

EDUCACIÓN INTERCULTURAL ARTICULADA A LA EPISTEME INDÍGENA EN LATINOAMÉRICA. EL CASO MAPUCHE EN CHILE*

INTERCULTURAL EDUCATION ARTICULATED WITH THE INDIGENOUS EPISTEME IN LATIN AMERICA. THE MAPUCHE CASE IN CHILE

Segundo Quintriqueo** y Katerin Arias-Ortega**

El artículo discute experiencias de educación intercultural articulada a la *episteme* indígena, particularmente el caso mapuche en Chile. En contexto de colonización, se ha desarrollado un sistema de educación escolar y formación del profesorado, fundamentado en la colonialidad del saber y del poder que limita a los profesores la toma de consciencia del valor de otras epistemes, para comprender la educación escolar en perspectiva intercultural. La metodología empleada es la investigación educativa y un procedimiento de análisis de contenido. Como resultado planteamos que la interculturalidad es una propuesta ética, epistémica y política, para construir sociedades democráticas que reconozcan las diferentes sociedades y culturas que cohabitan en contextos de colonización. Así, la formación inicial y continua de los profesores, debiera favorecer la adquisición de competencias didácticas fundamentadas en la *episteme* indígena. Discutimos y concluimos que: 1) la educación intercultural articulada a la *episteme* indígena es pertinente y factible de abordar, desde un enfoque educativo intercultural; 2) la pedagogía y educación indígena constituyen un aporte para sustentar un currículum escolar intercultural; y 3) la educación desde un pluralismo epistemológico, nos plantea el desafío de establecer una relación cercana con los actores del medio educativo y social en contexto indígena.

Palabras claves: Educación intercultural, episteme indígena, formación inicial docente.

This article discusses experiences of intercultural education articulated with the indigenous episteme, particularly the mapuche case in Chile. In the context of colonization, a school education and teacher training system has been developed based on the coloniality of knowledge and power, which restrict teacher's awareness of other epistemes value in order to understand school education from an intercultural perspective. The methodology used correspond to educational research and content analysis procedure. As a result, we proposed that interculturality is an ethical, epistemic and political proposal, to build democratic societies that recognize the different societies and cultures cohabiting in contexts of colonization. Thus, initial and continuous training of teachers should facilitate the acquisition of teaching competences based on the indigenous episteme. We discussed and concluded that: 1) intercultural education articulated with the indigenous episteme is relevant and approachable, from an intercultural educational approach; 2) indigenous pedagogy and education constitute a contribution to sustain an intercultural school curriculum; and 3) education from an epistemological pluralism, raises a challenge to establish a close relationship with the actors in the educational and social environment within the indigenous context.

Key words: Intercultural education, indigenous episteme, initial teacher training.

Introducción

En Latinoamérica existen alrededor de 40 millones de indígenas, pertenecientes a más de 600 pueblos originarios que poseen su propio marco social y cultural (Vásquez 2015). Así, la diversidad social y cultural constituye una riqueza para los países, tanto en el ámbito económico, social, cultural como educativo. En este contexto, en Chile existe una población estimada de 2.185.792 personas que se autorreconocen como indígenas. El pueblo indígena predominante es el mapuche con

1.745.147 personas, equivalente a 9,9% del total de la población chilena (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN] 2017). Esta diversidad social y cultural interpela a la escuela y educación escolar para convertirse en un espacio que promueva procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque educativo intercultural (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2009). De esta manera, la escuela debiera asegurar a los estudiantes mapuches y no mapuches una educación escolar con pertinencia social y cultural, en relación con las finalidades, principios, contenidos y métodos

* Resultado Proyecto FONDECYT N° 1181531 y FONDEF N° ID16110350.

** Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correos electrónicos: squintri@uct.cl; karias@uct.cl

educativos propios que se incorporen a la educación escolar. Esto, mediante la articulación de los conocimientos educativos mapuches y escolares en el marco del currículum escolar, para la transversalización del enfoque educativo intercultural en la educación escolar.

El sistema educativo escolar, tanto en Latinoamérica como en Chile, se sustenta en la colonialidad de un orden moral, social y del saber, en la conformación de los Estados nacionales, como la reproducción del ‘imperio colonial’ para la formación de las nuevas generaciones (Quijano 2000). El orden moral y social es asumido y reproducido como creencia religiosa occidental, lo que incide en una lógica de concebir el progreso de la ciencia y la razón, según las instituciones dominantes y colonizadoras (Sarangapani 2014). El orden del saber impide la posibilidad de otras epistemes que no sea la eurocéntrica occidental en el medio educativo y social, lo que se expresa en un desacuerdo epistemológico con el conocimiento indígena. Por tanto, el dominio científico y político del colonizador históricamente se ha vinculado a su capacidad para decidir lo que se considera conocimiento y formas legítimas de comprender la realidad. Así, en contexto de colonización el conocimiento escolar se convirtió en un ‘instrumento de hegemonía’, convirtiendo a los indígenas en grupos subalternizados, y desprovistos intelectualmente dentro de las estructuras del colonialismo (Quijano 2000).

Para revertir las consecuencias de la colonización desde la educación es que se han implementado políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Latinoamérica. Dichas políticas históricamente han buscado avanzar en el reconocimiento y valoración de la diversidad social y cultural en la educación escolar (Mateos y Dietz 2014). Para ello se han diseñado e implementado programas para la formación de profesores de origen indígena y no indígena, que adquieran los conocimientos para materializar una educación intercultural en contexto indígena (Gasché 2013). Las problemáticas que ha enfrentado esta modalidad educativa en la Educación Superior es su limitado impacto en la formación inicial de docentes que se desempeñarán en contextos indígenas, conservando una formación monocultural eurocéntrica occidental. Estas problemáticas podrían estar asociadas a cuatro condiciones: 1) lo intercultural como un campo de investigación y de prácticas recientes, que ha sido invisibilizada en los sistemas educativos escolares

en contextos de colonización; 2) por una política dominante sustentada en la monoculturalidad y el colonialismo; 3) una estructura sociopolítica que no confronta el racismo sistémico institucionalizado en la sociedad en general y en la escuela en particular; y 4) por una colonialidad institucionalizada en la educación escolar y en la formación de profesores en contextos de colonización como lo es La Araucanía (Dasen 2002; Mampaey y Zanoni 2015; Quintriqueo *et al.* 2017).

En nuestras investigaciones (FONDECYT 1140490, 1181531 y FONDEF ID16I10350) constatamos que dichas condiciones se han configurado en una mala comprensión de la interculturalidad, la que es pensada solo para indígenas en los sistemas educativos escolares y universitarios. En Chile existen dos programas destinados a la formación de profesores interculturales para contextos indígenas: el programa de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco y el programa de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe de la Universidad Arturo Prat. También observamos variadas iniciativas de visibilización de “lo indígena” en el medio universitario. Sin embargo, son experiencias puntuales que quedan minorizadas y al margen de la política institucional universitaria. Lo anterior ha traído como consecuencia una formación profesional caracterizada por el desconocimiento de saberes y conocimientos educativos indígenas que impiden contextualizar su desempeño profesional en contexto de diversidad social y cultural (Akkari 2009; Godlewska *et al.* 2010).

En la actualidad existen políticas y marcos normativos como el Convenio 169 de la OIT (1989), la Ley Indígena 19.253 (1993) y la Declaración de Derechos de Pueblos Indígenas [ONU] 2008), que entregan lineamientos para ofrecer una educación escolar pertinente a contextos indígenas. Sin embargo, la revisión de la literatura permite evidenciar que persisten algunos problemas: 1) la educación intercultural es pensada solo para los indígenas; 2) los saberes y conocimientos educativos indígenas se incorporan al currículum escolar, según la estructura del saber y del poder de la cultura escolar eurocéntrica occidental; 3) la *episteme* del conocimiento indígena no se transversaliza en los distintos niveles del sistema educativo; 4) en las políticas educativas no se explicita la necesidad de una Educación Superior pertinente para estudiantes indígenas y no indígenas; 5) baja presencia de investigadores de

ascendencia indígena en los centros de investigación universitarios en educación; 6) la colonialidad de las metodologías de investigación científica en educación limitan un proceso investigativo desde un enfoque co-constructivo; y 7) la colonialidad en la formación de profesores no permite una vinculación con la familia-comunidad-universidad para pensar la formación escolar desde la perspectiva decolonial.

La metodología empleada consistió en una revisión teórica acerca de experiencias de educación intercultural a nivel internacional, nacional y local, desde un enfoque de investigación educativa. El procedimiento de análisis de la revisión teórica se sustenta en el análisis de contenido, para revelar núcleos de contenido de orden abstracto, tanto a nivel explícito como implícito, para comprender y explicar el objeto de estudio (Quivy y Campenhoudt, 1998). El artículo tiene como objetivo discutir experiencias de educación intercultural articulada a la *episteme* indígena en Latinoamérica, particularmente el caso mapuche en Chile.

Colonialidad en la Formación Inicial Docente en La Araucanía

La colonialidad de la Formación Inicial Docente en La Araucanía tiene su origen en el período colonial en Chile, donde las escuelas misionales, los internados, la escuela normal y posteriormente la escuela pública, escolarizaron a la población mapuche a base de la hegemonía del ser y del saber eurocéntrico occidental. Lo anterior construye una relación de conflicto del mapuche con el Estado, debido al desarraigo de su lengua vernácula, de sus conocimientos, de su territorio y sus recursos naturales (Flores y Azócar 2006; Quilaqueo *et al.* 2016; Vergara y Mellado 2018). Así, la educación del mapuche se realiza con la finalidad de concretar el proyecto colonial del Estado, moldeando la mente del mapuche y generando con ello la negación y la vergüenza étnica. Esto se expresa en la transmisión de la superioridad de la estructura colonial y el orden del conocimiento eurocéntrico occidental a nivel individual y colectivo (Poblete 2003).

Dicha problemática a nivel mundial da cuenta que los indígenas son considerados inferiores, razas insuficientemente evolucionadas y limitados intelectualmente, para responder a las exigencias disciplinarias del conocimiento colonial (Camino-Esturo 2017). Es así como en contextos de colonización la escuela y la educación escolar

“fabrican” el fracaso escolar, la desigualdad social y económica de la población indígena, lo que se expresa en bajos niveles educativos en comparación con el no indígena (Egaña 2000). En este contexto, observamos que en general la educación escolar no considera los contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas, que permitan ofrecer mejores oportunidades educativas en contexto indígena.

En este sentido, la Formación Inicial Docente en La Araucanía ha estado marcada por un colonialismo arraigado a la práctica de formadores de profesores, sustentado en la colonialidad del saber y del poder de la sociedad eurocéntrica occidental. Operacionalmente es una formación de profesores sustentada en marcos teóricos, metodológicos y prácticos de modelos extranjeros, que se expresan en una racionalidad técnica del currículum. Desde esta racionalidad del currículum de formación de profesores “se plantea la superioridad del conocimiento disciplinar de carácter positivo e ilustrado, supeditándose la teoría por sobre la realidad de los sujetos” (Valdés y Turra-Díaz 2017; 25), fundada en la admiración a lo europeo y el menosprecio de los conocimientos de los pueblos indígenas (Labarca 1939; Sarangapani 2014). Sostenemos que estos modelos educativos copiados del extranjero no responden al contexto social y cultural nacional, regional y local. De esta manera, la Formación Inicial Docente es descontextualizada de la realidad local, invisibilizando la diversidad social y cultural, lo que limita repensar la formación de los futuros docentes desde un pluralismo epistemológico (Quintriqueo *et al.* 2016; Arias-Ortega *et al.* 2018). Más aún, se continúa con una lógica de formación colonial en contexto indígena.

La educación colonial se refiere a los contenidos, finalidades y métodos eurocéntricos occidentales que han sido utilizados históricamente en los sistemas educativos escolares, para adoctrinar a los indígenas para asumir una sola forma de pensar el mundo. Este colonialismo en la educación escolar se encuentra arraigado a la estructura organizacional de la escuela, de la sociedad, de la política y economía del país (Camino-Esturo 2017). Sostenemos que esta colonialidad de la educación escolar, en general, ha sido ocultada tanto en los formadores de formadores como en el profesorado, quienes no cuestionan su arraigo a conductas hegemónicas, las que se han asumido producto de haber construido una mentalidad colonial en su proceso de escolarización. Esta realidad se contradice con la base de

conocimientos educativos indígenas que aún están presentes en las familias y comunidades mapuches, producto de la persistencia de una educación familiar, donde se transmiten métodos, saberes y conocimientos educativos que son posibles de incorporar a la educación escolar, desde un enfoque educativo intercultural.

El enfoque educativo intercultural permite el estudio y la comprensión de personas pertenecientes a diferentes culturas, por lo que implica construir un saber multipolarizado que se conciba como una alternativa que favorece y permite la relación de saberes y conocimientos indígenas con el conocimiento escolar (Quintriqueo *et al.* 2016). Así, el enfoque educativo intercultural se fundamenta en el reconocimiento y valoración de la diversidad de saberes y conocimientos que convergen a diario en el aula, para combatir dos asimetrías: 1) la asimetría escolar que trae consigo la problemática que las poblaciones indígenas sean las que menor acceso tienen a la escuela; y 2) la asimetría valorativa, asociada a la explicación del porqué existe una hegemonía del poder eurocéntrico occidental respecto de grupos minoritarios, en este caso de los pueblos indígenas (Quintriqueo *et al.* 2016). Desde esta perspectiva, el enfoque educativo intercultural enfatiza en los procesos e interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos poniendo énfasis en el diálogo que surge entre estos. Por tanto, este enfoque busca promover en los estudiantes el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, que les permita generar una implicancia entre sujetos en la necesidad de construir un proyecto social común (Quintriqueo *et al.* 2016). Así, se facilita la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, considerando que este aprendizaje se da en un contexto social determinado, desde una construcción social del conocimiento.

Educación intercultural

La educación intercultural surge a principios del siglo XX en Latinoamérica como una forma en que los Estados Nacionales dan respuesta a las demandas socioeducativas de los movimientos indígenas (Fajardo 2011). Así, la educación intercultural en sus orígenes ha sido desarrollada por medio de misiones evangelizadoras, como lo fueron los sistemas de pensionados (internados) y escuelas misionales, las que estratégicamente desarrollaron los procesos de enseñanza mediante la incorporación

de la lengua vernácula de los pueblos indígenas. La finalidad de aquello era evangelizar a los indígenas mediante el uso de su propia lengua vernácula para imponer en ellos la cosmovisión eurocéntrica occidental. Asimismo, para civilizarlos según las necesidades del Estado, donde el aprendizaje de la lengua hegemónica y oficial de las principales colonias: española, portuguesa, inglesa y francesa, como el eje canalizador de los procesos de dominación (Quintriqueo *et al.* 2017). Este proceso de dominación eurocéntrico occidental constituye el punto de inicio de la modernidad, mediante el período de invasión y conquista de América desarrollado a partir de 1492. De esta manera se comienza un desarrollo económico, político, social y cultural que ubica a Europa en el centro del mundo. Es así como bajo la idea de “modernidad” los países de Europa se dirigen a los países del Sur para lograr la civilización de este territorio (Dussel 1994; Quijano 2000). Este pensamiento colonialista sirvió de argumento para la imposición de superioridad de la civilización europea frente a los pueblos indígenas en contextos de colonización (Mignolo 2002). En este sentido, “sostenemos que la interculturalidad en América Latina se origina simultáneamente en diferentes contextos y desde hace varios siglos, a través de los múltiples movimientos sociales, comerciales, culturales y de cooperación entre los diferentes pueblos y naciones en el mundo” (Quintriqueo *et al.* 2014:205).

En Latinoamérica se identifican tres etapas de desarrollo de la educación intercultural. En una primera etapa surge como una alternativa de los Estados para la castellanización del indígena (Fajardo 2011). Esta etapa es apoyada por el Instituto Lingüístico Vernáculo de dependencia evangélica, promovido por Estados Unidos (López y Küper 2000). De este modo, la educación intercultural se asume desde un enfoque de asimilación lingüística “indisoluble” en la lengua dominante. No obstante, esta estrategia de los Estados no fue cuestionada por los pueblos indígenas, ya que concibieron que el apropiarse de la lengua hegemónica les permitiría defender sus derechos sobre la tierra en relación con la sociedad dominante. En el caso de La Araucanía con el pueblo mapuche, se asumía que la apropiación del castellano les permitiría defender la usurpación de sus territorios por el no indígena. En una segunda etapa, a partir de los años 70, la educación intercultural se concretiza desde un enfoque de mantenimiento de las lenguas

indígenas y de sus hablantes, para superar procesos de exclusión, discriminación y el racismo. Finalmente, en una tercera etapa, a partir de los años 90 se comienza a demandar desde los pueblos indígenas una educación intercultural que tuviese un lugar en la estructura del sistema educativo escolar y un modelo curricular que incorpore saberes y conocimientos propios de las familias y comunidades indígenas. El problema que observamos, en general, en las tres etapas de concretización de la educación intercultural es que esta históricamente ha sido pensada solo para los indígenas.

Educación intercultural bilingüe en Chile

En Chile la educación intercultural bilingüe se ha implementado de manera no oficial, aproximadamente desde 1925. Esta surge por demandas de organizaciones lideradas por intelectuales y profesores indígenas, quienes vivieron procesos de escolarización violenta, colonialista y discriminatoria (Foerster y Montecinos 1988; Cañulef *et al.* 2002; Turra 2016). De esta manera, las demandas de intelectuales indígenas buscaban que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollaran en su lengua vernácula (*mapunzugun*). Asimismo, demandaban la incorporación de saberes y conocimientos educativos propios a la escuela y la enseñanza de las operaciones básicas en matemáticas (suma y resta), y el aprendizaje del castellano, para contrarrestar los abusos cometidos por los colonos (Foerster y Montecino 1988). De este modo, las demandas mapuches se focalizaron en la búsqueda de soluciones y acciones para enfrentar las prácticas discriminatorias, las burlas y castigos físicos que recibían los niños en la escuela, como una forma de reprimir el uso de su lengua vernácula (Quidel 2015).

Según Turra (2016), estas demandas mapuches hacia 1930 no lograron su objetivo, porque el Estado instaló escuelas coloniales como mecanismos de dominación y control en los territorios indígenas, obviando estos requerimientos y profundizando aún más las relaciones asimétricas entre Estado y sociedad mapuche. Es solo con la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253 que se establece un primer marco legal que sustenta de manera oficial la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta modalidad educativa se ve robustecido por la Ley General de Educación del 2009. Además, el Decreto N° 2960 que aprueba el Plan de Estudio y Distribución de horas para Lengua Indígena; el Decreto N° 520

que aprueba los Planes y Programas propios, el Decreto N° 1.479 y N° 1.623 que establece los Programas de Estudio de lengua indígena de tercer y cuarto año de Educación Básica. Asimismo, las Guías Pedagógicas del Sector de Lengua Indígena que explicitan los contenidos educativos mapuches y sus formas de incorporación al sistema educativo escolar; el Decreto Supremo 280, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y fija normas generales para su aplicación en el sector de Aprendizaje de Lengua Indígena (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2010). Finalmente, se crea la figura del educador tradicional (miembro de la comunidad mapuche), hablante de su lengua vernácula, quien domina los saberes y conocimientos educativos propios y que en conjunto con el profesor mentor implementan la EIB.

Pedagogía y educación indígena

En contexto mapuche, la enseñanza y aprendizaje en el medio familiar y comunitario se realiza desde una pedagogía y educación indígena, sustentada en su propio marco de referencia, para formar a las nuevas generaciones. Según Cajete (1994), la pedagogía indígena se sustenta en: 1) una educación arraigada a los elementos materiales e inmateriales que componen el universo; 2) la historia se comprende como un proceso cíclico donde existen niveles de significados acorde a la etapa de vida de cada individuo; 3) la oralidad permite transmitir los saberes y conocimientos propios a las nuevas generaciones; 4) el arte y las prácticas sociorreligiosas se constituyen en prácticas epistémicas que estructuran los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante los valores espirituales y culturales; 5) el aprendizaje se produce con la participación en prácticas socioculturales, en la relación de las personas con el medio natural y espiritual; 6) los mapas del mundo son creados por la narrativa, la memoria social e histórica, para atribuir un sentido al lugar; 7) el aprendizaje se desarrolla por medio del hacer, sentir, escuchar y entender, reflexionando acerca de lo que se está haciendo; y 8) el aprendizaje construye confianza en uno mismo, mediante la relación afectiva con el lugar y con las personas (véase Quilaqueo y Quintriqueo 2017). Es así como la pedagogía y educación indígena se caracterizan por: a) la construcción de una relación espacio-temporal en el territorio y su geografía en tanto realidad objetiva

y subjetiva, para representar el espacio espiritual, racional y social de la familia y la comunidad; b) practicar la observación del medio social, cultural, natural y espiritual, para aprender y comprender la interconexión que existe entre el hombre y su medio ambiente; c) la experiencia subjetiva como la exploración de relaciones multidimensionales entre los seres humanos y sus mundos internos y externos, porque la educación es una actividad social y comunal; y d) las dimensiones mística, visionaria y artística en la construcción de saberes y conocimientos está relacionada con el medio ambiente (Cajete 1994, Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Los resultados de nuestras investigaciones nos permiten proponer el *kimeltuwün* como acción educativa, en tanto pedagogía y educación mapuche, que debiera estar a la base en la implementación de la educación intercultural. El *kimeltuwün* es entendido como un proceso de aprendizaje propio del contexto social y cultural de los estudiantes que comprende seis etapas: 1) se inicia en el centro con un *zugu*, idea o interés, que contribuyen a lograr el conocimiento y comprensión de la realidad en relación con un contenido de aprendizaje-enseñanza; 2) *zuam* considera una intención y necesidad de gestionar o aprender algo; 3) *tukulpa zugu* es expresar ideas basadas en la memoria como parte de la construcción del conocimiento y un tema deseable de ser analizado, aprendido y comprendido; 4) *konünpa zugu* es resituar un contenido de enseñanza en las primeras explicaciones cognoscitivas del sujeto de aprendizaje, desde la memoria social como contenidos educativos seleccionados para compartir conocimientos y experiencias, que permitan sustentar la acción educativa; 5) *günezuam* es la evaluación y metacognición, según el conocimiento construido, donde las personas desarrollan la capacidad de cuestionar y cuestionarse progresivamente acerca de los valores educativos; 6) *rakizuam* es un conocimiento propio para evaluar o describir el paso de una persona a un segundo nivel de conocimiento respecto de la realidad que es objeto de estudio; y 7) *kimün* es la construcción de un nuevo conocimiento para comprender la realidad, que constituirá un nuevo *zugu* del *kimeltuwün* (Quintriqueo et al. 2015).

Desde la concepción mapuche se identifican las siguientes metodologías para la construcción del conocimiento en la enseñanza y aprendizaje: 1) *inatuzugu*, que significa indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión

de procesos, hechos, sucesos e interpretar la realidad desde una racionalidad propia; 2) *nampülkan* es una racionalización y representación del viaje por el territorio, como una forma de interpretar la memoria individual y social, para aprender y comprender la realidad, producto de la propia experiencia y su confrontación con otras realidades; 3) *mümulkan* refiere a la racionalización de los procesos de construcción de conocimientos respecto de un objeto (intelectual, natural, artístico y tecnológico), con el fin de ordenar el propio conocimiento y la formación de las personas; y 4) *zapilüwün* refiere a una necesidad de cultivarse en el conocimiento, contribuyendo al aprendizaje y comprensión del desarrollo de las cosas y de las propias personas, lo que implica intereses, contenidos y finalidades educativas (Quintriqueo et al. 2015).

En esa misma lógica, los métodos educativos identificados son: 1) *gübam*, que consiste en la estructuración de un proceso de aprendizaje-enseñanza intencionado, para aumentar progresivamente el capital cultural de los niños y jóvenes, a base de saberes y conocimientos educativos propios y ajenos; 2) *wewpin* se refiere a una técnica discursiva caracterizada por un proceso de discusión y contraposición de ideas, saberes y conocimientos, con el objeto de lograr una síntesis, donde se imponen los mejores argumentos discursivos que están latentes en la memoria individual y social; 3) *wixankontuwün* es una forma de relación social, donde el sujeto se expone al conocimiento y reconocimiento de los parientes, de la familia y la comunidad, con el fin de respetarlos y apreciarlos progresivamente; 4) *nüxam* consiste en una conversación estructurada basada en un contenido central, formal y cotidiano, cuyo fin es lograr aprendizajes y enseñanzas del parentesco, la historia y la relación de las personas con el mundo, sustentado en el pasado y el presente, según la memoria individual y social; y 5) *pentukuwün* se refiere a un discurso y a una práctica sociocultural, formal e informal, donde se encuentran dos o más personas de la red de parentesco de la comunidad, o bien de otras territorialidades, con el fin de intercambiar saberes y conocimientos del parentesco. Como se puede observar, en la educación familiar mapuche el hilo conductor es el conocimiento del territorio asociado a la valoración, el conocimiento y reconocimiento de los parientes por la línea paterna, *küpan*, y la línea materna, *tuwün* (Quintriqueo et al. 2015).

Los principios de la pedagogía y educación indígena, las metodologías y métodos educativos identificados anteriormente, son susceptibles de ser incorporados a la escuela y la educación escolar mediante un enfoque educativo intercultural, desde una metodología co-constructiva en la relación de escuela, familia, comunidad y universidad (Quintriqueo *et al.* 2015). La metodología que proponemos para concretar la contextualización curricular es el Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena (ver Quintriqueo *et al.* 2019).

La intervención educativa se define como una acción consciente y voluntaria, que tiene como propósito modificar o incidir en una situación específica (Legendre 1993). Desde una perspectiva pedagógica, consiste en una acción que permite sostener, estimular y modificar las diversas relaciones, con el fin de lograr una actitud o conducta, ya sea positiva o negativa, de los estudiantes (Lacourse y Maubant 2009). En contexto indígena significa cambiar el orden del saber y del hacer en la educación escolar, aceptando que existe una *episteme* mapuche que sustenta la pedagogía, los contenidos educativos, los métodos y finalidades educativas, desde un pluralismo epistemológico. En su dimensión didáctica, significa una acción planificada y fundamentada, cuyo propósito es buscar una mejor calidad de los aprendizajes para todos los estudiantes (Nault 1998). Así, la acción planificada implica la existencia de un objeto de colaboración fundado en una unidad de base o un contenido común, un problema a resolver en la educación que se realiza en un contexto específico (Lenoir *et al.* 2002).

El principal desafío del Modelo es superar el desconocimiento de los profesores respecto del conocimiento educativo de sus estudiantes y asumir los beneficios del enfoque educativo intercultural, para contextualizar la enseñanza escolar para todos los estudiantes: mapuches y no mapuches (Quintriqueo *et al.*, 2019). Asimismo, mejorar los espacios de participación de los actores del medio educativo y social mediante una metodología de co-construcción del currículum intercultural. Este proceso permitiría, además, mejorar el compromiso de los profesores respecto del desarrollo de la intervención educativa intercultural, con el fin de validar esta acción pedagógica en la escuela. En consecuencia, es factible pensar en la posibilidad de revertir la monoculturalidad, el colonialismo y el

racismo institucionalizado en las prácticas educativas escolares, con base en un objeto de colaboración común. Este proceso debe expresar de manera explícita las necesidades e intereses de los padres y de la comunidad respecto de la educación de sus hijos, lo que favorecerá la formación intercultural de las nuevas generaciones de mapuches y no mapuches en La Araucanía.

Discusión y conclusiones

En contexto de colonización como es el caso de Chile, permanece arraigado el monoculturalismo eurocéntrico occidental, el colonialismo y el racismo institucionalizado en la educación escolar. Es así como constatamos la urgencia de una educación intercultural articulada a la *episteme* mapuche, desde un enfoque educativo intercultural, el que favorezca y permita la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar. Esto implica sostener un enfoque decolonial de la educación escolar, para abandonar el razonamiento lógico eurocéntrico, en el que se nos ha formado, para comprender el mundo. Lo anterior permitiría construir en las nuevas generaciones una racionalidad emancipadora, para conocer y reconocer su propia cultura y la de los otros sujetos que están en interacción constante, en un contexto sociohistórico determinado, para superar su condición de subalternidad (Tubino 2005).

Desde la pedagogía y educación indígena, el territorio, el sentido del lugar asociado al parentesco y los espacios ecológicos-culturales, la espiritualidad y el medioambiente, constituyen fundamentos para la formación de personas (Cajete 1994; Quintriqueo *et al.* 2015; Quilaqueo y Quintriqueo 2017). Las categorías de saberes identificadas constituyen un aporte epistémico para sustentar un currículum escolar basado en un enfoque educativo intercultural, que permita contrarrestar la monoculturalidad, la colonialidad del saber, del ser y del hacer en la educación escolar en contexto de colonización (Cajete 1994). Para ello es necesario que los profesores sean capaces de ajustar los ciclos de enseñanza a las necesidades y especificidades propias de sus estudiantes, así como a la consideración de los métodos y contenidos educativos indígenas (Cajete 1994). La finalidad es que los procesos educativos llevados a cabo en la escuela, permitan generar relaciones de reciprocidad, colaboración e implicación de los actores del medio escolar (directivos, profesores,

educadores tradicionales, estudiantes) y del medio social (padres, sabios, familia y comunidad).

Entonces, desde un enfoque educativo intercultural, sostenemos que es posible articular los contenidos disciplinarios de las asignaturas de Ciencias Naturales, Lengua Indígena (*mapunzugun*, lengua mapuche), la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Música y Artes Visuales con contenidos y métodos educativos de la pedagogía mapuche para contextualizar la educación escolar, en perspectiva intercultural. Esto, mediante una articulación del conocimiento mapuche y escolar, implica comprender los problemas de enseñanza-aprendizaje en una realidad sociocultural compleja y multirreferencial, desde un enfoque de transdisciplinariedad (Ardoino, 2005). En dicha realidad se implican sujetos en un tiempo, un espacio y un territorio sobre el que se construye el conocimiento social basados en epistemes concurrentes, para producir el interaprendizaje acerca de la realidad sociocultural como “condiciones de posibilidad”, para conocer las diferencias, dar sentido y significado a un contenido de aprendizaje, en oposición a la confusión y homogeneización (Salas y Quintriqueo 2018). En este modelo, el conocimiento mapuche y el escolar coexisten de hecho en el contexto sociohistórico. Así, la articulación de conocimiento parte desde la intersubjetividad que porta cada sujeto, desde la memoria social, para avanzar en un aprendizaje pertinente a la estructura del conocimiento educativo, lo que permite al estudiante dialogar con las lógicas del conocimiento escolar, para negociar las nociones de verdad. Es así como la “articulación de conocimientos” es un proceso que busca: 1) la implicación de los actores del medio educativo y social en la co-construcción del conocimiento; 2) desarrollar capacidades para relacionar los conocimientos a enseñar; y 3) progresión del estudiante en los diversos niveles de dominio del conocimiento, para lograr el éxito escolar y educativo (Salas y Quintriqueo 2018).

El desafío es pensar y comprender la educación intercultural desde un pluralismo epistemológico, lo que permita contrarrestar el monoculturalismo de la escuela y la hegemonía del conocimiento escolar. Así, desde un pluralismo epistemológico se propone un conocimiento y pensamiento que implica reconocer que existe una multiplicidad de singularidades y especificidades propias para comprender y explicar el mundo (Zambrana 2014). Esto, en el contexto de la EIB, nos plantea el desafío de

concebir la escuela como un espacio donde convergen distintas formas de pensar, concebir y comprender la realidad educativa, en oposición al pensamiento colonial y universal (Walsh 2014). Desde un pluralismo epistemológico la EIB nos lleva al horizonte abierto de una interculturalidad emancipadora, a una democracia de saberes y a la necesaria transformación de la estructura de la educación escolar, para avanzar hacia una de-colonización del conocimiento escolar (Caride 2003; Ardoino 2005; Castellano y Hinestroza 2009; Zambrana 2014). De esta manera, el pluralismo epistemológico pone el acento en los significados, valoraciones, los saberes y conocimientos de los sujetos, asociados a la memoria individual y social que poseen.

En conclusión, el desafío es avanzar en: 1) co-construir un objeto de colaboración común con los actores del medio educativo y social, para que en conjunto sistematicen categorías de saberes y conocimientos propios y descubran pistas de acción para incorporar contenidos, métodos y finalidades educativas mapuches a la educación y al currículum escolar, desde un enfoque educativo intercultural; 2) co-construir material educativo para las distintas asignaturas, basado en saberes y conocimientos educativos propios que han sido sistematizados en el medio social; 3) establecer una articulación entre el saber mapuche y escolar en las actividades de enseñanza y aprendizaje; 4) incorporar estrategias de enseñanza colaborativas y prácticas, para que los estudiantes participen activamente en sus procesos de aprendizaje, considerando sus conocimientos previos producto de su educación familiar y comunitaria; y 5) integrar conocimientos geográficos y territoriales mapuches a la educación formal, como un potencial para resolver problemas contemporáneos, que permita formar ciudadanos mapuches y no mapuches comprometidos con la sociedad y su medio ambiente, para revertir los efectos antrópicos que han incidido negativamente en el cambio climático.

En esa perspectiva, la interculturalidad es un paradigma que pretende ser una propuesta ética, epistémica y política con el objetivo de construir sociedades democráticas en contextos de colonización. Esta constatación se sustenta en la necesidad de aprender de la biodiversidad desde una perspectiva intercultural, para superar la monoculturalidad, tanto en el contexto escolar como familiar y comunitario. Lo anterior es un desafío para trabajar desde epistemologías con marcos de referencias,

recorridos históricos, reflexiones lógicas y educativas distintas, desde la relación de saberes educativos mapuches y aquello establecido en el marco del currículum escolar.

Significa superar la estandarización y privilegiar más el sentido y significado de los aprendizajes escolares, para aceptar que hay otras formas de pensar, sentir, conocer y concebir divergentes. Esto permitirá a mapuches y no mapuches desenvolverse en la complejidad de la sociedad actual, como resultado de un currículum escolar intercultural para todos y no solo para los indígenas. Lo anterior nos plantea el desafío de repensar la formación inicial docente y continua de los profesores, favoreciendo el desarrollo de competencias didácticas y la adquisición de saberes y conocimientos educativos que se fundamentan en la pedagogía, educación y *episteme* indígena. Sostenemos que esto permitirá realizar un aporte auténtico al paradigma de interculturalidad en contextos de colonización en

Latinoamérica. Es así como la educación intercultural en contexto indígena no pasa solo por incorporar sus conocimientos culturales y saberes propios al currículum escolar, sino que es necesario además comprender los procesos emocionales que subyacen a las dinámicas culturales expresadas conductualmente en el contexto educativo. Esto implica el reconocimiento de la importancia de las normas sociales y emocionales que pueden diferir entre los sujetos en las relaciones interculturales.

Agradecimientos

Al proyecto FONDECYT N° 1181531 “Sentido del lugar como conocimientos educativos y territoriales mapuches para una educación intercultural” y al proyecto FONDEF N° ID16I10350, “Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena”, financiado por el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico.

Referencias Citadas

- Akkari, A.
2009 *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève, Suiza.
- Ardoino, J.
2005 *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico, Argentina.
- Arias-Ortega, K.; Quintriqueo S. y Valdebenito V.
2018 “Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile”. *Educação e Pesquisa*, 44, e164545.
- Cajete, G.
1994 *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Kivaki Press, St., Durango.
- Camino-Esturo, E.
2017 “La política educativa colonial en África lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes”. *Cadernos da FUCAMP*, 16: 61-79.
- Cañulef, E.; Fernández, E.; Galdames, V.; Hernández, A.; Quidel, J. y Ticona, E.
2002 *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. MINEDUC, Chile.
- Caride, J.
2003 “Teories, models i paradigmas en educació social”, en *L'Educació Social: projectes, perspectives i camíns*, editado por Planella, J. y Villar, J., pp. 47-72. Pleniluni, Barcelona.
- CASEN.
2017 Encuesta de caracterización socioeconómica Chile. Gobierno de Chile.
- Castellano, A. y Hinestroza, J.
2009 “Una perspectiva epistemológica para el estudio de las formaciones socioculturales”. *Revista de Ciencias Sociales*, 15: 681-692.
- Dasen, P.
2002 “Approches interculturelles: acquis et controverses”. En *Pourquoi des aproches interculturelles en sciences de l'éducation?* editado por Dasen, P. y Perregaux, pp. 7-28. Chr. Boeck Supérieur. Belgique.
- Dussel, E.
1994 *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Ed. Nueva América, Bogotá.
- Egaña, M.
2000 *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. LOM Ediciones, Chile.
- Fajardo, D.
2011 “Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: Un breve estado de la cuestión”. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, año 9, vol. IX, N° 2.
- Flores, J. y Azócar, A.
2006 “Fotografía de capuchinos y anglicanos a principios del siglo XX: la escuela como instrumento de cristianización y chilénización”. *Memoria Americana*, 14, 75-87.
- Foerster, R. y Montecino, S.
1988 *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Ediciones CEM, Santiago.
- Gashé, J.
2013 “Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el ‘Método Inductivo Intercultural’ e implementada en el Perú”. *ISEES*, 13: 17-31
- Godlewska, A.; Moore, J. y Bednasek, D.
2010 “Cultivating ignorance of Aboriginal realities”. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, 54: 417-440.
- Labarca, A.
1939 *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria, Universidad de Chile, Chile.

- Lacourse, F. y Maubant, P.
2009 "L'intervention éducative: un cadre conceptuel pertinent pour une lecture compréhensive de la pratique enseignante". *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12:3-8.
- Legendre, R.
1993 *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin Éditeur limitée, Montréal.
- Lenoir, Y.; Larose, F.; Deaudelin, C.; Kalubi, J.-C y Roy, G.
2002 "L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement". *Esprit critique*, 4:1-32.
- López, L. y Küper, W.
2000 "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 20.
- Mampaey, J., y Zanon, P.
2015 "Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices". *British Journal of Sociology of Education*, 37:928-946.
- Mateos, S. y Dietz, G.
2014 "Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana: hacia un primer balance CPU-e". *Revista de Investigación Educativa*, número conmemorativo, 57-79.
- Mignolo, W.
2002 "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, editado por D. Mato, pp. 201-212. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Comisión de Estudios de Postgrado, FACES, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- MINEDUC.
2009 Ley General de Educación. Gobierno de Chile. Biblioteca del Congreso nacional (20 abril) <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>.
- MINEDUC.
2010 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización. Ministerio de Educación. Chile.
- ONU.
2008 Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, Suiza: Naciones Unidas.
- Nault, T.
1998 *L'enseignant et la gestion de classe*. Les Éditions LOGIQUES, Montréal.
- OIT.
198 Organización Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, Ministerio de Educación. Chile.
- Poblete, M.
2003 "Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli Chile". *Revista Estudios Pedagógicos*. 29:55-64.
- Quijano, A.
2000 "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *Colonialidad del saber y eurocentrismo*, editado por Lander. pp. 201-246. UNESCO-CLACSO. Buenos Aires.
- Quintriqueo, S.; Morales, S.; Quilaqueo, D. y Arias, K.
2016 *Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quintriqueo, S.; Torres, H.; Sanhueza, S. y Friz, M.
2017 "Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno". *Alpha*. 45:235-254
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D.
2019 *Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Editorial Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. y Torres, H.
2016 "Características epistémicas de los métodos educativos mapuches". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18:153-165.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S.
2017 *Métodos educativos Mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quintriqueo, S.; Quilaqueo, D.; Gutiérrez, M. and Peña-Cortés, F.
2015 *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Editorial Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quintriqueo, S.; Quilaqueo, D.; Lepe-Carrión, P.; Riquelme, E.; Gutiérrez, M. y Peña-Cortes, F.
2014 "Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17:201-217.
- Quidel, J.
2015 "Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew". En *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*, editado por Antileo, E., Carcamo-Huechante, M., Calfio, L. y Huinca-Piutrin, H. Comunidad Historia Mapuche. Temuco.
- Quiuy, R. y Campenhoudt, L.
1998 *Manual de investigación en ciencias sociales*. México, DC: Limusa.
- Salas, S. y Quintriqueo, S.
2018 *Configuración epistémica de un diseño didáctico situado en contexto mapuche*, en prensa.
- Sarangapani, P.
2014 "Savoir, curricula et méthodes pédagogiques: le cas de l'Inde", en *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (05 junio) <http://ries.revues.org/3848>
- Tubino, F.
2005 "La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos". *Cuadernos Interculturales*. 5: 83-96.
- Turra, O.
2016 "Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche". *Educação y Sociedad*, 38: 791-808.
- UNESCO.
2008 Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, Naciones Unidas, Suiza.
- Valdés Vera, M. y Turra-Díaz, O.
2017 "Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile". *Dialogo Andino*, 53: 23-32.
- Vásquez, J.
2015 "Retos de la formación intercultural en contextos indígenas. Notas críticas sobre una experiencia de trabajo".

- En *Interculturalidad en contextos de diversidad sociocultural*, editado por Quilaqueo, D. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Vergara, J. y Mellado, H.
2018 "La violencia política estatal contra el pueblo nación mapuche durante la conquista tardía de La Araucanía y el proceso de radicación (Chile, 1850-1929)". *Dialogo Andino*, 55:5-17.
- Zambrana, A.
2014 *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia*. Editorial FUNPROEIB, Bolivia.

