzo de síntesis y aproximación de sus objetos de estudios, intentaron un ejercicio de la historiografía de la Educación tomando como enfoque los pueblos originarios en lo que los estudiosos han llamado de educación escolarizada, teniendo como foco analítico dos naciones suramericanas de importancia significativa para la cuestión indígena: Chile y Brasil. Este trabajo representa un esfuerzo de reflexión de dos investigadores de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) cuyo eje de investigación es la Educación Indígena y la Educación Escolar Indígena en Chile y Brasil. Además, el texto, se articula con los estudios sobre el tema de “colonialidad e decolonialidad” a propósito de los temas indígenas en Latinoamérica.

Educación y Colonialidad de los Mapuches en Chile: Antecedentes

A mediados del siglo XIX la elite chilena fue construyendo un imaginario del territorio mapuche como un lapsus geopolítico que separaba a Chile en dos partes, y a sus habitantes, como barbarie primitiva incrustada en medio de la nación que deseaban construir: “los indios forman en nuestro suelo un paréntesis en el territorio de la civilización”. De este modo el discurso de los grupos de poder hegemónicos se ve claramente reflejado en la prensa conservadora de Chile a mediados del siglo XIX:

El indio es enteramente incivilizable: todo ha gastado la naturaleza en desarrollar su cuerpo, mientras que su inteligencia ha quedado a la par de la de los animales de rapiña, cuyas cualidades posee en alto grado, no habiendo tenido jamás una emoción moral [...] ¿Cómo acercar sin peligro los hombres a las fieras, la población pacífica e industriosa al bosque donde se albergan la ferocidad y la barbarie? [...] una asociación de bárbaros tan bárbaros como los pampas o como los araucanos, no es más que una horda de fieras que es urgente encadenar o destruir en interés de la humanidad y en el bien de la civilización. (La civilización y la barbarie, 1859, *El Mercurio de Valparaíso*, Valparaíso, junio 25).

En la actualidad, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, es una conquista jurídico-pública de varias instituciones internacionales (Organización de la Naciones Unidas [ONU], Organización Internacional del Trabajo [OIT], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. Desde 1989, las demandas por este tipo de educación fueron uno de los principales objetivos del movimiento mapuche, logrando que se incorporara la Educación Intercultural Indígena (EIB) en la Ley Indígena de 1993 (Cañulef, 1998). La ley explicita lo siguiente: “(...) la Corporación (CONADI) en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales” (Ley 19.253, Título IV, Párrafo 2, Artículo 32).

La compleja y difícil relación entre el Estado de Chile y el Pueblo Mapuche generó la pérdida del conocimiento cultural ancestral mapuche para la cultura local debido a la homogeneización cultural con que se expandió el sistema nacional monocultural de educación liderado por el Estado en forma; la pérdida de aquello que en lengua *mapunꞑugun* se denomina *mapun-kimün* (Becerra & Llanquinao, 2017; Calderón et al., 2016). A partir de esta constatación nuestra investigación plantea la necesidad de comprender la forma en que el Estado de Chile

consolidó la escuela monocultural (chilenizadora y castellanizadora) una vez que ocupó el territorio mapuche (*waj-mapu*) concretada la reducción indígena por medio de los títulos de merced entre los años 1929 y 1930. Reconocer ese pasado es de relevancia estratégica, ya que permite incorporar la génesis y los matices con que la colonialidad republicana operó en la educación y aportar a la elaboración de las políticas públicas que buscan propiciar el reconocimiento cultural del pueblo mapuche.

Fig. 1

Colegio e Internado para niños indígenas en Quilacahuin, Región Los Lagos, Chile, 1922



Fuente: Archivo Capuchino de Altötting, Baviera, Alemania

En Chile, históricamente, la escuela ha sido considerada como una de las principales estrategias utilizadas por el Estado para desarrollar el proceso de ocupación territorial (Essomba, 2006; Luna 2015; Millalén, 2013; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo & McGinity, 2009), ya que, bajo su afán modernizador, en nombre de la razón y el humanismo, permitía excluir todo imaginario de hibridez, multiplicidad, ambigüedad y contingencias de las formas de vida concretas de la población local. De este modo, la escuela se constituyó como un dispositivo de saber-poder, mediante el cual el Estado chileno reconoció al “otro” a través de una lógica binaria que reprimía las diferencias (Álvarez-Santullano et al., 2011; Castro-Gómez, 2003). Desde el punto de vista pedagógico, se ha estudiado que la presencia de la escuela monocultural en la población mapuche ha generado el surgimiento de conflictos sociocognitivos en la formación de una identidad individual y social (Quidel, 2011; Quintriqueo & McGinity, 2009); subvaloración económica (De Tezanos, 1992; Paillalef, 2003); hegemonización del sistema de saberes, pérdida de la lengua vernácula, racismo, distanciamiento con la cultura de referencia, contradicción entre el saber escolar y la tradición oral sustantiva de las comunidades (Quilaqueo et al., 2005; Rother, 2005). A pesar de este avance reconocido desde 1980 en adelante, se constata que existe escasa investigación sobre los dispositivos, procedimientos, técnicas, actores y mecanismos que, desde el proyecto de la escuela monocultural, se utilizaron para consolidar la ocupación territorial y la integración social del pueblo mapuche en el periodo post-reduccional (1929-1973), a manos de

un Estado que buscaba concretar sus propósitos de conquista del territorio, gobernabilidad civil, y luego la expansión de los códigos culturales nacionales (Donoso, 2008).

A principios del siglo XX, el Estado de Chile pretendió que los mapuche, el colono nacional y el colono extranjero se fundieran en una sociedad culturalmente homogénea, utilizando para ello la educación monocultural (Mansilla et al., 2015; Mansilla et al., 2016; Mansilla & Quilaqueo, 2018; Pinto, 2015). La Frontera, a partir del proceso de radicación, comenzó a ser sacudida por conflictos que echaron por tierra esas presunciones. La escuela desde su origen fracasó en su contribución para el encuentro entre los grupos que empezaban a compartir el despojada territorio mapuche. En zonas de Frontera que administrativamente comprendían las provincias de Arauco, Malleco, Cautín, Valdivia, Osorno y Carelmapu, desde la segunda mitad del siglo XIX. Como se ha dicho uno de los procesos más complejos fue la radicación, reducción y entrega de Títulos de Merced a los mapuche entre 1884 y 1929, esto es, durante 45 años, lo que significó la liquidación de los espacios territoriales jurisdiccionales y la reducción de las propiedades (Bengoa, 2014). Cuando el Estado chileno ocupó y se instaló en la Araucanía, diversos actores proclamaron que con esa acción se ponía fin a la guerra mapuche y se daba inicio a un proceso de modernización similar al que tenía lugar en el resto del país, al amparo de la implantación de instituciones estatales, siendo la escuela especialmente gravitante en la configuración de esta nueva realidad sociocultural (Bengoa, 1999; Cerda-Hegerl, 1996; Pinto, 2001).

En esas escuelas, a través de la moralización y la enseñanza práctica, se formarían sujetos disciplinados y productivos (Donoso, 2008). La escuela fiscal, así como la instrumentalización estatal de las escuelas misionales católicas, en específico, las escuelas misionales levantadas por la congregación de los capuchinos bávaros a partir de la década de 1890, desde su origen fracasó en su contribución para el encuentro entre los grupos que compartieron el despojada territorio mapuche. Una información que probó cuán mixta era la composición demográfica de ese territorio fue proporcionado por el “Censo de los Indios Araucanos” levantado en 1907. Era la primera vez que el Estado contaba a la población según sus características culturales, detallándose la cantidad de población por provincias y comunas de Chile. En el territorio que hemos llamado de Frontera, el total de indígenas (mapuche) ascendió a 101.118 personas: en Arauco 4.706; en Malleco 12.259; en Cautín 46.781; en Valdivia 26.134; en Osorno y Carelmapu 11.358. Si bien las cifras estaban sobrerrepresentadas, el sacerdote capuchino Jerónimo de Amberga, escribió que por temor muchos indígenas se negaron a responder y que los encuestadores no llegaron a todas partes (Amberga, 1913). Los resultados sorprendieron a los chilenos, quienes pensaban que los indígenas ya no existían o eran muy pocos, lo que, entre otras razones, justificó aún más la instalación de una escuela monocultural definida como chilena, castellanizadora, obligando a niños y niñas de las localidades, indígenas y chilenos aprender solo en castellano (Amberga, 1913).

La implementación curricular en las escuelas públicas y misionales significó un proceso doloroso para el pueblo mapuche (Durán et al., 2007; Mansilla et al., 2016; Pozo, 2014, 2018; Quintriqueo & McGinity, 2009; Quilaqueo et al., 2016). En definitiva, se bloqueó la autodeterminación cognitiva del *mapun-kimiin*, entendido como un conjunto de coordenadas epistemológicas que permiten la emergencia del *mapunzugun* como cuerpo activo y consensuado de conocimientos por la experiencia transgeneracional del pueblo mapuche (Becerra & Llanquiao, 2017). El *mapun-kimiin* es la conceptualización de la experiencia y aprendizaje que se obtiene de espacios, personas, fenómenos particulares (*perimo*, *waw*, *wigkeul*, por ejemplo) comprensibles desde la cultura mapuche, pero no fueron vistos o fueron minorizados en relación a la epistemología dominante o permitida desde la escuela monocultural oficial. No obstante, en algunos *lof-che* (estructura política y social fundamental del pueblo mapuche a partir del parentesco) se mantuvo el *keüpalme*, es decir, la transmisión intergeneracional del conocimiento y del actuar en un campo cognitivo-comunicativo, pese al desplazamiento del *mapunzugun* (Millalén, 2013; Quidel, 1998; Wittig, 2009).

Fig. 2

Internado misionero capuchino en Panguipulli, Chile, 1920.



Fuente: Archivo Capuchino de Altötting, Baviera, Alemania

En el periodo post-reduccional la escuela chilena enseñó los mismos contenidos a partir de una colonialidad republicana que sublimó la diversidad cultural, preferentemente de sus grupos originarios, e intentó eliminar la diferencia a través de la pretensión de universalidad (Nahir, 2014). Este artículo hace suyo el constructo colonialidad republicana como una expresión específica que permite aproximarnos críticamente a la consolidación de la presencia de las formaciones estatales modernas en territorios indígenas, que cuestiona a la historiografía tradicional que da por concluidos los procesos de colonización con las independencias americanas (De Sousa, 2010; Menard, 2010; Menard & Pavez, 2007; Pavez, 2008; Tuhiwai, 2016; Vezub, 2016). Se asume que la colonialidad se mantiene viva en manuales de enseñanza y aprendizajes, en manuales chilenos cuyo propósito fue encauzar al maestro (Ej. *Manual del Maestro* [1946] elaborados por los profesores experimentales María Teresa Galleguillos y Alfredo Power Palma bajo la supervisión de la Dirección General de Educación Primaria), en la cultura reglamentada, ritos y celebraciones patrias, en la autoimagen de los pueblos y en las aspiraciones de los sujetos (Quijano, 2000); y en las prácticas pedagógicas a través de las cuales los profesores actuaban como verdaderos gendarmes ideológicos al servicio de los poderes hegemónicos (Donoso, 2008; Núñez, 2012). La versión actual del Manual del Maestro es el Marco para la Buena Enseñanza.

De este modo, la “colonialidad” representa una gran variedad de fenómenos que abarcan dimensiones desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo (Estermann, 2014). La colonialidad refleja una epistemología de sujeto (activo) y objeto (pasivo) que puede reproducirse en los niveles de subalternidad: en el ‘colonialismo interno’, el poder colonial de antes (“Europa”) ya no necesita imponer sus ideas, las relaciones de poder que se orientan en características de raza y género, sino que el ‘poder satelital’, la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial por sobre la justicia

social (Chamberlain, 1997; Estermann, 2014; Lander, 2000; Quijano, 2000; Sousa-Santos, 2008; Walsh et al., 2009; Díaz, 2010). Se propone, en consecuencia, la necesidad de reconocer a la escuela como una de las agencias de ese proceso de colonialización, para avanzar hacia la comprensión de la interculturalidad como clave de análisis de la necesaria integración cultural entre indígenas y chilenos y, desde la interculturalidad, aportar hacia una mayor justicia social en el trato de los pueblos originarios.

En esta lógica, la escuela monocultural ha cumplido un papel central en la función de chilenerizar a la población indígena a través de la transmisión de conocimientos, así como valores, normas y rituales colectivos, además de la difusión de símbolos nacionalistas. En esta línea, se lleva a cabo un proceso de intervención que pretende uniformar, pero no logró integrar del todo al indígena (Egaña, 2000; Iglesias, 2009; Llancavil et al., 2015). De esta forma, el Estado chileno estableció con el mundo indígena, y particularmente con el pueblo mapuche, una relación educativa de carácter asimétrico y de imposición cultural, materializando las funciones reproductoras de la escuela sobre la base de la arbitrariedad cultural, la imposición de símbolos, el lenguaje y los modos de vida propios de los sectores dominantes y ajenos a la generalidad de quienes asistían a las aulas (Bourdieu & Passeron, 1998; Narodowski, 2015). El Estado asumió la tarea de hacer extensivo el sistema educativo de la nación chilena a los habitantes de la Araucanía. Sin embargo, este proyecto no consideró en modo alguno las particularidades culturales del pueblo mapuche, ni tampoco de la necesaria mezcla entre indígenas y chilenos que efectivamente ocurrió en la zona. La acción estatal respondió a los intereses de sectores dirigentes que buscaban implementar un sistema educativo uniforme y homogeneizante para toda la población haciendo caso omiso de las particularidades locales y culturales. Por consiguiente, la escuela se integró discursivamente al proyecto de Estado-Nación implementado en la Frontera desde fines del siglo XIX: la modernización entendida como la “moralización” o la “chilenización” del individuo, fue parte nuclear de la labor civilizadora de la escuela (Collier, 2005; Mayorga, 2012).

En este contexto, a comienzos del siglo XX tras la extensión territorial y numérica de las escuelas fiscales y misionales, la zona del *waj-mapu* estuvo marcada por la construcción —desde la escuela— de la convivencia de una diversidad de procedencias y acervos culturales, étnicos e idiomáticos, propios de aquellos que habitaban un “nuevo territorio” y “una nueva realidad socialmente en construcción”, la presencia de niños y niñas de ascendencia mapuche, criolla o europea constituía una situación que debía ser atendida con urgencia con el propósito de formar a los futuros ciudadanos de la patria en que la identidad nacional chilena fuera uno de los rasgos más característicos (Flores & Azócar, 2015; Nicoletti, 2008; Serrano et al., 2012). La educación y la religión fueron las herramientas que facilitaron la inserción social del mapuche sobreviviente de acuerdo con un modelo homogeneizador (Llancavil, 2015; Szulc, 2012), instrumento de uniformización (Flores & Azócar, 2015; Mansilla, 2018; Pinto, 2001; Serrano et al., 2012). A partir de la promulgación de la Ley de Enseñanza Obligatoria en 1920, esta escuela primaria se hizo obligatoria para todos los niños y niñas entre 6 y 13 años, consagrando el sistema educativo en base a la escuela monocultural. En este periodo, la escolarización de la población mapuche se caracterizó por la “negación” y “ocultación”. La “negación” es entendida como un proceso asociado a una hegemonía de poder y de saber occidental que niega y elimina al sujeto de saber y conocimiento propio. Así, al sujeto mapuche se le condicionó para asumir un estado de inferioridad en el medio escolar. En cambio, el “ocultamiento” es una estrategia que induce a los niños y jóvenes que dominan saberes y conocimientos sobre las características socioculturales propias a ocultarlos en forma consciente o inconsciente.

Fig. 3

Internado misional capuchino en Panguipulli, aprox. 1922.



Fuente: Archivo Capuchino de Altötting, Baviera, Alemania

Educación y Colonialidad de los Indígenas en Brasil: Antecedentes

Para comprender mejor el debate actual sobre los pueblos indígenas y su diversidad se hace necesario comprender las diversas experiencias vivenciadas por esos pueblos en los muchos procesos de dominación a lo largo de esos 500 años de colonialidad en la historia de Brasil. Para eso se debe tener como premisa el abandono de dos caricaturas forjadas por la cultura de la colonialidad. Se trata, en primer lugar, de contraponer las imágenes y discursos que afirman los indígenas de la Amazonia como “puros”, auténticos y “verdaderos” en oposición a los habitantes de otras regiones urbanas y del campo dentro de todo el país. Entender al indígena en su multiplicidad de pueblos y culturas, pero sobretodo, dentro de una única cosmovisión que lo colonizó es un desafío político, ético e historiográfico pendiente: un horizonte hacia donde hay que transitar de manera urgente. La segunda, romper con una idea equivocada de cultura, más bien entendida como herencia de la colonialidad del ser, del saber y del poder, la que diseminó la comprensión de la cultura de manera jerarquizada, como superiores o inferiores.

Para la superación de esta cosmovisión subalterna y colonizada se hace necesaria una discusión y apropiación de la concepción de la inter-multiculturalidad que nos ayuda a comprender las culturas como dinámicas y diferentes, resultantes de las relaciones históricas entre los diferentes grupos sociales. En este sentido, Brasil dentro del marco legal (norma y legislación) es considerado un país multiétnico y, por tanto, multicultural desde el punto de vista jurídico.

Desde los tiempos más remotos de la colonia, Brasil acumula normas y legislaciones sobre los pueblos indígenas (González, 2002; Perrone-Moisés, 1992). En una visión del marco legal parece tener una concepción societal para cada período. Como dice Toninelo (2017) la

simple existencia de un capítulo específico, en la Constitución Federal de 1988, dedicado a los indígenas, no es suficiente para asegurar la efectividad de sus derechos. Así sucede también en otros marcos normativos. El autor que viene del campo jurídico presenta un glosario de las leyes desde la colonia que tuvieron en cuenta el reconocimiento de los pueblos originarios y sus tierras, sin embargo, jamás aseguró a esta parcela de la población. La cuestión indígena se mantiene en un verdadero campo de batalla, que si no fuera en nuestra contemporaneidad la lucha popular, el empoderamiento, acciones de los movimientos organizados (indígenas e indigenistas) y movimientos sociales en general, estaríamos a un paso de la negación total de condición humana.

Las relaciones entre poblaciones indígenas y el medio ambiente son profundas e implican tanto el mantenimiento de sus usos, costumbres y tradiciones, así como el reconocimiento de los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Desde las Cartas Regias, de 30 de julio de 1609 y de 10 de septiembre de 1611, las cuales fueron otorgadas por el Rey Felipe III, se reconoció el derecho de los indígenas brasileños sobre las tierras asignadas en los pueblos. (Toninelo, 2017, p. 1)⁴

Por consiguiente, la cuestión indígena en el Brasil colonial, a pesar de lo que los manuales de historia indican como un período sin ley, determinado sólo por la misión de los religiosos, la temática fue motivo de reflexión y legislación. La documentación (Perroni-Moisés, 1992) sobre este período no es escasa. El 22 de septiembre de 1605, el Gobernador General Diego Botelho⁵, en carta al Rey Fernando III (Silva, 1987), le informa “que se negó a aceptar la captura de los indios aimorés” realizada por Pero Coelho de Souza. El Rey declara a Botelho que el cautiverio no es legítimo y elabora una Carta Regia para regular la materia. De esta manera, la primera regla de la cuestión indígena es la carta real de 10 de septiembre de 1611⁶, promulgada por el rey Felipe III, en el momento en que Portugal, que estaba bajo la regencia española, anunciaba conformidad con el citado dispositivo que “los indígenas tenían derecho a la propiedad, además de garantizar el derecho de ir y venir” (RIHGB, v.73 I, p.xxxii).

Sin embargo, en lo que se refiere a la fuerza de la legislación, esos derechos, así como a lo largo de la colonia y del imperio, en realidad jamás fueron de hecho observados. Una vez que los destinatarios del dispositivo legal no eran “civilizados”, no conocían la lengua del colonizador, idioma en que las normas estaban escritas. Esta inocuidad de la legislación del y para los pueblos indígenas siguieron incluso en el siglo XX. Podríamos decir que es en la segunda mitad de este siglo que hay una apropiación de estos pueblos como protagonistas de su lucha por existir que los lanzan en la escena social propiamente dicha como sujetos de derechos. Sus voces, tímidamente, se imponen hasta la llegada de la Constitución Federal de 1988, que se inicia propiamente con un protagonismo más militante de su propia causa. Claro que no podemos ignorar los episodios y acciones protagonizadas por los pueblos originarios brasileños en otros tiempos. Como hemos visto la cuestión del derecho indígena es secular. En esa perspectiva vamos a encontrar ahí el derecho a la educación.

⁴La traducción de documentos y citas de portugués al español fueron realizadas por los autores, solamente con finalidad académico para ese artículo científico.

⁵Gonzales (2002, p.224) plantea lo siguiente: “En una carta de 1605 al gobernador general D. Diego Botelho, el Rey le hacía ver “que se estaba estudiando la propuesta del gobernador de que se usaran en Brasil las mismas leyes que la Corona de Castilla aplicaba a sus Indias”.

⁶Para el análisis de esta ley puede ser interesante consultar el artículo de Rafael Ruiz Gonzales “La política legislativa con relación a los indígenas en la Región Sur del Brasil durante la unión de las Coronas (1580-1640)”. En *Revista de Indias* (2002) vol. LXII, núm. 224, pp. 17-40, ISSN: 0034-8341. El autor expone detalles de las políticas y estrategias de la corona española para con el trabajo de los indígenas y la manutención de las conquistas de los reinos en América entre los dos océanos.

Método

En relación a nuestro interés por estudiar la relación entre pueblos originarios y educación realizamos una investigación cualitativa con alcances descriptivos densos para así lograr una mejor comprensión de los fenómenos estudiados (Flick, 2004; Geertz, 2003; Taylor & Bogdan, 1984), a partir de un diseño historiográfico donde lo que se pretende es comprender los hechos, más que juzgarlos a partir de la evidencia de los documentos (Ginzburg, 1997; Hartog, 2011). La investigación se desarrolló en tres etapas. En la primera fase se sistematizó el fichaje de fuentes primarias, lo que permitió la elaboración de un corpus documental-base para realizar los análisis posteriores. La segunda fase significó levantar un marco teórico que permitió realizar triangulaciones entre fuentes primarias y fuentes secundarias. Para desarrollar el estudio, se utilizaron fuentes diversas: prensa escrita, documentos jurídicos, fuentes primarias, libros y artículos indexados. El trabajo de campo fue la tercera fase, e implicó la revisión y análisis de fondos documentales del Archivo Nacional de Chile, Archivo Regional de la Araucanía, Biblioteca Nacional de Chile (Santiago) y Biblioteca Galo Sepúlveda (Temuco). Para ello se microfilmaron los textos, principalmente decretos de intendencia y gobernación, comunicaciones recibidas; oficios despachados, telegramas e informes. La pregunta que orientó nuestro estudio fue la siguiente: ¿Cómo ha sido la relación entre educación y pueblos originarios en el proceso de construcción del estado-nación en Brasil y Chile? El criterio de inclusión para focalizar el muestreo empírico del material documental estuvo orientado en aquellos documentos vinculados a los pueblos indígenas en Chile y Brasil que aborden nexos entre la educación y los pueblos originarios. Se incorporaron fotografías del Archivo Fotográfico de la *Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt* y el Archivo de la Abadía de los Capuchinos en *Altötting* “Santa Magdalena”, estos últimos en Baviera, Alemania.

Historia de la Educación en la Colonialidad de los Pueblos Indígenas Brasileños

El tema de la educación para y de los pueblos indígenas tiene dos fuentes de interpretación: una, asimilación e integración⁷ a la sociedad y otra de inclusión como sujeto de derecho. En la primera, que perduró hasta bien entrado el siglo XX, fue elaborada por el discurso del Estado y, asumido por la sociedad, estuvo por siglos asentada en el asistencialismo y en el amparo a lo "silvícola", en perspectiva civilizatoria de la colonialidad, cuidar al “buen salvaje” que habitaba en tierras buenas. Este período se constituyó en la creación de instituciones para la promoción de la pretendida integración del indígena a la sociedad; y la segunda, constituida por la lucha de organizaciones populares y por la propia organización social de los pueblos indígenas, cargada de la crítica a la colonialidad, elaborando caminos para la construcción de una educación significativa teniendo en cuenta los elementos de las culturas originarias, sus saberes y formas de organización en el sentido de hombre “sentipensante”. (Fals Borda, 2009). Esa perspectiva está amparada en la crítica del proceso de colonización que perduró los cinco siglos de dominación de la colonialidad del ser, del saber y del poder y el mundo de la vida (Mignolo, 2017; Quijano, 2005).

⁷La fotografía abajo ilustra en el siglo XX dentro del proceso de la colonialidad, en el ámbito de la asimilación y integración de indígenas a sociedad. Trata-se de una misión religiosa en la provincia de Mato Grosso, de 1908, en la cual se retrata el trabajo de los salesianos e de las monjas, Hermana de Nuestra Señora Auxiliadora con la educación de los indígenas Bororos.

Fig. 4 Indígenas Bororo tocando instrumentos

Fonte: Museu Histórico Nacional – Coleção Calmon. –Fotografia de 15/11/1907 Índio Bororo

Siguiendo la periodización tradicional de la historia de la educación brasileña: Colonia, Imperio y República, la temática indígena se sitúa más específicamente en el período de la colonia en la cual se analizan las relaciones conflictivas que se mantuvieron entre los colonizadores y nativos (Lima-Jardilino, 2018). En particular, los historiadores ponen énfasis en la estrategia de la corona portuguesa de la catequización utilizando como brazo civilizador la Compañía de Jesús, tal como sucedió en la fracasada guerra defensiva del Padre jesuita Luis de Valdivia en Chile a principios del siglo XVII.

Las reformas de Marques de Pombal (1750) para el reino de Portugal y sus colonias, de las cuales Brasil fue la principal receptora de este emprendimiento reformista pombalino, tuvo como propósito generar una nueva organización política y económica en el Reino de Portugal que, bajo el ideal ilustrado, elaboró una serie de normas para los propósitos de asimilación de los “silvestres” (bárbaros) en la vida productiva. Entre ellas se destacan: el Decreto de la libertad de los indios, Régimen de Huérfanos (1755), Directorios (1758) culminando con la expulsión de los jesuitas (1759) su hecho más notorio⁸. ¿Qué significaron esas normas para los pueblos indígenas? Primero estas ordenanzas tenían como objetivo ejercer control real sobre los extensos límites de la colonia y superar las enormes diferencias culturales entre los súbditos portugueses-brasileños. En este orden de cosas, la Ley de 1755 regula el matrimonio entre los brasileños e indígenas y la propagación del idioma portugués en un sentido claro de asimilación y demostración de la dominación y el control de la conquista colonial en clave monocultural.

Este decreto tiene efectos perjudiciales para las comunidades indígenas, ya que las presiones locales sobre ellas se han ampliado enormemente, desapareciendo las antiguas formas de protección de los indígenas; segundo, con el fin de obligar temporalmente a los “indios aldeados” a permanecer en sus lugares de trabajo, se crea la figura del Juez de huérfanos, éste tiene por tarea garantizar la permanencia de los indígenas y cuidar de las cuestiones laborales en

⁸En Chile los jesuitas fueron expulsados por real cédula el 26 de agosto de 1767.

general. Por detrás de esa mirada liberal a los brasileños de aquella época, la idea principal era garantizar la transición del trabajo esclavo al trabajo asalariado en tiempos de liberación civil. Esta medida fue restringida a los indígenas que viven fuera de sus comunidades y que fueron congregados en aldeas; tercero, en 1758 se crearon los Directores, laicos encargados de administrar las aldeas indígenas dentro del Régimen de los Huérfanos. Este sistema duró treinta años y fue abolido por una Carta Real de 1798 (Almeida, 2002).

Todo el proceso de educación post-jesuitico colonial se puede caracterizar como una acción de asimilación de los valores y cultura occidental, en la que no guardaba ninguna intención emancipadora y de respeto a los pueblos originarios y sus culturas en Brasil, así como en las demás colonias de dominación ibérica. “La educación escolar indígena en Brasil tiene una larga trayectoria, tejida desde los tiempos iniciales de la colonización y cuyo modelo predominante, ajeno a las cosmologías indígenas, fue impuesto con el explícito intento colonizador, integracionista y civilizador” (Bergamasch & Medeiros, 2010, p. 55).

La asimilación cultural con fines de domesticación de los pueblos originarios a un dios extranjero y su cristiandad fue la tarea principal de las misiones jesuitas, franciscanas y capuchinas y también de otras confesiones cristianas. Este proceso educativo de adiestramiento y aculturación forzada jamás tuvo en cuenta la pluralidad étnica que caracterizaba aquel contexto sociocultural. Se extendió por todo el período posterior en la interiorización de la conquista en las tierras de Santa Cruz y en la conquista de las tierras aún no dominadas. La acción educativa/catequística pretendió en última instancia educar al indígena para que él dejara de ser indígena: el objetivo del trabajo pedagógico fue hacerlo abdicar de su lengua, creencias y de sus patrones culturales e incorporar, asimilar los valores y comportamientos, incluso lingüísticos, de la sociedad nacional.

Entonces, la síntesis a la que se llega sobre la historia de los pueblos indígenas en América del Sur, en Chile y Brasil está marcada por un proceso de aculturación impuesto por el blanco europeo, generando la desigualdad, intolerancia, y estigma a los pueblos originarios (nativos) después del período colonial.

El segundo período, momento de la implementación de las escuelas monoculturales de educación común (Primeras Letras) el proyecto civilizador, perduró desde mediados del siglo XVIII al inicio del siglo XX. En el imperio hay un gran vacío sobre cuestión educativa indígena, o mejor dicho una invisibilidad de esas culturas. Se sigue la trayectoria sobrepasando el ímpetu catequizador de la colonia y se busca un proceso de integración de los pueblos domesticados. El cuadro siguiente indica ese intento en la legislación del Imperio. El directorio había sido el reglamento que orientó la instalación y funcionamiento de poblaciones indígenas en Pará y en todo Brasil durante el período de 1757 a 1798, estableciendo normas de conducta en todos los servicios coloniales en que la mano de obra del indígena fue utilizada. También fue guía de civilidad instruyendo a los indígenas en los valores y hábitos de costumbre europeo fomentando el matrimonio con los colonos blancos, a la vida social en poblaciones, la adopción de la lengua portuguesa y la conversión cristiana. La Carta Regia del 12 de mayo de 1798 extingue ese sistema. (Almeida, 2002, p. 171)

Tabla 1

Legislación sobre los indígenas en la época del Imperio brasileño 1822-1889

1822	Constitución Portuguesa	Esta Magna Carta recomienda apoyar instituciones de caridad dedicadas a la civilización de los indígenas.
1823	Aportes para la civilización dos indígenasno civilizados	Proyecto para la Asamblea Constituyente elaborado por Diputado José Bonifacio de Andrada e Silva, es un proyecto integracionista de Brasil para la población indígena. La catequesis forzada y la civilización moderna son sugeridas como medios adecuados para destruir esos últimos cultivos y "bárbaros". En cuanto a las tierras, Andrada reconoce el derecho de posesión de los indígenas, por lo que prohíbe la expropiación y prefiere comprarlos.
1824	Constitución de Brasil	El proyecto de la Constitución de 1823 retoma la discusión de las Cortes de Lisboa sobre "la civilización de los indios". Aunque la Carta de 1824 no hace ninguna mención al asunto, una "Comisión de Colonización y Catequización" se establece encargada de reunir información y preparar un censo.
1831	Ley de 27 de octubre	Esta Ley determina que "la protección (civil) a los indios", creada por el Régimen de los Huérfanos de 1755, se refiere sólo a los indígenas que fueron esclavizados por las "justas guerras" de la primera década del siglo XVI (Perrone-Moisés, 1989)
1833	Decreto ³ de junio	Esta legislación unifica las funciones del Oidor (protector de las tierras indígenas) con las del Juez de los Huérfanos (protección laboral). A partir del Decreto de 1833, la tutela abarca a todos los pueblos indígenas y adquiere una connotación negativa. La posición poderosa del Juez de los Huérfanos fue mantenida hasta el Decreto n° 5484 - hasta la República (1928).
1834	Acto Adicional, artículo 11, Párrafo 5, Ley del 12 de agosto	Las asambleas legislativas provinciales pasan a ser responsables de la civilización y la catequesis de los indígenas. Esta transferencia de competencia del gobierno central al gobierno local acelera el desplazamiento de poblaciones indígenas y la retirada de poses de sus tierras.
1845	Reglamento das Misiones - Decreto n. 426 de 24 de Julio	Toda la administración de las comunidades -aldeas es entregada a los Directores. Este reglamento permite, además, remover y concentrar a los indígenas en las aldeas.
1850	Ley de Tierras - Ley n. 601 de 18 de septiembre	Esta disposición tiene por objeto disciplinar y legalizar el régimen de propiedad. El gobierno puede disponer libremente de tierras abandonadas (devueltas), definidas como aquellas sin uso público o privado. El artículo 12 estipula además que parte de las tierras devueltas puede ser usada para el establecimiento de nuevas aldeas indígenas.
1887	Ley núm. 3348 de 20 de octubre	Las tierras de las poblaciones indígenas extinguidas pasan a las manos de las Provincias y Municipalidades.
1889	Decreto núm. 7, párrafo 12, de 20 de noviembre	Se inicia si la República de Brasil (15/11/1989) la catequización de los indios, así como su civilización, ahora corresponde a las Provincias. Este Decreto permanece en vigor hasta 1906, con la creación del Ministerio de Agricultura.

Entonces, se visualiza por todo el Imperio la ausencia de la educación formal. La integración de estos pueblos fue pensada a partir de la fuerza de trabajo, concebida como mano de obra, ampliamente explotada en el periodo de la colonia. En este contexto, en la primera República se visibilizó significativamente el tema del indigenismo. Se creó en 1910 el Servicio de Protección a los Indios (SPI) y Localización de Trabajadores Nacionales (SPILT/N) con el fin de

establecer relaciones entre la sociedad brasileña y los pueblos indígenas, que hasta entonces continuaban alejados del reconocimiento de su ciudadanía. Un ejemplo típico del período es la actuación de Leolinda de Figueiredo Daltro en un frente de lucha con los directivos de los indígenas Xerentes con quienes mantuvo un proyecto educativo en misión en el norte de Goiás (hoy la Provincia de Tocantins), en claro enfrentamiento con SPI en la primera república respecto a los derechos indígenas como ciudadanía brasileña. Este organismo de Estado formalmente planteaba la función de “protección”, pero escondía su objetivo principal, el cual residía en el deseo integracionista de la joven República con el objetivo de incorporar a los indígenas al Estado, para de este modo garantizar la frágil soberanía territorial. En la cuestión educativa, el SPI siguió la línea de integración indígena al servicio de la incorporación de éstos en la mano de obra que la República necesitaba. (Lima-Jardilino, 2018)

En el marco de la pérdida de democracia y de derechos en el gobierno de los militares (1964), el SPI es extinguido y se inicia una nueva etapa en la historia de la educación indígena brasileña, en la que el Estado crea la Fundación de Amparo al Indio (FUNAI) dándole amplios poderes en la conducción de la política de acompañamiento, integración y educación de los pueblos indígenas. La diferenciación del período anterior es que ésta da inicio a una educación bilingüe, sin embargo, reasume la concepción religiosa/catequística de educación indígena. La posibilidad de reconquista de la lengua se transforma en un hecho. Sólo en la segunda mitad del siglo XX, los pueblos indígenas se constituyen en sujetos de su propia acción política, aglutinados por la ascensión de los movimientos sociales y populares, van a construir otras formas de negociación con los sectores de la sociedad brasileña. Incluso el país que vive un régimen de restricción de derechos, sus propuestas y reivindicaciones ganan fuerza en el proceso de reconquista de derechos que comenzaron a ser esbozadas con la llegada de la Constitución de 1988, en la que se rescatan muchos de los derechos negados, incluso de los pueblos y naciones indígenas.

La lucha los lleva a una concepción decolonial de la educación de sus pueblos durante toda la historia de Brasil. El ideario de una escuela indígena en la perspectiva de la autonomía de los pueblos originarios de Brasil, en torno de los derechos sociales y políticos de esos pueblos, de una educación multicultural y bilingüe, en una escuela como medio de ascenso a cuestiones de naturaleza económica, política, lingüística e ideológica, para que participen en el juego de las relaciones sociales, en las disputas por el capital cultural económico y social, sólo vinieron a ser vislumbradas en el período de búsqueda por la redemocratización del país.

Reconstrucción de Identidades y (des) Colonialidad en Brasil

En el siglo XXI, se pueden indicar de manera episódica algunos proyectos de pueblos y naciones indígenas como procesos de reconstitución de sus identidades, lo que de cierta forma reconocemos como procesos de (des)colonización. En particular, ocurre de forma más visible con la llegada de la demarcación de las tierras de los pueblos indígenas. Este proceso que se inicia con la Constitución de 1988 tiene importancia vital en la preservación de la identidad de los pueblos y sus culturas. Se traduce en una garantía de derechos que la Constitución de la república otorga a esos pueblos originarios de la nación. En torno a ello se articulan otras luchas como la educación indígena, la interculturalidad y su reconstitución como pueblos brasileños. Este fenómeno sólo puede ocurrir desde una perspectiva de crítica a la colonialidad que los hicieron pueblos subalternos y, por consiguiente, una clara indicación del nacimiento de un pensamiento decolonial.

Como reconstrucción de identidad en proceso de (des)colonialidad citamos, en este artículo, sólo una experiencia de las varias naciones indígenas: El proyecto Hutukara de la Asociación de los Yanomami. Se trata de un proyecto de una educación indígena denominado: “Construcción y Reconocimiento de nuestro sistema propio de Educación”. El proyecto tiene como objetivo la capacitación de un grupo de Yanomami, buscando mejorar los conocimientos

para crear y gestionar sus escuelas e implementar su propio sistema educativo. Desde la Asamblea de la Hutukara-Asociación Yanomami (2006) realizada en la región del Ajarani, en la tierra indígena Yanomami presentó un diagnóstico de 37 regiones y tuvo la intención de ampliar las informaciones sobre las escuelas y conocer el estado de la cuestión con la educación en tierra Yanomami. Junto con los Ye'kuana, otros habitantes de la tierra yanomami, se pretendió crear un sistema propio de enseñanza⁹.

Conforme narra el documento, la propuesta es superar la forma de aculturación y subalternidad de sus culturas y saber de la cultura de la colonización, proponiendo una escuela con sus especificidades de conocimientos, tiempos, saberes y formas de pensar, una otras epistemologías, a saber:

Hoy, nuestras escuelas, maestros, alumnos y comunidades están obligados a seguir el sistema de enseñanza donde los alumnos deben seguir el régimen anual de enseñanza, los profesores deben evaluar a los alumnos para su aprobación en las series iniciales de la enseñanza fundamental. Nuestro sistema educativo es diferente de lo que la secretaría provincial de educación está imponiendo las escuelas Yanomami. El sistema serial de enseñanza no está de acuerdo con nuestra realidad, donde la enseñanza ocurre por niveles de conocimiento independiente de la edad de los estudiantes, pues en nuestras escuelas los alumnos estudian juntos y el profesor que desarrolla una enseñanza específica para cada uno o grupo de alumnos. Hemos evaluado a nuestros alumnos diariamente y seguimos su desarrollo. En nuestras escuelas los alumnos son evaluados siguiendo categorías propias, como: Pihimohoti es aquel alumno que aún no tiene mucho conocimiento escolar, aún no sabe coger la pluma y utilizar correctamente el papel, no conoce las letras y los números. Después que los alumnos empiezan a aprender estas cosas, hablamos que él es Pihiwaisipimoyãmi, en esta fase los alumnos ya conocen las letras y los números y ya saben escribir los nombres de los animales del bosque. Cuando el alumno ya sabe leer y escribir en la lengua yanomami, ya sabe copiar los textos y también escribir sus pensamientos, nos hablamos que los Pihimöyami y cuando estudian otros asuntos nuevos y deferentes, sobre los blancos, sobre otros pueblos, cuando él ya sabe leer y escribir grandes textos nos hablamos que ellos son Pihimöyamimhi. (P4)

⁹El ISA - Instituto Socioambiental es una Ong en Brasil que trabaja en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y temas ambientales. En la imagen abajo del professor e investigador indígena del Pueblo Yanomani- Hinoma Yanomami se presenta um libro de su autoria Inaha opa pata thëpë kuama para educación de lo niños de su lengua materna.

Un segundo elemento que aquí tratamos en este texto como una experiencia decolonial en los pueblos indígenas, está muy cercano a los procesos de conquista a lo largo del siglo XX, como ya hemos afirmado. Se trata de la llegada de los indígenas a la universidad brasileña. Si embargo, eso fue posible gracias a la conquista de derechos desarrollado por otros grupos indígenas que ya habían sido colonizados, como ejemplo tenemos la Ley 10.639 que transformo a obligatoria la educación básica brasileña, (primaria e secundaria) la inclusión de la Historia y Cultura de afro-brasileña y indígena. Lo anterior posibilitó protagonismo en los estudiantes que llegan a la universidad de decolonizar los currículos, el debate y la experiencias formativas.

Abordar el tema indígena en el espacio de la universidad es una experiencia marcada inicialmente por procesos de extrañeza, desconfianza, curiosidad, incomodidad y/o deconstrucción/ reconstrucción de ideas que formaron lo imaginario de una parte importante de la sociedad brasileña que tiene a los pueblos indígenas como inexistente y/o invisible y cuando los encuentran trátalos como inferior/marginado (Nascimento et al., 2019)

Los autores, indican que gradualmente se fue generando un posicionamiento político y pedagógico con respecto a las marcas impregnadas de la herencia colonial. Por tanto, se constituyen actitudes que van liberando los participantes de las experiencias colonizadoras en búsqueda de procesos decoloniales de formación, como se puede escuchar en la voces de los que participan em este proceso. Conforme nos ha dicho Nascimento, Vieira e Landa (2019, p 405):

Después de las clases de historia y cultura indígena pude conocer mucho más a los pueblos indígenas y revisar todas las otras imágenes que tenía sobre ellos. El profesor instigaba a los académicos de Terena para hablar sobre su cultura, idioma, pueblo y población. Aunque al principio tuve dificultades para comprender algunos de ellos, porque hablaban en voz baja, gradualmente busqué tener más atención y con eso pude comprender mejor algunos puntos de su vida, sus historias, las dificultades de las que siempre hablaban y también comprender elementos de su vida cotidiana y la de sus familias (p. 406)

El fenómeno de llegada de los jóvenes indígenas a la universidad es reciente en Brasil, tiene su inicio con la Constitución Federal de 1988 a partir de la denominada “Carta Magna Ciudadana”. Por otra parte, la ley 11.645/2008 que amplía y altera la ley General, estableció las directrices y bases da educación nacional, para incluir en el currículo oficial de enseñanza básica la obrigatoriedade de la temática de “Historia y Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Estas conquistas ciudadanas no fueron regalos de los sistemas políticos, sino una conquista democrática de lucha de los pueblos desde los tiempos coloniales. Eso ha generado una reflexión de deconstrucción de la colonialidad impresa como subalternidad en los pueblos indígenas, en términos que Quijano nos ha hablado en formato de una colonialidad del ser y del saber. Con la llegada de los jóvenes a la universidad se han desarrollado actitudes de naturaleza decoloniales que están generando muchas nuevas experiencias de identidades en los pueblos más lejanos de la experiencia urbana.

Los datos estadísticos han revelado que la población indígena de Brasil en la universidad ha crecido. En 2010 hubo 2.723 estudiantes en universidades o escuelas de nivel superior. En 2017¹⁰ son 25.670 estudiantes, case diez veces superior. Si embargo, en términos poblacionales es muy bajo, no llega, con todo el incremento de ese corpus legislativo de garantía de derechos a los pueblos originarios, a 1% de la población brasileña.

¹⁰ El parámetro temporal de 2017 está puesto en razón de los cambios ocurridos después del golpe parlamentario que generó el impedimento de la presidenta Dilma Russel, que había en 12 años de gobierno avanzado mucho en los derechos humanos y sociales de los trabajadores pobres y por consiguiente de los pueblos indígenas y afro-brasileños.

Conclusiones

En consecuencia, los estudiantes de ascendencia mapuche en el periodo post-reduccional fueron sedimentando –producto de su escolarización- la duda, el olvido, la desvalorización e invisibilización de los conocimientos propios: del *mapun-kimiün* ante un conocimiento escolar se presentó como válido para desarrollar y movilizar competencias individuales y sociales (Mansilla et al., 2015; Mansilla et al., 2016). En este proceso, el *mapunꞑugun* como lengua de comunicación de los estudiantes mapuche debía ser suprimido. Desde esta lógica, los profesores de la escuela occidental monocultural chilena fueron los primeros agentes de discriminación, injusticia y negación de la lengua y cultura ancestral. Entre 1929 y 1973, fase “post-ocupación-reducción”, la población mapuche se acercó a la educación chilena, ya que la derrota militar, territorial y política los había transformado en ignorantes y los dejaba en medio de una sociedad que no entendían. No solo estaban aislados debido a la reducción de sus tierras, sino también respecto de los nuevos códigos culturales. Por lo expuesto, el aprendizaje del idioma del vencedor adquirió una importancia creciente y en ello la escuela cumplió un rol fundamental. Fue el mismo Pascual Coña quien dio a entender que cada vez que se abría la posibilidad de profundizar su permanencia en el sistema educacional chileno, era alegría franca y profunda que lo conmovía por completo (Bengoa, 2004; Donoso, 2008)., significaba desconocer las capacidades e intenciones reales de un enemigo declarado (Durán et al., 2007; Gruzinski, 1991; Mansilla y Huaiquían, 2018; Serrano et al., 2012; Tubino, 2011). En el periodo post-reduccional que vivieron los mapuche, la escuela no fue un espacio donde dialogaran los saberes y se logre una simetría epistemológica en su relación con el sistema de conocimiento de las ciencias occidentales difundidas en y desde la escuela, y se avance en la búsqueda de soluciones a problemas específicos. Más bien predominaron prácticas y actitudes coloniales y racistas, que minorizaron los saberes y conocimientos indígenas. En la Araucanía, en el periodo post-reduccional, la tarea de construir identidad nacional no solo iba dirigida hacia los indígenas, también era necesario hacerlo con sus propios nacionales (chilenos) y actuar con inmigrantes extranjeros que arribaban masivamente al territorio (Mansilla, 2018; Pérez, 2016) y, en este cometido, la escuela –ya fuera misional o pública– tuvo un papel preponderante (De Jong & Escobar, 2016; Leff, 2004).

Sobre el caso brasileño, los estudios sobre los pueblos indígenas son clásicos en las ciencias sociales. Pero aquí específicamente nos atenemos a los estudios en la perspectiva de la historia e historiografía de la educación brasileña (Capacla, 1995; Oliveira & Nascimento, 2012, Saviani, 2007). En ese recorrido historiográfico, realizamos una lectura dentro de la historiografía de la educación para indicar cómo el proceso educativo y sus intencionalidades ocurrieron en relación a la concepción de colonialidad y decolonialidad. Finalizando con un caso que, por medio de un proyecto del pueblo Yanomami, es posible, aun cuando no es nombrado por ellos, encontrar elementos de salida identitaria en oposición aquella otorgada por la civilidad colonizadora. Esta búsqueda es de reconstrucción identitaria en medio a claro proceso de decolonización.

El colonialismo para los pueblos originarios de América Latina, en este caso representados por los casos de los pueblos originarios en Chile y Brasil, ha constituido una forma de violencia de carácter histórica y global que interrumpió, invadió y desgarró culturalmente a los indígenas, principalmente sus lenguas. El colonialismo fue y sigue siendo un mecanismo de despojo de la ocupación del territorio de un pueblo, al amparo de la violencia y racismo. Esta violencia colonial conlleva el despliegue material de una agresión sistemática y masiva, antecedida por una ocupación e invasión territorial que además se materializa por la vía de cuerpos, gente, seres máquinas y objetos colonizadores.

Referências

- Almeida, R. (2002). A Carta Régia de 12 de maio de 1798 e outros documentos sobre o índio no código 807. RIHGB, 163, n.416, p.171-180, jul-set. **Revista do Instituto histórico geográfico brasileiro**. (1910). Correspondência de Diogo Botelho (Governador do Estado do Brazil 1602-1608). Tomo LXXIII. Rio de Janeiro Imprensa Nacional.
- Álvarez-Santullano, P., A. Alves, A., Forno, R., Rivera y Fuenzalida, P. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto mapuche: silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Alpha* (32), 127-148.
- Amberga, J. (1913). Estado intelectual, moral y económico del araucano. *Revista Chilena de Historia y Geografía*, 3(11), 5-37.
- Becerra, R., & Llanquino, G. (2017). *Mapunkimiin. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Ocho libros.
- Bengoa, J. (2014). *Mapuche, colonos y el estado nacional*. Catalonia.
- Bergamasch, M., Medeiros, J., & Schneider, L. (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: O caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 55-75.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Brasil. (2003). Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União, Poder Executivo*, Brasília.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília.
- Calderón, M., Castillo, S. Fuenzalida, D., Hasler, F., Mariano, H., & Vargas, C. (2016). Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica. *Revista Calidad de la Educación*, 47, 43-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200043>
- Cañulef, E. (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas.
- Capacla, M. (1995). O debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995). MEC/MARI-USP.
- Collier, S. (2005). *Chile: La construcción de una república. 1830-1865. Política e ideas*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) (1993). *Ley 19.253*, Título IV, Párrafo 2, Artículo 32.
- Chamberlain, M. (1997). *La descolonización*. Ariel.
- De Jong I. y Escobar A. (2016). *Las poblaciones indígenas en la conformación de las naciones y los estados en la América Latina decimonónica*. El Colegio de México.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. Extraído de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la Frontera: Organizaciones Mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Pehuén.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Coord.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. CLACSO.
- Egaña, M. (2000). *La escuela primaria popular en el siglo XIX, una práctica de política estatal*. DIBAM.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 58-86.

- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Graó.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. (Comp. V. M. Moncayo). Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, J., & Azócar, A. (2015). *Evangelizar, civilizar y chilenizar a los mapuche. Fotografías de acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía*. Universidad de La Frontera-Universidad de Sevilla. Temuco-Sevilla (Chile-España).
- Geertz, C. (2003). *Géneros confusos: La reconfiguración del pensamiento social*. Gedisa.
- Gonzalez, R. R. (2002) La política legislativa con relación a los indígenas en la Región sur del Brasil durante la unión de las coronas (1580-1640). *Revista de Indias*, 42(224), 17-40.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español: siglos XVI-XVIII*. Fondo de Cultura Económica.
- Ginzburg, C. (1997). *Le juge et l'historien. Considerations en marge du procès Sofri*. Verdier.
- Hartog, F. (2011). *Evidencia de la historia. Lo que ven los historiadores*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Hutukara Associação dos Ianomami. (2016). *Educação escolar Yanomami. Construção e reconstrução do sistema próprio de ensino*. In. <https://hutukara.org/>
- Iglesias, R. (2009). El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX. En: G. Cid & San Francisco (Eds.), *Nación y nacionalismo en Chile en el siglo XIX* (pp. 39-115). Proyecto Bicentenario.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis Revista Latinoamericana*, (7), 21-34.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *L'origine des manières de table*. Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *A oleira ciumenta*. Brasiliense.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1978). *Mito e significado*. Edições 70.
- Lima-Jardilino J. (2016) Educadora, feminista, indigenista: Leolinda Figueiredo Daltro, uma “Dama” da educação brasileira no final do século XIX. In *Revista Historia de Educação Latinoamericana*, 18(26). <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4358>.
- Lima-Jardilino. José, R. (2018). Narrativas sobre educación de pueblos indígenas en Brasil. Aportes para la historia de la educación. *Revista Inclusiones*, (5), 3-19-
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M., & Montañares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28, 117-135. Extraído de <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n28/art07.pdf>
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 47(4), 1-10. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/2015nahead/aop4015.pdf>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Coords.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mansilla, J., Becera, S., & Merino, S. (2015). Curriculum violence: Occidental knowledge hegemony in relation to indigenous knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 434-439.
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., & Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y Sociedad Mapuche.

- Revista Educação y Pesquisa*, 42(1), 213-228. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Mansilla, J., & Huaiquián, C. (2018). Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX. *Revista Espacios*, 39(17), 1-6. Extraído de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p26.pdf>
- Mayorga, R. (2012). Los conceptos de la escuela: Aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 15(1), 11-44.
- Menard, A., & Pavez, J. (2007). Mapuche y Anglicanos, vestigios fotográficos de la misión Araucana de Kepe, 1896-1908. Ocho Libros.
- Menard, A. (2010). Una raza, dos imaginarios. Los problemas de la verdad racial. *Archivos de Filosofía*, 4(5), 1-10.
- Mignolo, W. (1998). Postoccidentalismo: El argumento desde América Latina. Em S. Castro-Gómez & E. Mendieta, E. (Coords.). *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Miguel Ángel Porrúa.
- Mignolo, W. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57-95.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mignolo, W. (2007a). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W. (2017) Desafios decoloniais hoje. I *Epistemologias do Sul*, 1(1), 2-32, Foz de Iguaçu.
- Millalén, J. (2013). *Taiñ Mapuchegen. Nación y nacionalismo mapuche. Construcción y desafíos del presente, en Ta ñfjkkexiparakizumeliwun, Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*. Comunidad de Historia mapuche.
- Nahir, I. (2014). Édouard Glissant: Aproximaciones al pensamiento antillano contemporáneo. *Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos FCPyS-UNCuyo*. Extraído de <file:///C:/Users/Proyecto%20FIAII/Downloads/198-584-1-PB.pdf>
- Nascimento, A. C.; Vieira, C. M. N. y Landa, b. (2019). Experiências interculturais na Universidade: A presença dos indígenas e as contribuições à Lei 11.645/08. *Cadenos Cedex*, Campinas, 39(109), 397-416.
- Núñez, A. (2012). El país de las cuencas: fronteras en movimiento e imaginarios territoriales en la construcción de la nación. Chile, siglos XVIII-XIX. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16(418), 1-16
- Oliveira, L. A., & Nascimento, R. G. (2012). Roteiro para uma História da educação escolar indígena: Notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. In *Educação e Sociedade*, 33(120), 765-781. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 14 de maio de 2018.
- Pérez-Ruiz, M. L. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *LiminaR*, 14(1), 15-29.
- Perrone-Moisés, L. (1992) Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séc. XVI – XVIII). In M. C. Cunha, M (Org.), *História dos índios no Brasil*. São Paulo Cia das Letras/PAPESP.
- Perrone-Moisés, L. A (1989) Guerra Justa em Portugal no século XVI. In *Revista do SBPH*, (5), 68-99
- Quijano, A. (2005) Colonialidade de poder, Eurocentrismo e América Latina. En *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americana*. CLACSO.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. El Signo.
- Quintriqueo, S., & McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de

- La Araucanía, Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Quidel, J. (1998). Machi zugu: ser machi. *Revista Cultura, Hombre, Sociedad-CUSHO*, 4(1), 20-37.
- Pinto, J. (2001). *De la inclusión a la exclusión: La formación del Estado, nación y el pueblo mapuche*. Idea.
- Pinto, J. (2015). *Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía 1900-2014*. Pehuén.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Santos Paulette, M. C. dos (2014). *Leolinda Daltro, a caminhante do futuro: Análise de sua trajetória de catequista a feminista (Rio de Janeiro/Goiás- 1896-1920)*. (Tese de Doutorado). Universidade Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Taurus.
- Sousa-Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipadora*. CIDES-UMSA/CLACSO/Plural, La Paz.
- Sousa-Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Szulc, A. (2012). El poder de nominar. Los nombres de los niños y niñas mapuche como campo de disputa. *Revista Runa*, 33(2), 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.org>.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Toninelo, A Cesar (2017). *O Reconhecimento dos Direitos dos povos indígenas no Brasil e os seus reflexos nas Constituições Latino-Americanas*. Recuperto em <https://emporiododireito.com.br/leitura/o-reconhecimento-dos-direitos-dos-povos-indigenas-no-brasil-e-os-seus-reflexos-nas-constituicoes-latino-americanas>
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6(7), 1-14.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM.
- Vezub, J. (2016). El estado sin estado entre los araucanos/mapuches. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(4), 723-727.
- Walsh, C., Schiwy, F., & Castro-Gómez, S. (2009). *Indisciplinar las ciencias sociales - Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Perspectivas desde lo Andino*. UASB/AbyaYala.
- Wittig, F. (2009). Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200008>

Fuentes archivistas e documentos

- Archiv Der Bayer-Kapuzinerprovinz, UniversitatEichstaett-Ingolstadt.
 Fotografía. Colegio e Internado para niños indígenas en Quilacahuin, Región Los Lagos, Chile, 1922.
 Fotografía. Internado misional capuchino en Panguipulli, 1922.
 Fotografía. Internado misional capuchino en Panguipulli, 1920.
- Periódico *El Ferrocarril de Santiago*, Santiago, abril 23 de 1858
 Periódico *El Mercurio de Valparaíso*, Valparaíso, junio 25 de 1859.
 Documento (1898). Plano sobre civilização dos índios no Brasil. *Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*, Tomo XIX, 5-33. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional.
 Documento (1898) Requerimento feito a sua Majestade em nome dos índios domesticados na Capitania da Bahia. *Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*, Tomo XIX, 91-92. Imprensa Nacional.

Sobre los Autores

Juan Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

jmansilla@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Doctor en Filosofía y Letras. Académico, actual decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Grupo HISULA (Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro de la Sociedad de Historia de la educación Latinoamericana (SHELA).

José Rubens Lima Jardimino

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFOP)

Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – Cnpq

jrjardilino@ufop.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

Licenciado en Filosofía, Doctor en Ciencias Sociales (1997); Postdoctorado en Ciencias de la Educación en las Universidades: Université Laval - Québec, Canadá y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC (2008); y Postdoctorado en Historia de los Mundos Atlánticos por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España (2016). Investigador del consejo nacional de desarrollo científico y tecnológico (CNPq). Docente-investigador de Universidad Federal de Ouro Preto - UFOP en el Departamento Ciencias de la Educación – DEEDU. Inestigador invitado de RUDECOLOMBIA, Rede de Universidades Públicas Colombianas; Vice-presidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinmoamericana – SHELA. Docente investigador de los campos de Ciencias de la Educación y Historia, investigando sobre la Formación de Maestros/as, Políticas Educativas, Historia de la educación en América Latina.

Sobre los Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)

julianeangnes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingüe e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimoniais e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais

Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

Kaizo.beltrao@fgv.br

<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Número Especial Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en Construcción y Reconstrucción

Volumen 28 Número 163

2 de noviembre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Verónica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier

Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel