



OPRESIÓN, RACISMO Y ENAJENACIÓN EN CHILOÉ. UNA LECTURA DESDE EL CAMPO EDUCATIVO

Miguel Meza Bravo

© Magíster en Educación, Universidad de Chile.
miguel.mezab@gmail.com

Área temática: Currículo

Línea temática: Acercamientos teóricos, históricos y metodológicos al campo del curriculum

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

El objetivo de este ensayo es producir conocimiento relevante para las pedagogías críticas latinoamericanas. Para ello, se realizará un análisis crítico del *curriculum* con el propósito de desnaturalizar la visión hegemónica de este concepto, que se sustenta en la racionalidad técnica y naturaliza prácticas pedagógicas excluyentes y opresivas. Para abordar este tema, se utilizará el contraste entre la experiencia pedagógica de un docente de una zona rural del sur de Chile, en la isla de Chiloé, y las vertientes de la teoría crítica que apuntan a la comprensión de los procesos conscientes e inconscientes de los sujetos que habitan el capitalismo y sus instituciones educativas. De esta manera, se espera dar cuenta de las tensiones históricas y políticas que afectan la identidad de las comunidades indígenas y campesinas, y que terminan por sustraer su sustancia mítica, y desembocan en la enajenación de las mismas. Esperamos dar cuenta de que el conocimiento legitimado por el *curriculum* subsume los valores almacenados en la memoria ancestral por los valores del capitalismo, en su versión neoliberal. Es importante destacar que este ensayo busca aportar a la comprensión de los procesos educativos en Latinoamérica y a la creación de pedagogías críticas que promuevan prácticas pedagógicas más inclusivas y justas.

Palabras clave: Identidad, Enajenación, Teoría crítica, Curriculum

Primeras palabras Comenzar del presente

El presente ensayo es fruto de las reflexiones personales que tienen su génesis en el año 2020, en el contexto pedagógico de una escuela rural de educación básica en Chile, específicamente al sur de este país, en la Isla de Chiloé, un territorio caracterizado geográficamente por la bondades de un océano muy frío y amplios sectores de bosque nativo. Chiloé es reconocido también por albergar tradiciones de larga data, en parte porque debido a su condición de Isla ha logrado tener un relativo aislamiento de las vicisitudes del continente. Las mencionadas reflexiones de hace 3 años estaban impregnadas de un optimismo vital que se originaba en el convulsionado contexto de lo que fue la revuelta popular de octubre de 2019, sin embargo, con una velocidad insólita, la realidad político social chilena se ha modificado de manera radical: los aires de la revuelta—a juicio de algunos historiadores, el ciclo de protestas más masivo en la historia de Chile—han prácticamente desaparecido; y el fervor revolucionario de aquel momento, ha sido sustituido por una reestructuración de carácter ultraconservadora, que mantiene en un estado de shock a cualquier forma de respuesta anticapitalista organizada. Todo aquello que había sido develado por quienes enarbolaban la consigna de que “Chile sería la tumba del neoliberalismo” debido a la explosividad de la revuelta y las evidentes condiciones materiales de sufrimiento de la inmensa mayoría de la población —como los efectos del narcotráfico en los sectores populares, la desigualdad espacial y gentrificación, contaminación y la(s) violencia(s) histórica(s) hacia la mujer, las diversidades sexuales, los pueblos indígenas, y un largo etcétera—, se desvaneció en el aire, y la revuelta fue derrotada.

Bajo este complejo panorama para los sectores históricamente excluidos y oprimidos, volverse hacia el pensamiento crítico es una necesidad primordial para la reestructuración de una alternativa que comprenda la realidad en su complejidad, y gracias a ello transformarla para una mejor vida. La teoría crítica, particularmente la iniciada por Karl Marx, es particularmente útil para este desafío, en primer lugar, porque este autor, en todos sus textos entrega herramientas para realizar un análisis develador de aquello que se presenta como natural. Esto puede sonar algo repetido y evidente, pero es todo lo contrario. Pensar desde la crítica marxiana implica una crítica radical de la totalidad de la experiencia social e individual, es una invitación a comprender los fenómenos sociales e históricos desde una visión desfragmentada de la realidad, con el objeto de dar cuenta de las condiciones materiales de existencia de la sociedad en su conjunto, es como señalan el propio Marx y Engels en la *Ideología Alemana*: pensar desde esta crítica, permite comprender *el proceso de la vida real* (Marx, 1970, p.26).

En este sentido, las reflexiones a modo de ensayo que se presentan a continuación, también responden a los intereses de un sujeto condicionado socialmente, y situado territorialmente en una zona rural del sur de la Isla de Chiloé, donde la comunidad se caracteriza por mantener prácticas ancestrales de vida comunitaria, así como también por estar fuertemente condicionados por las posibilidades de desarrollo que entrega la industria, especialmente el extractivismo del mar, lo que resulta en un daño constante del territorio, y con ello una

empobrecimiento sostenido de la sociedad, lo que David Harvey (2004) ha denominado como *la acumulación por desposesión*.

La apreciación de este choque entre prácticas milenarias de características Williches y Chonas (culturas indígenas preexistentes a la llegada de los invasores europeos y nacionales en estos territorios) con las condiciones de vida del neoliberalismo globalizado, desde este punto de vista, se materializan en la subsunción de las primeras por las segundas. Este fenómeno fue apreciado en los contextos de las clases de Historia y Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios en una escuela rural ubicada en la comuna de Quellón, en las cuales se pudo constatar un desconocimiento considerable de la historia local-territorial y su vínculo con los pueblos indígenas del sector, producto de lo cual se genera un fenómeno de cosificación de la identidad indígena. Cabe destacar, que esta enajenación de la identidad indígena no sólo se observó en estudiantes, sino que también en las familias y en las(os) colegas de la comunidad educativa.

Esto no deja ser curioso, considerando que la forma de vida en esta zona rural es hasta el día de hoy, en muchos aspectos, no muy distinta de como era antes del desarrollo del Estado-nacional. A contrapelo de este aspecto innegable de la realidad, se denota un claro apego a características identitarias impuestas a lo largo de la historia, como por ejemplo, un fuerte cristianismo, proveniente de la dominación española colonial y la evangelización, así como también el arraigo a la identidad chilota, construida durante los años de vida nacional, proceso histórico en el cual el componente indígena es negado. Siguiendo el análisis de Jamadier Uribe Muñoz, en *Enajenación, identidad y cultura* (2021) (un texto notable y, quizás, el único que desarrolla un análisis marxista sobre la sociedad chilota), quien, utilizando la idea de los *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844* sobre la enajenación humana producto de la apropiación del trabajo por el capital, lleva al análisis al campo de la identidad, sosteniendo que en el momento en que toma contacto con el exterior capitalista ésta se degrada, dando paso a una reificación de la identidad y valores capitalistas, por lo que la identidad y memoria ancestral no vuelve más, generándose así un identidad enajenada.

De esta manera, la idea original de este ensayo gira en torno a la tensión entre las siguientes preguntas: ¿De qué manera se expresa la conciencia de sí cuando se afecta a la memoria local?, y ¿Cuál es el rol de la educación formal ante proceso de subsunción de la identidad indígena? La hipótesis que atraviesa esta relación es que el currículum (entendido como constructo social producto de las relaciones de dominación) es una forma encubierta de reproducir un racismo estructural que niega al otro –en este caso, al indígena–, y lo oprime mediante la internacionalización de los valores neoliberales. En este sentido, la escuela se presenta como una instancia de socialización en el capitalismo que ha afectado históricamente a las(os) descendientes de comunidades indígenas, arrebatándoles la posibilidad de identificarse con su propia subjetividad y/o, en palabras de Dussel (2020), de sus *narrativas simbólicas*. Para este autor las narraciones simbólicas o míticas son formas racionales de explicar los fenómenos de la vida material, sin embargo, la filosofía occidental, propia de la sociedad moderna impone su racionalidad, despojando de dicha característica a los otros relatos, así esta se constituye como

la única con dicha cualidad, que es levantada como particularidad con pretensión universal, y es sostenedora del conocimiento considerado como legítimo y que se transmite principalmente mediante el *currículum* en las instituciones educativas.

Con el objetivo establecido, este escrito se estructurará de la siguiente manera: en primer lugar, se explicitará la concepción de *currículum* que subyace en la hipótesis nombrada, para posteriormente comprender el dinamismo entre el desarrollo de la industria extractivista de mediados del siglo XX en la zona con los valores que se producen y reproducen mediante el currículum en la escuela.

El currículum como construcción socio-histórica

En el cotidiano de la educación formal, el currículum es tratado como un concepto sinónimo de los objetivos de aprendizaje y las habilidades, que en el caso de Chile se sintetizan en las *Bases Curriculares del Ministerio de Educación* (2015), en este documento se condensan los conocimientos, habilidades y prácticas pedagógicas que el Estado de Chile considera legítimas para una “educación de calidad”, según sus propias palabras “Este concepto es acorde con la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación, estableciendo cuáles serán los desempeños de la o el estudiante que permitirán verificar el logro del aprendizaje. Esta manera de formular un currículum contribuye, además, a asegurar la calidad de la enseñanza, por ser fácilmente comprensible para las y los docentes y porque no se presta a interpretaciones diferentes.” (MINEDUC, 2015 p.7). Así, este *corpus* es considerado como el equivalente al *currículum*, y pese a estar en constante cuestionamiento, en la práctica sigue reproduciéndose, ocultando el real sentido del *currículum* y reduciendo su aplicación a partir de estos “mandatos institucionales”.

Desde nuestra perspectiva, esta concepción sobre el currículum se deriva de una experiencia educativa atomizada, y que por lo tanto, lleva a una concepción limitada y simplista de la complejidad de la realidad educativa, y de uno de sus ejes articuladores, el currículum, propiamente tal. La consecuencia de ello es la naturalización de la concepción técnica del currículum, y con ello su reproducción. En contraposición a esta perspectiva, según la teórica del currículum Shirley Grundy (1987), éste está muy lejos de poder ser considerado sólo como un mero concepto abstracto con algún tipo de existencia fuera y previa a la experiencia humana, sino que, más bien, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, por lo que se configura como todo lo contrario a lo natural, es más bien una construcción social. Considerando aquello, es posible comenzar a tensionar la supuesta naturaleza del currículum.

Se han identificado, al menos, dos dimensiones en la constitución del currículum como tal. Por una parte, según el teórico Tomáz Tadeu Da Silva (1999), en un sentido similar a Grundy (1987), el currículum es una cuestión de poder, dado que este se configura como una construcción teórica y política, situada históricamente, y que, por lo tanto, representa a un determinado sector

de la sociedad hegemónico que se encuentra construyendo el conocimiento considerado legítimo. Y en segundo lugar, desde un aspecto práctico, el currículum está inserto en comunidades educativas que producen y reproducen determinadas experiencias, saberes y prácticas educativas, Leonora Beniscelli (2013), sostiene que “si el currículum es una cuestión de poder, se vuelve por lo mismo un territorio especialmente relevante para la creación de una determinada subjetividad” (p. 118). Complementando esta incorporación del terreno subjetivo, consideramos relevante lo que Adorno y Horkheimer (1998) sostenían el siglo pasado; “las masas técnicamente educadas son proclives a caer en el hechizo de cualquier despotismo” (p.53), en este aspecto, la racionalidad que subyace esta técnica la definen de la siguiente manera, “La racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo. Es el carácter coactivo de la sociedad alienada de sí misma” (p.166). Ampliando esta definición al campo educativo, se entiende que la racionalidad técnica que subyace este espacio, es necesariamente productora de una visión deshumanizada y deshumanizante, debido a que, lo que se pone en valor, es la reproducción del valor del capitalismo por sobre las necesidades y diversidades de las y los sujetos sociales. De esta manera, en función del capital se hegemonizan los saberes, y a la vez se estructuran las subjetividades mediante la visión técnica.

De esta manera, el currículum, bajo la racionalidad técnica capitalista que impera en la sociedad chilena neoliberal, condiciona el proyecto educativo nacional desde sus propios criterios para la socialización de las y los sujetos en él, y en su ejecución condiciona las formas de conocimiento de la escuela. Los criterios a los cuales se hace referencia, representan la ideología que sustenta la racionalidad técnica, por ello, según Michel Apple (2008) y Gimeno Sacristán (2007), entre otros (dentro de este grupo se pueden revisar autores como: S. Grundy, S. Kemmis, W. Carr, W. Pinar, A. Pérez Gómez, entre otros) el currículum funciona como un dispositivo que transmite las ideas y valores de la sociedad dominante a través de la educación, por lo que su naturaleza es inherentemente ideológica. Visto así, el currículum se constituye como un medio para la reproducción de la cultura y la ideología de la élite dominante, con lo cual se perpetúan las relaciones de poder y las desigualdades históricas de la sociedad.

En este sentido, comprender las coordenadas históricas del contexto en el que se está es sumamente relevante, y es a lo que daremos paso a continuación.

Dialéctica exclusión/inclusión en la vida nacional

El siglo XX significó para las comunidades habitantes del sur de la isla de Chiloé un aumento progresivo en la vida nacional, y con ello, una interacción cada vez más constante con la lógica de la acumulación económica capitalista. Cabe mencionar que hacia principios de dicho siglo, gran parte de las comunidades williche de la isla habían sido desplazadas hacia el sur, en lo que hoy es la comuna de Quellón. Estos territorios eran lo que quedaba de los títulos entregados en la colonia llamados *Potreros Realengos*, y que el Estado de Chile buscaba obtener a todo costo, incluyendo la legitimación de la usurpación de sus territorios mediante el engaño en

procesos legales y jurídicos fraudulentos. Sin embargo, pese a este despojo constante, hace un poco más de 100 años, aún mantenían prácticas culturales propias de un modo de producción comunitario/familiar. Al respecto, “(...) podría decirse que el origen de la formación social de Chiloé, se encuentra en el modo de producción comunitario/familiar, surgido en un lento pero progresivo proceso de aculturación entre el pueblo Williche, de tronco mapuche, y los pueblos canoeros del sur de Chile, fundamentalmente el Chono. Proceso en el que estos últimos fueron absorbidos, no sin legar una profunda sabiduría que nutrió a los primeros, y que subsiste hasta hoy día en las prácticas insulares”. (Uribe, 2021, p. 23).

Durante el siglo pasado, esta continuidad de prácticas de un modo de vida otro (comunitario/familiar), se vio fuertemente trastocada por el arribo de un sistema económico capitalista de carácter extractivista. Durante sus primeros 20 años, y tras hacerse de los territorios indígenas de manera fraudulenta en la notaría de la ciudad de Castro (centro geopolítico de la isla), se instalan en el territorio sureño de Chiloé, la Sociedad Austral de Maderas y la Sociedad Explotadora de Chiloé (de las familias Braun, Huneeus, Menéndez, en aquel momento, algunas de las familias más poderosas política y económicamente). Hacia 1950, la industria maderera ya estaba plenamente instalada, consumiendo una gran cantidad de fuerza de trabajo, tanto de las y los habitantes del sur de la isla, como de otros sectores aledaños, convirtiendo a Quellón en un puerto clave en el comercio regional. En los últimos 20 años del siglo pasado, y por las políticas neoliberales de la dictadura cívico-militar chilena (1973-1989), la potencia de la industria salmonera desembarcará con grandes capitales en esta zona, determinando en gran medida el desarrollo de la comuna de Quellón (tanto el rural como en lo urbano).

Este desarrollo económico de carácter extractivista de las industrias mencionadas, se va a constituir como la base material de la sociedad chilota, y si bien la historia y prácticas ancestrales indígenas son innegables, la lógica de subsunción del capital se impuso, lanzando olvido la memoria local de las comunidades williches. Desde nuestro punto de vista, la sustitución por absorción de las prácticas antiguas por las capitalistas, ha derivado en un proceso de enajenación de la identidad indígena, que ha implicado un progresivo encubrimiento de los *sentidos ancestrales* de la memoria territorial (en palabras de Dussel la memoria de la comunidad), y la introyección de los valores propios de la socialización capitalista.

Además de la socialización capitalista mediante el trabajo, el desarrollo de las fuerzas productivas en el sur de la Isla de Chiloé permitió la instalación progresiva de la institucionalidad del Estado, entre éstas, las instituciones de educación, y con ello la escolarización de miles de niñas y niños bajo la lógica del saber racional moderno. En concordancia con lo que acontecía en el campo del trabajo, en el campo educativo, las instituciones educativas en vez de valorar el saber milenario de las comunidades originarias de la isla, lo negaron, e implantaron hasta el día de hoy, una educación basada en la dicotomía civilización-barbarie, en donde lo bárbaro se asocia a las creencias y modo de vida indígena, y la civilización como la superación del pasado y el avance continuo hacia el progreso de la sociedad.

Como señala Enrique Dussel (2020), esta lógica es de carácter eurocéntrica, puesto que se basa en la creencia de que la máxima expresión de la cultura humana se desarrolló en la cultura moderna europea, y que, por lo tanto, su globalización es algo deseado por todas las culturas del mundo. Dicho de otra manera, el sistema educativo de la nación chilena tiene en unos de sus fundamentos originales –y que le es inherente por ser una institución moderna– un racismo de carácter estructural, que se explica por la subsunción de las características culturales de la diversidad de pueblos, en favor de una cultura capitalista global que se articula como algo deseado en las voluntades durante la socialización capitalista.

Síntesis y conclusiones preliminares

Considerando la definición del currículum como un constructo social con pretensiones de reproducir una ideología dominante, es posible situar a éste como la forma educativa en que las comunidades indígenas williche han ido enajenando su identidad indígena. Un ejemplo concreto de esto en la actualidad de las escuelas chilenas, se demuestra en la selección de conocimientos de los programas de estudio de la asignatura de historia, sobre todo en el primer ciclo (primero a sexto básico), donde se enfatiza la perspectiva y los logros de la cultura dominante, en detrimento de las perspectivas y saberes de las culturas indígenas. Por ejemplo, la historia de la conquista de América se enseña a menudo desde la perspectiva de los conquistadores europeos, en lugar de la perspectiva de los pueblos indígenas que fueron colonizados y subyugados. En el caso de otras asignaturas, esto también puede ser observado, por ejemplo, en Lengua y Literatura, desde donde generalmente se reflejan los valores de la cultura dominante mediante la valoración de las obras de autores europeos y se marginan obras de artistas indígenas; o en el caso de las Ciencias Naturales, donde el foco está la valoración de los avances tecnológicos y científicos de la cultura dominante, en detrimento de los conocimientos y prácticas tradicionales de las culturas indígenas.

Considerando todo lo anteriormente dicho, es posible comenzar a responder las preguntas dinamizadoras de este ensayo que –recordemos– planteaban lo siguiente: ¿De qué manera se expresa la conciencia de sí cuando se afecta a la memoria local?, y ¿Cuál es el rol de la educación formal ente proceso de subsunción de la identidad indígena?

De esta manera, y a modo de síntesis, en relación con la primera pregunta, es posible comprender, en primer lugar, que la conciencia de sí es posible de ser apreciada en la identidad de las y los sujetos sociales. Ésta es producto de las condiciones materiales de existencia de la sociedad en un determinado tiempo o contexto histórico, lo cual es reflejo del desarrollo de las fuerzas productivas. En segundo lugar, en el caso del sur de la isla de Chiloé, históricamente caracterizado por un modo de vida comunitario/familiar, es posible constatar que esta forma de vida, desde inicios del siglo XX, terminó quedando completamente subsumida frente a la lógica salvaje y barbárica de la inversión capitalista en la zona, y que en la reproducción de su racionalidad técnica homogeneiza, norma, oprime y excluye. Y en tercer lugar, esta

domesticación de lo otro por parte de la lógica de la acumulación capitalista se vio reforzada por la imposición de los valores modernos en las instituciones escolares, que en su desarrollo coinciden con la instalación de las industrias madereras y salmoneras a lo largo del siglo XX, promoviendo la asimilación de los pueblos indígenas a la cultura dominante y los valores capitalistas mediante el currículum.

Bajo este panorama, y en relación a la segunda pregunta, se puede plantear que el currículum oficial que se transmite en la educación formal es parte de la socialización capitalista en estos territorios, y como tal, aporta de manera significativa a la internalización de la cultura del capital, y con ello, a la enajenación de la identidad indígena, ya que éstos no se ajustan a la lógica de la acumulación de este sistema.

Visto de otra manera, la enajenación de la identidad favorece la degradación del ser indígena, y con ello, la imposibilidad de que éste sea valorado como un conocimiento necesario. En la subjetividad de los sujetos, esto se transfigura en un sentimiento de rechazo hacia lo considerado como atrasado o bárbaro, provocando de manera inconsciente un prejuicio de características insospechadamente racista. Probablemente, este encubrimiento sea uno de los elementos ideológicos más encubiertos del currículum, lo que nos ha llevado a negarnos como sujetos reproductores de este tipo de violencia y opresión, pero que en esa oscuridad se ha ido integrando lentamente en el andamiaje cognitivo de las y los estudiantes, hasta conformar en ellos una visión anti-indígena de la sociedad chilena. Puestas así las cosas, el currículum es parte del aparataje de dominación y subsunción de la cultura indígena, ya que éste se sostiene en la producción de conocimiento científico moderno con el objeto de legitimar mediante la domesticación de la subjetividad de las y los sujetos, el dominio de la cultural del capital, que desde estos parámetros es considerada eurocéntrica, capitalista y racista.

Los condenados de la tierra

La persistencia de este modelo de vida a lo largo de la historia, resulta desalentador. Como se dijo en un comienzo, vivimos en el presente una arremetida conservadora que parece sintonizar con los deseos y expectativas de la sociedad. Al parecer, las lógicas y/o dispositivos sistémicos, como el currículum, han desempeñado un trabajo importante en la economía libidinal de los sujetos, tanto así que la verdadera barbarie, aquella develada por la teoría crítica, la barbarie neoliberal, es deseada por la sociedad. Jordi Maiso (2012) señala a este respecto: “Como el inconsciente ‘sigue siempre la línea de la menor resistencia’, la ‘falsa conciencia’ es expresión de necesidades y deseos profundamente arraigados en la psicología de los individuos socializados; para poder satisfacerlos sin faltar a las demandas del principio de realidad, la economía libidinal busca soluciones de compromiso con las exigencias de una avasalladora realidad externa que dicta las condiciones de la autoconservación.” (p.143)

Analizar el estado actual de las culturas indígenas de la isla de Chiloé no deja de ser triste. Sin embargo, en un escenario de crisis, como el actual, se genera tierra fértil para el cultivo y emergencia del pensamiento crítico-transformador, y la develación de aquello que es

presentado como natural. No olvidemos que el currículum es un constructo social anclado a determinados intereses históricos, y bajo ningún término un aspecto de la realidad acabado, por lo que, la posibilidad de una construcción es posible. Asimismo, como sostiene Maiso (2012), *la dominación de los sujetos nunca puede llegar a ser total*, debido a que en la subjetividad subyace el conflicto constante entre la contradicción de la imposición y la emancipación del sujeto.

Con todo, la construcción de espacios para la reflexión pedagógica crítica es fundamental para comenzar a cuestionarse de manera radical la posibilidad de un cambio revolucionario de la educación, o por lo menos, como sugiere Fanon (2018), nos permite soñar los pasos de nuestra emancipación, y contribuir a la producción de un trabajo socialmente productivo, es decir para la comunidad y no el capital. La necesaria teoría, sin embargo, será transformadora siempre y cuando esté acompañado de prácticas que subviertan la lógica capitalista, y que en el caso de Chiloé, muchas veces están ahí, a la vuelta de la esquina, en la memoria local, en las prácticas colaborativas del campo, en el curanto, la minga, la producción de chicha, en todo actuar que involucre y reconozca al otro como un igual.

Amulepe taiñ weichan, marichiwew.

Referencias

- Apple, M. (2008). Ideología y Currículo. Akal.
- Beniscelli, L. (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970- 1980. Cuadernos chilenos de historia de la educación (nº1), 112-143.
- Bravo, V. y Pérez, C. (2022). Huelgas, marchas y revueltas. Fondo de Cultura Económica.
- Correa, M. (2021). La historia del despojo. Pehuén.
- Da Silva. T. (1999). Documentos e identidades. Una introducción a las teorías del Currículum. Autêntica Editorial.
- Díaz Barriga. (2020). Andares curriculares en América Latina. Revista Enfoques Educativos. (Vol. 17), 1-14.
- Dussel, Enrique. (2020). Filosofías del Sur. AKAL.
- Fanon, F. (2018). Los condenados de la tierra. Txalaparta.
- Garcés, M. (2019). Estallido social en el Chile neoliberal. LOM.
- Grundy, S. (1987). Grundy, S. (1987). Producto o Praxis del currículum. Morata.
- Harvey, D. (2004). El nuevo imperialismo, Akal.
- Horkheimer, M. y Adorno. T. (1998). Dialéctica de la Ilustración. Editorial Trotta.

Huenchullan, C. (2018). Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. CPEIP.

Maiso, J. (2012). La subjetividad dañada: Teoría y psicoanálisis. Revista Costruzioni psicoanalitiche, n° 23, 2012, págs. 61-76.

Marx, K. (1974). La Ideología Alemana. Ediciones Pueblos Unidos.

Ministerio de Educación. (2019). Bases curriculares 7 básico a 2° Medio.

Sacristán, G. (2007). El Currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata

Uribe, J. (2021). Enajenación, identidad y cultura. Casa Editorial Analéctica.