

# La influencia de Paulo Freire en la experiencia educativa de Te Wānanga o Aotearoa<sup>1</sup>

Norma Anderson<sup>2</sup>

Mario Carvajal<sup>3</sup>

## Resumen

El tema central de este artículo es la influencia de Paulo Freire en la experiencia educativa de Te Wānanga o Aotearoa, una de las tres organizaciones indígenas *māori* de educación terciaria ubicada en Aotearoa Nueva Zelanda. El artículo expone el posicionamiento de los autores en relación con Te Wānanga o Aotearoa y, a la vez, la colaboración intercultural en sus respectivos trabajos. En él se plantean las similitudes de los conceptos e ideas desarrollados por Paulo Freire respecto de la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas desplegadas en Te Wānanga o Aotearoa desde sus orígenes hasta el presente. La relación entre Paulo Freire y la teoría *Kaupapa māori* es explicada desde una posición crítica.

**Palabras clave:** educación intercultural, Te Wānanga o Aotearoa, Paulo Freire, educación y emancipación indígena, teoría *Kaupapa māori*

---

<sup>1</sup><https://www.twoa.ac.nz>.

<sup>2</sup>Doctora en Ciencias Sociales. Te Wānanga o Aotearoa, Aotearoa Nueva Zelanda. ✉ norma.rosales-anderson@twoa.ac.nz. ORCID: 0000-0003-0446-6919.

<sup>3</sup>Doctor en Educación Intercultural. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. ✉ mario.carvajal@uacademia.cl ORCID: 0000-0001-9454-2342.

Fecha de Recepción: 08 de octubre de 2021

Fecha de Aceptación: 13 de noviembre de 2021

# Paulo Freire's influence on the educational experience of Te Wānanga o Aotearoa<sup>1</sup>

Norma Anderson<sup>2</sup>

Mario Carvajal<sup>3</sup>

## Abstract

The central theme of this article is Paulo Freire's influence on the educational experience of Te Wānanga o Aotearoa, one of the three indigenous Māori tertiary education organizations located in Aotearoa New Zealand. The article exposes the position of the Authors in relation to Te Wānanga o Aotearoa and at the same time, the intercultural collaboration in their respective works. It develops the similarities of the concepts and ideas developed by Paulo Freire in relation to the teaching, learning and practices deployed in Te Wānanga o Aotearoa from its origins to the present. The relationship between Paulo Freire and Kaupapa Māori theory is explained from a critical position.

**Key words:** intercultural education, Te Wānanga o Aotearoa, Paulo Freire, indigenous education and emancipation, *Kaupapa Māori* theory.

---

<sup>1</sup><https://www.twoa.ac.nz>.

<sup>2</sup>PhD in Social Sciences. Te Wānanga o Aotearoa, Aotearoa Nueva Zelanda. ✉ norma.rosales-anderson@twoa.ac.nz. ORCID: 0000-0003-0446-6919.

<sup>3</sup>PhD in Intercultural Education. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. ✉ mario.carvajal@uacademia.cl ORCID: 0000-0001-9454-2342.

Reception Date: October 08, 2021

Acceptance Date: November 13, 2021

## 1. Antecedentes y posicionamiento de los autores

### 1.1. Norma Rosales-Anderson

Mis cosmovisiones, tanto personales como profesionales, son experiencias entrelazadas que estructuran mi posición histórica en el mundo y también acerca del mundo. Como escritora e investigadora crítica, incorporo en mis historias lo racional, lo emocional y, en ciertas ocasiones, mis visiones y experiencias personales (Denzin, 1989). A través del proceso de descubrimiento como investigadora, he aprendido de autores que han influido tanto en mi ámbito externo como interno (Lincoln y Guba, 2003).

Durante mis años universitarios, la sistemática opresión antidemocrática en mi país natal, Argentina, llegó a su clímax con la “Guerra Sucia” (1976-1983). Sin querer, vi cómo capturaban a mis compañeros estudiantes; las niñas, al parecer, fueron violadas, torturadas y asesinadas por los militares. Estos hechos provocaron un éxodo de jóvenes argentinos calificados (Theiler, 2005), quienes buscaron nuevos horizontes (Obuka, 2009).

La “tierra de la larga nube blanca”, conocida como Aotearoa Nueva Zelanda (Pember Reeves, 1924), se convirtió para mí en ese nuevo horizonte y ha constituido mi hogar desde que llegué en 1984. Me asombró la inmensa tranquilidad y paz que representaba esta insólita sensación de libertad. Sin embargo, pronto supe que el pueblo conocido con el nombre de Māori o Tangata Whenua<sup>4</sup>, de Aotearoa, había sufrido injusticias (Walker, 2004) de forma similar a otros pueblos indígenas. En este lugar paradisíaco también existió el despojo de las tierras, las masacres y los genocidios llevados a cabo por los colonizadores en América del Sur (Trincherro, 2000).

Durante los últimos diez años hasta la actualidad, he sido profesora certificada en trabajo social e investigadora en Te Wānanga o Aotearoa, una de las tres únicas *wānanga* en Aotearoa Nueva Zelanda. Tradicionalmente, las entidades de *whare wānanga* eran lugares de educación superior, reservadas principalmente para individuos seleccionados (Robust, 2007). Las *wānanga* son organizaciones indígenas *māori* de educación terciaria encargadas, bajo la Ley de Educación de 1989, de administrar estas instituciones de acuerdo con el *tikanga*<sup>5</sup> y la *ahuatanga* *Ahuatanga: orientación o perspectiva. māori*. La idea de las *wānanga* es guiar a los alumnos a “ver e interpretar el mundo a través de los ojos Māori” (Royal, 2005, p. 10). Sin embargo, las *wānanga* dependen de la aprobación y la acreditación externa del gobierno para operar sus programas (Rosales-Anderson, 2018).

---

<sup>4</sup>Tangata Whenua: gente indígena del país.

<sup>5</sup>Tikanga: sistema de costumbres, prácticas y valores.

## 1.2. Mario Carvajal

A través de mi camino investigativo y en el enriquecedor marco de los intercambios de experiencias formativas interculturales entre Latinoamérica y Nueva Zelanda, pude observar los esfuerzos individuales y colectivos de los pueblos indígenas por volcar, de algún modo, la historia a su favor. Siempre tuve el anhelo de poder conocer la experiencia histórica del pueblo Māori desde un ángulo agonal, vale decir, tratar de ver la experiencia historizadamente.

El enfoque bicultural que promueve Te Wānanga o Aotearoa es muy relevante para establecer una mirada comparada o, bien, un análisis cruzado entre experiencias ubicadas en contextos históricos tan diversos. Cabe señalar que en Latinoamérica la interculturalidad surge desde el conflicto y, por lo tanto, la educación intercultural se reviste de esta condición.

En mi experiencia de participación y de impulsor de encuentros interculturales desde miradas cruzadas, tanto desde Latinoamérica como Nueva Zelanda, puedo atreverme a sostener que existen respuestas muy diversas en cada país/territorio, aun cuando compartan aparentemente problemáticas educativas similares.

La apuesta es no caer en la tentación de comparar y definir qué modelo es el mejor o el ideal. El desafío, más bien, es reconocer el valor y la pertinencia cultural de las propuestas educativas en cada contexto. Lo dicho hace referencia a la necesidad de *interculturalizar las instituciones y no de institucionalizar la interculturalidad*.

En Te Wānanga o Aotearoa pude conocer la influencia de Paulo Freire en su modelo de educación en cuanto a potenciar la emancipación del sujeto educativo. Te Wānanga o Aotearoa trabaja por la transformación de la familia a través de la educación, de ahí la importancia de compartir esta experiencia.

## 2. Paulo Freire, Te Wānanga o Aotearoa y los autores

Los autores, en sus experiencias como profesores en sus respectivos roles de anfitriona y visitante, coinciden en aspectos muy relevantes de las *wānanga* que merecen ser destacados. Las tres *wānanga* establecidas en Aotearoa Nueva Zelanda están desempeñando un papel importante en el estudio, la transmisión y la preservación del *te reo*<sup>7</sup> y el *mātauranga*<sup>8</sup> *māori*, así como los *taonga tuku iho*<sup>9</sup>. Por cierto, esta es una demanda de los pueblos originarios aún no satisfecha en el contexto chileno, vale decir, la presencia de una universidad indígena intercultural.

Es importante destacar la historia humilde de Te Wānanga o Aotearoa a comienzos de la década de 1980. En ese tiempo, y en su mayoría, los alumnos *māori* fracasaban en el sistema de

---

<sup>7</sup> *Te reo māori*: idioma *māori*.

<sup>8</sup> *Matauranga māori*: conocimiento *māori*.

<sup>9</sup> *Taonga tuku iho*: obsequios sagrados heredados por los abuelos sabios.

educación monocultural de Aotearoa Nueva Zelanda. Los estudiantes secundarios, en particular, demostraban muy bajo rendimiento. El sistema monocultural no satisfacía las necesidades educativas de estos jóvenes (Walker, 2004). La forma de enseñanza predominante demostraba ser similar a la que Freire (1993) denominaba con el “concepto bancario de la educación”. En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la cosmovisión *māori*, este modelo no conduce a un rendimiento positivo de los estudiantes, sino a un distanciamiento de ellos y de la educación. La deshumanización del individuo en este sistema, tanto por la ausencia de exploración como por un enfoque ajeno a la realidad del estudiante, condujo a numerosas expulsiones escolares y jóvenes que se volcaron a la delincuencia.

Durante las décadas de 1970 y 1980, este conflicto surgió en muchas regiones de Aotearoa Nueva Zelanda, una de cuyas localidades es el pueblo de Te Awamutu<sup>10</sup>. Esta situación condujo a un agricultor de este pueblo, Rongo Wetere, a facilitar un “ambiente de aprendizaje” diferente. Wetere inició un sistema que “capturó” los contextos y realidades socioculturales y socioeconómicas de los estudiantes. Con su iniciativa, este pionero y visionario transformó progresivamente la perspectiva de la educación terciaria monocultural existente en Aotearoa Nueva Zelanda. Esta idea es similar a lo que Freire (1993) señaló como la superación de la opresión de las personas. Para lograrlo, los sujetos deben reconocer en forma crítica sus causas, “de modo que a través de una acción transformadora puedan crear una nueva situación que haga posible la búsqueda de una humanidad más plena” (p. 29). Este concepto está en concordancia con la iniciativa de Rongo Wetere, quien perseveró en su visión de atenerse al *takepū māori*<sup>11</sup>, conocido en el contexto de este pueblo como *mauri ora*<sup>12</sup>. Wetere, con su accionar, impulsó la premisa de que la educación es un derecho humano básico y fundamental, noción opuesta a la de que es un don de los “expertos a aquellos a quienes consideran que no saben nada” (Freire, 1993, p. 53).

Con esta experiencia quedó en evidencia el fracaso de los gobiernos en proporcionar equidad educativa para el pueblo Māori, lo que ha sido, a nuestro juicio, una brecha con respecto al derecho a tener una educación con pertinencia cultural<sup>13</sup>. La noción de *tino rangatiratanga*<sup>14</sup> está vigorosamente conectada al espíritu de los pueblos indígenas. En este sentido, Walker (2005) explicó que en las *wānanga* los estudiantes *māori* pueden ejercer su *tino-rangatiratanga*. Wetere ejerció este derecho de autodeterminación y durante diez años tuvo que lidiar con una serie de eventos, a menudo muy sinuosos, hasta lograr el reconocimiento y el establecimiento oficial de la *wānanga* en 1993 como institución de educación terciaria *māori*. Es importante destacar que inició las clases en un garaje en su pueblo de Te Awamutu. En los comienzos de

---

<sup>10</sup>Te Awamutu es una ciudad en la región de Waikato, en la Isla Norte de Nueva Zelanda. Es la sede del consejo del distrito de Waipa y sirve como ciudad de servicio para las comunidades agrícolas que la rodean.

<sup>11</sup>*Takepū māori*: principio(s) o valor(es) *māori*.

<sup>12</sup>*Mauri ora*: bienestar.

<sup>13</sup>Cfr. artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

<sup>14</sup>*Tino Rangatiratanga*: autodeterminación.

Te Wānanga o Aotearoa, sus fundadores no recibieron salario; varios hipotecaron sus propiedades para recaudar dinero para sostener el funcionamiento y la supervivencia de esta organización que ha transformado la vida de numerosos jóvenes y sus respectivas familias. Este concepto está claramente identificado en la visión de la organización, que estipula que “*Whānau transformation through education*”<sup>15</sup> (Rosales-Anderson y Carvajal-Castillo, 2020).

Luego de reclamos al tribunal de Treaty of Waitangi (Tratado de Waitangi), en 2001, Te Wānanga o Aotearoa recibió fondos del gobierno a través de la Ley del Tratado de Waitangi de 1975. Cabe señalar que el Tribunal de Waitangi es una comisión de investigación permanente que hace recomendaciones sobre las reclamaciones presentadas por los *māori* en relación con las acciones del gobierno, en particular sobre aquellas que violan las promesas hechas en el citado tratado. Este fue firmado por el gobierno británico y el pueblo Māori en 1840 y con él se estableció un “pacto nacional histórico de biculturalidad en Nueva Zelanda” (Irwin, 1989, p. 11). Esta asociación entre *māori* y *pākehā*<sup>16</sup> alude a los dos mundos contextualizados en los principios del Tratado, denominados como principios de asociación, protección y participación. Estos han sido la base del debate político de Nueva Zelanda sobre los derechos y las obligaciones de la ciudadanía (O’Regan y Mahuika, 1993). Sin embargo, la perspectiva de la política educativa en Aotearoa Nueva Zelanda ha favorecido un sistema monocultural, con excepción de la presencia y el avance de las *kohanga reo*<sup>17</sup>, las *kura kaupapa*<sup>18</sup> y las *wānanga* establecidas en las últimas décadas (Rosales-Anderson, 2018).

Los fondos recibidos a través de los reclamos presentados al Tribunal del Tratado de Waitangi de 1975 posibilitaron mantener y expandir Te Wānanga o Aotearoa, por lo que se desarrollaron programas en más de 80 localidades, con una graduación de alrededor de 30 mil estudiantes por año. Estos datos cuantitativos no reflejan la profundidad de lo que significa estudiar y/o trabajar dentro de esta organización. En primer lugar, estamos de acuerdo con Jahnke (1997), quien establece que Te Wānanga o Aotearoa es un movimiento de iniciativa *māori* que busca mejorar el rendimiento educativo terciario de los alumnos de este pueblo y otros discriminados por el sistema educativo. Seguidamente, destacamos el concepto de Rosales-Anderson y Carvajal-Castillo (2020) de que Te Wānanga o Aotearoa no es solamente un lugar de trabajo, sino también un hogar. El ‘lugar de trabajo’ indica las interacciones dialécticas guiadas por el concepto de *ako wānanga*, que involucra enseñar y aprender. El concepto de ‘hogar’ está demostrado por la vivencia de las personas en esta institución, en términos de que el hecho de ingresar a Te Wānanga o Aotearoa se convierte en *whānau* a través de la convivencia entre todos los integrantes de la organización. Te Wānanga o Aotearoa es una institución donde los maestros, empleados y alumnos constituyen una familia. Por más de treinta años ha producido un impacto positivo en las comunidades que atiende al ofrecerles una alternativa educativa coherente con

<sup>15</sup> *Whānau transformation through education*: la transformación de la familia a través de la educación.

<sup>16</sup> *Pākehā*: persona de Nueva Zelanda de origen europeo.

<sup>17</sup> *Kohanga Reo*: escuela preescolar con enseñanza-aprendizaje en *māori* e inglés.

<sup>18</sup> *Kura Kaupapa*: escuela primaria y secundaria con enseñanza-aprendizaje en *māori* e inglés.

sus matrices culturales, vale decir, opciones frente a la cultura dominante-hegemónica que se había arraigado durante generaciones.

Dentro del sector de la educación terciaria de Aotearoa Nueva Zelanda, la *wānanga* cumple con altos estándares de calidad, regulados por las Autoridades de Calificaciones de Nueva Zelanda (NZQA). Además, debe cumplir con las obligaciones financieras reguladas por la Comisión de Educación Terciaria (TEC). La TEC requiere y revisa los resultados obtenidos con respecto a los porcentajes de retención, finalización y graduación de los estudiantes. Este enfoque, según Sallis (2002), consiste en una auditoría de la calidad con un encuadre en las pruebas, las aprobaciones y los informes basados en un rendimiento medible, incluido el examen público, entre otras cosas. Por otro lado, hay otro enfoque que implica el cuidado y la satisfacción del “cliente”, vinculados al concepto de calidad transformacional o mejora continua de la calidad (Sallis, 2002). Es relevante destacar que en la *wānanga*, además de lo anterior, se distingue claramente una dimensión cultural propia que guía la calidad de la formación dada y que reviste el carácter primordial constatado en el concepto de *Kaupapa māori*<sup>19</sup>, es decir, una intervención educativa y la transformación en la andragogía, el currículo y la evaluación (Durie, 2001).

A pesar de los grandes avances que se han dado, la *wānanga* sigue dependiendo de organismos externos de acreditación y aprobación para evaluar sus programas. Walker (2005) afirma que el establecimiento del Consorcio Mundial de Educación Superior de las Naciones Indígenas (WINHEC) es un paso hacia la provisión de un organismo de acreditación indígena que mantenga un marco en el cual la gestión de la calidad sea consistente con la *āhuatanga māori*. Mientras tanto, dos mundos, el neoliberal y el *māori*, sustentan la gestión de la calidad en el entorno de las *wānanga*. La cuestión clave es poder hacerlo a través de la búsqueda de espacios confortables para los estudiantes, de modo que se puedan vivir experiencias y existencias duales entre los dos mundos, guiados por principios y valores disímiles (Nakata, 2007). Estos dos paradigmas o mundos, respaldados por la ley, por una parte, y la tradición, por la otra, son distintivos en el entorno educativo de las *wānanga*. Por la misma razón, para gestionar la calidad resultan primordiales los valores y principios pertenecientes al paradigma cultural *māori*. Las fuerzas existentes que prevalecen dentro de los dos mundos gobiernan las prácticas de liderazgo a cargo de esta gestión. Estas fuerzas pueden estar entrelazadas en ciertas situaciones y, en otras, en equilibrio o incluso en conflicto entre sí. Estas dicotomías surgen porque para los *māori*, los principios y valores se colocan en el centro de todas las interacciones y no como una adición, como es el caso para los no *māori* (McCaw, Wakes & Gardner, 2012). Como ejemplo de valores centrales dentro de las *wānanga* destacamos la espiritualidad, el respeto entre las personas, la concientización y la autodeterminación, principios prevalentes en la mayoría de los pueblos indígenas.

Uno de los roles de los líderes en las *wānanga* es reclamar espacios formativos guiados por los valores, principios y creencias indígenas. Según Nakata (2007), las tensiones entre los

---

<sup>19</sup> *Kaupapa māori*: teoría o filosofía *māori*.

sistemas indígenas y no indígenas crean un “tira y afloja” en los encuentros humanos, al que Edwards (2009) se refiere como “un sitio de lucha donde el terreno es polémico” (p. 72). Este último argumenta que existe la necesidad de que los líderes terciarios indígenas participen en la promoción de sistemas basados en *tikanga māori* y *āhutatanga māori*. A través de la práctica del primero, los protocolos y rituales, como la *karakia*<sup>20</sup>, las *pōwhiri*<sup>21</sup> y las *waiata*<sup>22</sup>, vinculan la calidad con todas las interfaces humanas al incorporar las razones espirituales, emocionales e intelectuales de cómo y por qué los principios *māori* ocupan un lugar central (Mead, 2003).

El papel de liderazgo en las *wānanga* implica participar en lo que Pohatu (2003) llama espacios construidos culturalmente. Este autor afirma que “es esencial reclamar espacios para explorar con seguridad las profundidades dentro de las cosmovisiones *māori*” (Pohatu, 2003, p. 6). Estos espacios desde donde se maneja la calidad podrían verse como dos tradiciones divergentes a las que la profesora *māori* Linda Smith refiere como “dos cuerpos de conocimiento que se irritan entre sí” (como se cita en Pohatu, 2003, p. 3). Sin embargo, Durie (2001) aboga por la capacidad de los *māori* para manejarse libre y cómodamente entre los dos mundos, mientras que Smith (1997) se refiere a estos encuentros como una guerra de posiciones y maniobras. Pohatu (2003) parece adoptar una postura filosófica y práctica a la vez, al sostener la idea de que es una campaña perpetua por la búsqueda constante del *mauri ora*. Sostiene que “las posiciones proactivas de los *māori* se asumen cuando se involucran con conocimientos, estructuras y aplicaciones no *māori*” (p. 11).

Reiteramos que los conceptos de la enseñanza y el aprendizaje promulgados por Paulo Freire a través de la educación han encontrado eco en la iniciativa del visionario Rongo Wetere en su creación de Te Wānanga o Aotearoa. Nosotros, como profesores e investigadores, creemos firmemente que si Freire estuviera observando las interacciones dialécticas ocurrentes en este espacio educativo vería sus conceptos reflejados en su práctica cotidiana, pues en Te Wānanga o Aotearoa los estudiantes y profesores se tornan, al mismo tiempo, “seres responsables de un proceso en el que todos crecen” (Freire, 1993, p. 61).

### 3. Paulo Freire y la teoría *Kaupapa māori*

El trabajo del filósofo y educador Paulo Freire ha influido, implícita y explícitamente, nuestra práctica como profesores e investigadores en el campo de la educación y el trabajo social dentro de nuestras respectivas organizaciones de educación terciaria. Schugurensky (2011) nos recuerda que Freire nació en una familia de clase media en Recife, Brasil. La Gran Depresión (1929-1939) fue el detonante de la hambruna que alertó a Paulo Freire sobre la relación entre la clase social y el conocimiento. Esta experiencia personal lo llevó a contribuir en favor de los

<sup>20</sup> *Karakia*: oración(es).

<sup>21</sup> *Powhiri*: ceremonia de bienvenida.

<sup>22</sup> *Waiata*: canciones.

pobres y desfavorecidos a través de su trabajo y sus escritos. En 1964, un golpe militar lo obligó a abandonar el país después de haber sido encarcelado por sus publicaciones. Freire continuó su trabajo durante su exilio en Chile, donde colaboró como consultor en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en el Instituto de Reforma Agraria. Posteriormente, en la Universidad de Harvard, Freire trabajó en el Centro para el Estudio del Desarrollo y el Cambio Social, donde logró capturar el interés mundial a raíz de sus proyectos educativos para países del Tercer Mundo. Regresó a Brasil después de quince años de exilio, donde murió en 1997.

El vasto trabajo de Freire está más allá del alcance de este artículo. Hemos limitado nuestra revisión a aquellos aspectos que consideramos directamente relevantes en la filosofía y la práctica de *Kaupapa māori* observable en Te Wānanga o Aotearoa. Hemos identificado y relevado las nociones de espiritualidad, el respeto a través del diálogo y la concientización, categorías que hacen de referentes conceptuales dentro del presente artículo. En nuestra opinión, estas tres categorías fueron fundamentales para reflexionar críticamente y, en particular, poder dar cuenta de la riqueza de las aportaciones de Freire al modelo educativo bicultural de Te Wānanga o Aotearoa, cuya característica fundamental es la emancipación de los sujetos educativos –*tauirā*<sup>23</sup>– que allí son formados a través del *ako*<sup>24</sup>.

Al trabajar con la cosmovisión *māori* abrazamos compromisos y responsabilidades vinculadas al cambio social. Nuestras reflexiones y enseñanzas no denotan simplemente una realidad o una visión de mundo (Pohatu, 2003), sino que adoptamos, más bien, la posición de un diseñador que construye un *bricolage*. La noción de esta palabra francesa significa unir piezas para encajar los elementos de situaciones complejas dentro de diferentes contextos (Denzin y Lincoln, 2005). En este sentido, extraemos de varios teóricos y teorías aquello que ofrece posibilidades, dentro de lo que Kincheloe y McLaren (2005) llamaron una criticidad en evolución. A su vez, la teoría *Kaupapa māori* es uno de los marcos teóricos claves que empleamos continuamente en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en la educación y el trabajo social debido a un punto de vista crítico y emancipatorio (Rosales-Anderson, 2018) en el contexto de Te Wānanga o Aotearoa.

Por un lado, la teoría *Kaupapa māori* se expandió en los últimos veinte años a partir del renacimiento de la conciencia política entre los académicos *māori*. Por otro lado, Freire (1993) refiere la concientización como una conciencia que asume la posesión del poder de transformar la realidad. En la medida en que las personas toman conciencia de cómo operan los sistemas sociales y políticos se vuelven capaces de tener conciencia de sí mismas como agentes que pueden reconocer y criticar la dominación. Freire (1985) indicó que las universidades son espacios en los cuales los académicos y los estudiantes pueden desarrollar la concientización, articular los valores de los grupos dominados y practicar la resistencia. En la misma línea, los avances en

---

<sup>23</sup> *Tauira*: estudiante.

<sup>24</sup> *Ako*: enseñanza y aprendizaje.

la descolonización y la potenciación de la teoría *Kaupapa māori* han contribuido notablemente a la propagación de paradigmas indígenas en todo el mundo, ya que “los académicos indígenas y minoritarios buscan formas y medios de articular sus propias verdades y realidades dentro de las estructuras académicas dominantes de Occidente” (Mahuika, 2008, p. 3). En este sentido, valoramos que Te Wānanga o Aotearoa presente una plataforma donde las cosmovisiones destacadas anteriormente puedan ser ejercitadas por alumnos, profesores y empleados, quienes constituyen la familia de esta organización, el *whanau*.<sup>25</sup>

Desde nuestro punto de vista, la teoría *Kaupapa māori* es un catalizador para la concientización dentro de la práctica de la educación y el trabajo social. G. H. Smith (1997) concuerda al explicar que esta teoría es “una compleja disposición de concientización, resistencia y práctica transformadora que busca colectivamente la transformación” (p. 27). La teoría social crítica de Freire acerca de la dominación colonial y neocolonial nos asiste en la construcción de la mirada crítica de nuestra práctica formativa dentro de Te Wānanga o Aotearoa. Los viajes y el trabajo de los autores en Nueva Zelanda y Sudamérica intensificaron esta concientización inspirada por Paulo Freire con el objeto de contribuir a cambiar la prevalente realidad de la colonización que afecta a los pueblos indígenas.

Freire visitó Aotearoa Nueva Zelanda solo una vez, en mayo de 1974. Realizó seminarios con líderes indígenas sobre temas relacionados con la pedagogía de los oprimidos y quedó conmovido con la postura de disconformidad de los académicos *māori*. Este sentimiento lo expresó en Nueva Zelanda cuando comentó que estaba impresionado por las ideas de los líderes indígenas, la conciencia de su posición de sujeción y su rechazo a esta posición (Freire, 1995).

Algunos académicos señalaron haber conocido a Paulo Freire en un seminario educativo del Consejo Mundial de Iglesias celebrado en Auckland Nueva Zelanda. Hubo consenso en que, además de una introducción en la cena compartida en la primera noche, los asistentes querían escuchar más de Freire. Sin embargo, Freire prefirió escuchar a los demás comensales. En esa oportunidad, Mary Slater estuvo como estudiante entre los académicos, ministros y trabajadores sociales que, en su conjunto, formaron cerca de 200 participantes en el seminario educativo mencionado. Slater (1974) está de acuerdo en que en esa noche la gente esperaba las enseñanzas de un profesor de clase media que actuaría como gurú y explicaría lo que ellos no sabían. En cambio, Freire se excusó diciendo: “Estoy muy interesado en seguir escuchándolos en mi silencio”.

Durante sus conversaciones en muchos países del mundo, a menudo Freire mostró humildad junto con su convicción por la lucha contra la pobreza y el racismo. Él hablaba con un suave toque de certeza y escribía con una pasión persuasiva. El poder de sus palabras y escritos ha influido profundamente en educadores, trabajadores sociales y líderes de la Iglesia, entre otros, en todo el mundo. Las creencias de Freire están más allá de conceptos filosóficos ya que cambiaron el *statu quo* de las relaciones de poder entre el opresor y el oprimido, proporcionando

---

<sup>25</sup> *Whanau*: familia o familia extendida.

esperanza a este último y, a veces, desconcierto al opresor. El hecho de que los oprimidos tengan que liberarse a sí mismos, así como a los opresores, proporcionó un concepto revolucionario que incita a la constante conciencia crítica.

Los autores de este artículo no estuvieron entre el grupo de afortunados que se reunió personalmente con Paulo Freire. Sin embargo, alentados por su trabajo, prolongamos nuestra práctica de enseñanza y aprendizaje desde Aotearoa Nueva Zelanda a Sudamérica, en el contexto de encuentros interculturales internacionales desarrollados entre 2016 y 2019. Iniciamos así un vínculo de cooperación y colaboración con discípulos y seguidores de Freire. Estamos de acuerdo con él en que “no puede haber concientización sin que se haga primero conciencia [...] no todo lo que se hace conciencia se extiende necesariamente a la concientización” (1993, p. 109). Con eso en mente, viajamos a Sudamérica y trabajamos con colegas indígenas y sus aliados en busca del cambio. El *statu quo* es la invisibilidad de muchas comunidades indígenas, el cambio es el renacimiento de su indigenidad (Rosales-Anderson, 2018).

Entendiendo la concientización como un concepto altamente político, los autores discernen su posicionamiento como trabajadores sociales, educadores, académicos e investigadores. Freire (2000) relacionó la noción de diálogo con la libertad. El cruce fronterizo en la interacción dialéctica entre académicos e investigadores indígenas apunta a lo que Freire (2000, p. 89) llamó “un acto de creación”. Ocurre al nominar nuestra experiencia colectiva y al colocarla verbalizada en el contexto del enfoque indígena de cruce fronterizo (o fronteras cruzadas). A través del diálogo, a diferencia de la discusión, con humildad nos abrimos y enfocamos en la comunicación (Freire, 2000). Por ejemplo, en los simposios interculturales, las conferencias, las mesas redondas, las investigaciones y publicaciones, compartimos las cosmovisiones *māori* vinculadas a posturas políticas y las experiencias desarrolladas en nuestras organizaciones educativas con nuestros hermanos y hermanas indígenas latinoamericanos. También escuchamos sus voces hablando sobre sus luchas poscoloniales. Es importante reconocer que, a través de los intercambios de estas miradas cruzadas, puede ocurrir el debate sin perder el tono de diálogo, de modo de no volverse polémico (Freire, 1995), vale decir, tratar de derrotar al adversario con argumentos y salir victorioso con las palabras. Incluso, en el caso de posiciones diametralmente opuestas, el respeto entre quienes no están de acuerdo no corre riesgo de perderse.

La comprensión del concepto de concientización nos ayuda a tener conciencia sobre “la cultura del silencio” (Freire, 2000, p. 30) de los grupos marginados como resultado del condicionamiento histórico forzado por las relaciones sociales de poder. Es importante ser conscientes de la cultura del silencio, que directa o indirectamente puede influir en nuestro diálogo. Así, las nociones latentes de concientización y diálogo entre los colegas y alumnos, e incluso de silencio, ejercitan la habilidad de reflexionar, evaluar, investigar y transformar, una habilidad que es única de los seres humanos en el mundo y con el mundo (Freire, 1998).

Como profesores e investigadores en la educación y los trabajos sociales, nos conectamos claramente con el concepto de análisis estructural como medio crítico a través del cual las ideas

de Freire se han radicado y convertido en un trabajo de justicia social en Aotearoa. Martin y Jenkins (1999) se refirieron al análisis estructural de la siguiente manera:

El análisis estructural en la educación política expone la forma en la que se organizan los sistemas de poder en las sociedades. Las diversas formas de opresión –la pobreza, la subordinación de las mujeres, la supresión de los pueblos indígenas y personas no blancas, sobre la base de la diferencia racial/cultural– son expresiones de la preservación de los intereses de quienes poseen los recursos y, por lo tanto, tienen los medios para mantener su estatus. [...] El análisis estructural de la opresión revela una economía opositora gobernada por las fuerzas de la dominación. Es una educación radical para los oprimidos, ya que la concientización proporciona nuevos recursos para la interpretación de la opresión y, por lo tanto, es transformadora en sus acciones para la liberación (p. 45).

Cabe relevar que el enfoque de cruce de fronteras de los autores está enraizado en Aotearoa Nueva Zelanda, hogar de una de los autores, y, por cierto, también influenciado en su quehacer académico, cultural y político por Freire. En efecto, nuestro pensamiento y nuestros referentes teóricos están inspirados por los conceptos de Freire, que, desde nuestra perspectiva, coinciden con las ideas relevadas por las personas que conocieron a Freire durante su visita en Aotearoa Nueva Zelanda.

Williams (2014) descubrió que la idea de liberación de Freire le hizo pensar y actuar en pos de la liberación de los oprimidos. Pudo modelar los conceptos de liberador y liberado como actores que operan en conjunto. Tamasese (2014) concibió el trabajo de Freire como un “suelo fértil” en vez de una metateoría académica productora de restricciones en lugar de liberación. En su trabajo en Brasil y Argentina, Tamasese (2014) vio, al igual que Freire, las complejidades de los pueblos indígenas que han sido, paradójicamente, una minoría extrema en países tan grandes. Nairn (2014) coincide con los autores en que la tarea no es hacerse cargo del mundo de otra persona, en este caso el de Freire, sino preguntarse: ¿cuál es la respuesta complementaria? Por otro lado, Dibble (2014) ha hablado acerca de haber conocido a Freire durante los talleres que realizó en Aotearoa Nueva Zelanda, donde, como *pākehā*, aprendió acerca de las frustraciones experimentadas por los *māori* presentes en uno de los talleres. La comprensión de Dibble (2014) sobre Freire es que, como *pākehā* que trabaja con los *māori*, su tarea consistía en facilitar sus métodos y su control y no el suyo propio. Bradford y Davis (2014) descubrieron que el análisis estructural de Freire es “trabajar con y desde las propias experiencias directas de las personas, desde el lugar en el que se encuentran, para que puedan aprender, pero también para que puedan enseñar a todos los demás en la sala al mismo tiempo” (p. 3).

El concepto de espiritualidad implícito en los escritos de Freire (1993) también ha sido clave en nuestros encuentros –en los pasados, los presentes y los futuros– en el contexto de nuestro trabajo como académicos e investigadores. Concordamos con Ohia (2006) que la espiritualidad,

en este ámbito, va más allá de la religión y ofrece conexión con lo sagrado y lo supremo.

Las palabras de Freire pueden ser interpretadas como una postura contra la Iglesia, a la que considera como “una estructura de opresión”. Freire explicó su conexión con su fe en lugar de con la religión diciendo que no necesitaba una Iglesia para descubrir a Dios, además de nunca negar, “ni por un segundo”, tal como lo declaró, la existencia de este. Freire se sinceró sobre su rechazo de los aspectos burocráticos de la vida de la Iglesia. Sus conceptos teológicos van de la mano con su concepción de la educación en contra del sistema educativo “bancario” (Freire, 1993). Él vio la teología de la liberación como el empoderamiento para traer el cielo a la tierra. En este sentido, en un mundo progresista, la pobreza no se justifica ni por el amor de Dios ni se alivia con la caridad. Freire creyó en la idea de “dar vuelta la teología de pies a cabeza”. En la misma línea, varios autores *māori* afirman el concepto de espiritualidad dentro de la vida cotidiana (Edwards, 2009; Marsden, 2003); una espiritualidad superior a la religiosidad (Ohia, 2006). Así, aunque las palabras de Freire se encuentran posicionadas en raíces filosóficas, se extienden libremente al marco de la práctica. En esencia, Freire ha demostrado que su praxis ha alcanzado los rincones del mundo para su avance.

En un contexto similar, G. H. Smith (1999) alentó a los no *māori* a contribuir ampliando las posibilidades del compromiso teórico. Por otro lado, L. Smith (1999) nos recordó que el término investigación “es probablemente una de las palabras más sucias del vocabulario del mundo indígena” (p. 1). Las memorias del imperialismo se han mantenido a través de la forma en que se recopiló, validó y difundió el conocimiento sobre los pueblos indígenas desde la visión neoliberal (L. Smith, 1999). En consecuencia, para nuestro trabajo de interculturalidad es importante sustentarnos políticamente en los contextos, las historias, las luchas y los ideales de las comunidades indígenas involucradas en nuestras tareas. En la misma línea, G. H. Smith (1997) significa la teoría *Kaupapa māori* como “una compleja disposición de concientización, resistencia y práctica transformadora que busca, en forma colectiva, la transformación” (p. 27).

La adopción de *Kaupapa māori* en estudios e investigaciones motiva responsabilidades, sobre todo para los investigadores no *māori*, quienes deben entender y practicar protocolos importantes y, en algunos casos, sagrados para el pueblo *Māori*. Al respetar estas consideraciones, es importante que el asesor cultural *kaumātua* y *māori* de las *wānanga* autorice la metodología a seguir. Estas autorizaciones, siguiendo las costumbres *māori*, ocurren *kanohi ki te kanohi*<sup>26</sup>. Generalmente estas reuniones comienzan con una *karakia*, seguida de la *korero*<sup>27</sup> sobre la importancia de la decisión de adoptar el *Kaupapa māori*. Ser investigador interno al mismo tiempo que externo es algo aceptado en la investigación cualitativa. Sin embargo, como señala L. Smith (1999), este doble papel nos obliga a ser pensadores críticos acerca de los procesos, las relaciones y la calidad y riqueza de los datos, al mismo tiempo que éticos, respetuosos y humildes en el proceso investigativo. La postura crítica de la teoría *Kaupapa māori* facilitó

---

<sup>26</sup> *Kanohi ki te kanohi*: cara a cara.

<sup>27</sup> *Korero*: conversación, diálogo.

los diálogos epistemológicos y metodológicos entre los contextos *māori*, mapuche y mocoví de Aotearoa Nueva Zelanda, Chile y Argentina, respectivamente, junto a otros pueblos indígenas de Latinoamérica. En esta misma perspectiva, diálogos contemporáneos y, en cierta medida, similares, apoyados por la teoría *Kaupapa māori*, se pueden observar en el trabajo del profesor *māori* Graham Smith en Canadá, donde participó en el desarrollo educativo de las Primeras Naciones en el contexto de las universidades o educación terciaria (Mercurieff y Roderick, 2013). Además, Graham Smith y Paulo Freire trabajaron juntos en temas de justicia social a través de la concientización hacia una práctica transformadora y la resistencia.

Habiendo revisado los conceptos de Freire, concluimos que estos han influenciado directa e indirectamente la filosofía y la práctica formativa bicultural de Te Wānanga o Aotearoa. Este espacio educativo se estableció para mejorar el bienestar social y económico de aquellos que previamente habían tenido experiencias negativas con el sistema de educación secundaria. Como organización liderada por los *māori* y basada en sus valores está comprometida con la revitalización de su conocimiento cultural, pero también se centra en romper los ciclos intergeneracionales de no participación en la educación terciaria, en razón de reducir la pobreza y eliminar los problemas sociales asociados a esta realidad estructural.

En el presente artículo se pudo articular la armoniosa relación entre el *Kaupapa māori*, que abarca las cosmovisiones *māori*, con los conceptos de Freire y su expresión práctica en los diferentes espacios de las interacciones dialécticas dentro del entorno de Te Wānanga o Aotearoa, cuya visión es la transformación de la familia a través de la educación.

En nuestros trabajos en Nueva Zelanda y Latinoamérica, surgió la oportunidad de colaborar y compartir con colegas, investigadores, profesores y alumnos siguiendo la huella de Freire en la educación terciaria en los dos contextos antes señalados. Hemos tenido el privilegio de compartir identidades, creencias e ideologías a través del diálogo (Freire, 1998). Inspirados por Freire y su influencia en Te Wānanga o Aotearoa, hemos descubierto un lenguaje indígena internacional en la esencia de la espiritualidad, las relaciones respetuosas, la concientización y la autodeterminación (Freire, 1998; Pohatu, 2003; L. Smith, 1999; Williamson, 2017) señaladas y atestadas en *Kaupapa māori* (G. H. Smith, 1997).

## Glosario

- **Ahuatanga Māori:** Orientación o perspectiva.
- **Kanohi ki te kanohi:** Cara a cara.
- **Karakia:** Oración(es).
- **Kaupapa Māori:** Teoría o filosofía māori.
- **Kohanga Reo:** Escuela preescolar con enseñanza-aprendizaje en māori e inglés.
- **Kōrero:** Conversación, diálogo.
- **Kura Kaupapa:** Escuela primaria y secundaria con enseñanza-aprendizaje en māori e inglés.
- **Māori:** Gente de la tierra de Aotearoa Nueva Zelanda.
- **Matauranga Māori:** Conocimiento māori.
- **Mauri Ora:** Bienestar.
- **Pākehā:** Persona de Nueva Zelanda de origen europeo.
- **Pōwhiri:** Ceremonia de bienvenida.
- **Takepū Māori:** Principio(s) o valor(es) māori.
- **Tangata Whenua:** Gente de la tierra (gente indígena del país).
- **Taonga Tuku Iho:** Obsequios sagrados heredados por los abuelos sabios.
- **Te Reo Māori:** Idioma māori.
- **Tikanga Māori:** Sistema de costumbres, prácticas y valores
- **Tino Rangatiratanga:** Autodeterminación.
- **Waiata:** Canción(es).
- **Whānau transformation through education:** La transformación de la familia a través de la educación.

## Referencias Bibliográficas

- Bradford, S. & Davis, K. (2014). Chapter Seven. En Kotare Trust & AWEA (Eds.), *Freire at the flaxroots: Analysis and action in Aotearoa*. Auckland: AWEA (Auckland Workers Education Association).
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Dibble, T. (2014). Chapter Five. En Kotare Trust & AWEA (Eds.), *Freire at the flaxroots: Analysis and action in Aotearoa*. Auckland: AWEA (Auckland Workers Education Association).
- Durie, M. (2001). *A framework for considering Māori educational advancement*. Ponencia, Hui Taumata Matauranga, Turangi and Taupo, Nueva Zelanda. Recuperado de <http://www.literacyandnumeracyforadults.com> (Consulta: 15/02/15)
- Edwards, S. (2009). *Titiro whakamuri kia mārama ai te wao nei: Whakapapa epistemologies and Maniapoto Māori cultural identities*. (Tesis inédita de doctorado). Massey University, Palmerston North, Nueva Zelanda. Recuperado de <https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/> (Consulta: 03/02/15).
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. (D. Macedo, Trad.). South Hadley: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman Ramos, Trad., 30th Anniversary ed.). Nueva York: Continuum.
- Irwin, K. (1989). Multicultural education: The New Zealand response. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 24(1), 3-18.
- Jahnke, H. T. (1997). Maori women and education: Historical and contemporary perspectives. *Mai i Rangiaātea. Māori Wellbeing and Development*, 96-112
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2005). *Rethinking critical theory and qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2003). Ethics: The failure of positivist science. En Y. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief* (pp. 219-238). Walnut Creek: AltaMira Press.
- Mahuika, R. (2008). Kaupapa Māori theory is critical and anti-colonial. *Mai Review*, 3(4), 1-16. Recuperado de [www.review.mai.ac.nz/index.php/](http://www.review.mai.ac.nz/index.php/) (Consulta: 07/02/15).
- McCaw, C., Wakes, S. & Gardner, T. (2012). Māori design and tertiary education. *RHPF Southern Regional Hub Project*. Wellington: Ako Aotearoa.
- Marsden, M. (2003). *The woven universe: Selected writings of Rev. Māori Marsden*. Masterton: The Estate of Reverend Māori Marsden.
- Martin, B. & Jenkins, K. (1999). Tidal waves of change: Divine work with Paulo Freire. En P. Roberts (Ed.), *Paulo Freire, politics and pedagogy: Reflections from Aotearoa-New Zealand* (pp. 45). Palmerston North: Dunmore Press.
- Mead, H. (2003). *Tikanga Māori: Living by Māori values*. Wellington: Huia Publishing.
- Merculieff, I. & Roderick, L. (2013). *Stop talking: Indigenous ways of teaching and learning and difficult dialogues in higher education*. Anchorage: University of Alaska.
- Nairn, M. (2014). Chapter Four. En Kotare Trust & AWEA (Eds.), *Freire at the flaxroots: analysis and action in Aotearoa*. Auckland: AWEA (Auckland Workers Education Association).
- Nakata, M. (2007). The cultural interface. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36(7), 7-14. doi:10.1017/S1326011100004646
- O'Regan, T. & Mahuika, R. (1993). Modern day developments within Māori society and the role of the social policy agency as a provider of quality policy advice. *Social Policy Journal of New Zealand: Te Puna Whakaaro*, 1, 31-43.
- Obuka, K. (2009). Country studies series: Argentina. *Coexistence International at Brandeis University, MA*. Recuperado de <http://www.brandeis.edu/global-brandeis/> (Consulta: 06/02/15).
- Ohia, M. R. (2006). *Towards a values-based transformation movement for Māori advancement: The case for spiritual, ethical and moral imperatives within Māori transformational movements*. (Tesis inédita de doctorado). University of Auckland, Auckland.
- Pember Reeves, W. (1924). *The long white cloud* (3rd ed.). Londres: George Allen & Unwin Ltd.

- Pohatu, T. W. (2003). Māori worldviews: Source of innovative social work choices. *Te Komako* (Spring). Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/> (Consulta: 02/02/15).
- Robust, T. T. (2007). Indigenous infrastructure in the university: Another era or another error? *MAI Review*, 1(7), 1-10.  
Recuperado de <http://www.review.mai.ac.nz/volumes/> (Consulta: 09/03/15).
- Rosales-Anderson, N. (2018). *The space beyond - Academic quality eenaissance: Case studies within Māori, Mapuche and Mocoví tertiary education organisations*. (Tesis inédita de doctorado). Auckland University of Technology, Nueva Zelanda.
- Rosales-Anderson, N. & Carvajal Castillo, M. (2020). Te Wānanga o Aotearoa: Hogar y lugar de trabajo. En S. B. Rodríguez, L. B. Porra & R. U. Arroyo (Eds.), *Interculturalidad(es) y migraciones: Desafíos desde una ciudadanía emergente*. Santiago: Universidad Autónoma de Chile.
- Royal, T. (2005). *Wānanga: An emerging higher education institution in New Zealand*. Otaki: Te Wānanga o Raukawa.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). Londres: Kogan Page Ltd.
- Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire* (Vol. 16). Nueva York: Continuum.
- Slater, M. (1974). A weekend with Paulo Freire. *Salient. Victoria University Student Newspaper*, 37(11).
- Smith, G. H. (1997). *The development of kaupapa Māori theory and praxis*. (Tesis inédita de doctorado). University of Auckland, Auckland.
- Smith, G. H. (1999). Paulo Freire: Lessons in transformative praxis. En P. Roberts (Ed.), *Paulo Freire, politics and pedagogy: Reflections from Aotearoa-New Zealand* (pp. 35-42). Palmerston North: Dunmore Press.
- Smith, L. (1999). *Decolonising methodologies: Research and indigenous peoples*. Londres: Zed Books.
- Tamasese, T. K. (2014). Chapter Two. En Kotare Trust & AWEA (Ed.), *Freire at the flaxroots: analysis and action in Aotearoa*. Auckland: AWEA (Auckland Workers Education Association).
- Theiler, J. C. (2005). Internationalization of higher education in Argentina. En H. de Wit, C. Jaramillo, J. Gacel-Avila & J. Knight (Eds.), *Higher education in Latin America* (pp. 71-110). Washington: The World Bank.

- Trincherero, H. (2000). *Los dominios del demonio: Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Walker, R. (2004). *Ka whawhai tonu matou: Struggle without end*. Auckland: Penguin Books.
- Walker, R. (2005). *Quality assurance in tertiary education from a Māori (Indigenous) perspective*. Auckland: University of Auckland.
- Williams, B. (2014). Chapter One. En Kotare Trust & AWEA (Ed.), *Freire at the flaxroots: analysis and action in Aotearoa*. Auckland: AWEA (Auckland Workers Education Association).
- Williamson, G. (2017). Is the interculturalisation of Chile's universities a real possibility? *Arts & Humanities in Higher Education*, 16(1), 51-65.  
doi: 10.1177/1474022215600924.