

# KIMELTUWÜN EN LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA COMO MARCO DE ANÁLISIS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN MICROCENTROS RURALES DE LA ARAUCANÍA\*

## KIMELTUWÜN IN THE DIDACTIC TRANSPOSITION AS A FRAMEWORK FOR THE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN RURAL MICRO-CENTERS OF ARAUCANÍA

Viviana Zapata Zapata\*\*, Segundo Quintriqueo Millán\*\*\*y Vanessa Valdebenito Zambrano\*\*\*\*

### Resumen

El objetivo de este artículo es proponer un marco de análisis sobre las prácticas de enseñanza de los profesores de microcentros rurales, desde la perspectiva del kimeltuwün (acción educativa mapuche) en la transposición didáctica, fundamentado en el pluralismo epistemológico. La metodología consistió en el mapeo sistemático de artículos científicos utilizando las fuentes y bases de datos WOS, SciELO, Scopus, Eric, Redalyc, Dianlet, Doaj, OEI, además de libros especializados en el contexto internacional, nacional y local. El procedimiento de análisis de la información es el análisis de contenido. Los principales resultados se relacionan con un marco de análisis sobre prácticas educativas y la identificación de pistas de acción en el marco de la educación intercultural, para superar la omisión y desconocimiento de métodos educativos mapuches en la reflexión pedagógica. Se concluye que al implementar un marco de análisis relativo a las prácticas educativas desde un enfoque educativo intercultural y un enfoque co-constructivo, posibilita la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un pluralismo epistemológico. Estas acciones participativas permiten la implicación de los actores del medio educativo y social, con lo cual se construyen aprendizajes culturalmente pertinentes.

**Palabras clave:** kimeltuwün, transposición didáctica, marco de análisis sobre prácticas de enseñanza, monoculturalidad y educación intercultural.

### Abstract

*The objective of this article is to propose an analysis framework on the teaching practices of rural microcenter teachers, from the perspective of kimeltuwün (Mapuche educational action) in didactic transposition, based on epistemological pluralism. The methodology consisted of the systematic mapping of scientific articles using the sources and databases WOS, SciELO, Scopus, Eric, Redalyc, Dianlet, Doaj, OEI, as well as specialized books in the international, national and local context. The information analysis procedure is content analysis. The main results are related to a framework of analysis on educational practices and the identification of action tracks in the framework of intercultural education, to overcome the omission and ignorance of Mapuche educational methods in pedagogical reflection. It is concluded that by implementing an analysis framework related to educational practices from an intercultural educational approach and a co-constructive approach, it enables the transformation of the teaching and learning process, from an epistemological pluralism. These participatory actions allow the involvement of actors from the educational and social environment, thereby building culturally relevant learning.*

**Keywords:** kimeltuwün, didactic transposition, framework of analysis on teaching practices, monoculturality and intercultural education.

Fecha de recepción: 06-04-2020 Fecha de aceptación: 16-03-2021

Todo sistema educativo está orientado por paradigmas que subyacen en sus acciones, por lo tanto, la toma de decisiones no es un acto inocente e inconsciente en la organización escolar, sobre todo si con ello se fundamenta una episteme hegemónica eurocéntrica occidental (Parodi, 2020; Quilaqueo, 2019; Walsh, 2007). Esto conlleva acciones reproductivas de castas, negando los saberes propios de cada

sociedad, reproducidas por la escuela, la educación escolar y los actores que allí participan, ya sea de forma consciente o inconsciente. Lo anterior, debido a la existencia de un racismo sistémico y epistémico institucionalizado en todas las esferas sociales, en la organización escolar e incluso en las familias y grupos subalternizados como es el caso de los indígenas (Almeida, 2017).

\* Resultado de beca Doctorado ANID n°21201033, proyectos FONDECYT n°1221718 y n°1211213, proyecto FONDEF ID21110187.

\*\* Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo Viviana.alejandra.zapata@gmail.com

\*\*\* Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo squintrí@uct.cl

\*\*\*\* Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo wvaldebenitoz@gmail.com

En ese contexto, desde la creación de la escuela chilena a comienzos del siglo XIX, las prácticas de enseñanza y aprendizaje se han orientado desde dinámicas monoculturales y dominación sociocultural, a la que subyacen la evangelización y castellanización en contexto mapuche (Flores y Azócar, 2006; Hanisch, 1974; Marimán, 2007). En este proceso se han omitido sistemáticamente los métodos educativos indígenas (Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry, 2018). Lo anterior, se materializa por una ausencia de transposición didáctica que considere los conocimientos, métodos y finalidades educativas indígenas, debido a que el propósito de la escolarización en contexto de colonización se dinamiza desde la colonialidad del saber, del poder y del hacer (Quijano, 2000). En esta perspectiva la escuela y la educación escolar, a la hora de generar la transformación de un objeto del saber lo lleva a través del desconocimiento y la negación de los conocimientos educativos propios de los indígenas, como es caso de los mapuches en Chile (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

Es así como en el sistema educativo escolar chileno, se anula la racionalidad mapuche respecto de sus conocimientos propios construido en la educación familiar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), la que comprende el aprendizaje como un proceso integral y experimental. Esto se realiza a partir de la occidentalización del funcionamiento y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje (Akkarai, 2009; Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry, 2018; Gordon-Burns y Cambell, 2014; Horst y Gitz-Johansen, 2010). De esta forma, las relaciones sociales y, por lo mismo, las prácticas educativas se ven tensionadas por el sometimiento de la lógica de pensamiento mapuche a la occidental, a través de la exclusión y descontextualización de los saberes propios (Quintriqueo y McGinity, 2009). Por lo tanto, existe una distancia epistemológica que tensiona la educación escolar con la educación familiar indígena como por ejemplo la sociedad mapuche (Quintriqueo, *et al.*, 2017). Por ello, la educación occidental se mantiene en una lógica de pensamiento monocultural de corte eurocéntrico, basada en una episteme colonialista.

Así, desde la educación occidental la formación de los estudiantes está orientada a la reproducción social, que en muchas oportunidades perpetúa las desigualdades sociales, culturales, económicas y educativas (Bellei, 2018; Bourdieu y Passeron, 2001; Perrenoud, 2010). Estas desigualdades, de acuerdo a Perrenoud, (2010) se configuran por distintos elementos entre los que destacan: 1) el logro escolar, que implica una cuantificación de los saberes y aprendizajes a partir de las calificaciones, dinamizándose desde una homogenización, categorización de aprendizajes y estudiantes de acuerdo a la validación de una unidad de medida y no desde la evidencia de aprendizajes construidos; 2) capital escolar, corresponde a los saberes y aprendizajes que tienen los estudiantes y que se validan de acuerdo a parámetros de la escolarización, incorporando

ciertos saberes y anulando otros; y 3) los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han centrado en la memorización y reproducción de información por parte de los estudiantes, como una dinámica predominante en el sistema formal de educación, como es la escuela.

En consecuencia, son ciertos conocimientos los que se validan y otros se rechazan, como el caso de los conocimientos occidentales que se materializan en el currículum escolar, lo que se explicita por medio de las prácticas de enseñanza de los profesores, específicamente de la transposición didáctica, la que es influenciada por parámetros rígidos, conductistas y descontextualizados, omitiendo sistemáticamente los conocimientos mapuches (Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry, 2018; Luna *et al.*, 2018). Por lo tanto, se niegan los saberes propios de los estudiantes restringiendo el diálogo, la reflexión y la elaboración de significados de ellos. Por ello, es que la enseñanza implementada es descontextualizada, principalmente en la educación rural, en la que prima un enfoque urbanocéntrico y no se incorpora los elementos de pertenencia social, cultural y territorial.

La educación chilena presenta particularidades respecto a su implementación en un contexto de diversidad social y cultural, específicamente con población mapuche. De acuerdo a Quilaqueo (2019), la educación escolar en contexto indígena se categoriza en tres dimensiones clave: 1) dimensión monocultural y eurocéntrica; 2) dimensión colonial y hegemónica del currículum escolar; y 3) dimensión monocultural y descontextualizada en la formación de los profesores. Dichas dimensiones grafican un racismo sistémico que subyace en el sistema educativo escolar y las prácticas educativas.

Sin embargo, la educación desde un enfoque educativo intercultural en perspectiva mapuche, se reconoce como un proceso de aprendizaje y enseñanza, donde aprende quien enseña y enseña quien aprende (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), a partir del desarrollo integral de las personas, la subjetividad e intersubjetividad en el marco social, cultural y espiritual. Por esta razón se asume que los seres humanos no son seres individuales (privados), sino que son seres colectivos (sociales), donde el reconocimiento del otro como otro legítimo es la base para construir un nosotros (Quilaqueo, 2016; Schütz *et al.*, 2003). Esto implica que, en el caso de la educación familiar mapuche mediante el kimeltuwün, se busca el desarrollo de las personas desde su reconocimiento sociocultural y no como un patrón a reproducir.

El *kimeltuwün* es definido como la acción educativa familiar mapuche, a partir de saberes familiares, sociales, naturales, culturales y espirituales, que se configuran entre una o más personas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), para propender un desarrollo integral que se orienta por principios

valóricos y educativos, los que se relacionan cíclicamente. Los principios valóricos cuentan con cuatro ejes clave: 1) *kümeyawael ta che* (ser persona de buen comportamiento); 2) *yamüwael ta che* (ser persona que estima la familia y la comunidad); 3) *küme che geael ta che* (ser buena persona); y 4) *kim che geael ta che* (ser persona sabia) (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Respecto a los principios educativos, estos se articulan entre sí para el logro del aprendizaje, estos son: 1) *zugü* (idea procedente); 2) *gübam* (consejo); 3) *Nampülkan* (viaje); y 4) *Zuam* (proyecto). Estas acciones educativas se dan en contexto familiar mapuche, desde un enfoque experimental, que vincula la espiritualidad del ser con su territorialidad.

Desde la perspectiva occidental, la educación escolar chilena, se tipifica desde diversos criterios, siendo uno de ellos la localización territorial, graficándose en instituciones educativas urbanas y rurales (Williamson, 2011). En el contexto rural, se encuentran los microcentros rurales, que se agrupan en escuelas multigrados, bidocentes o tridocentes y que son definidas como comunidades de aprendizaje profesional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). En relación a la configuración de microcentros rurales en la región de La Araucanía se cuenta con 45, los que se distribuyen por provincia y el tipo de administración (MINEDUC, 2018).

En ese contexto, se presenta una problemática, que corresponde a la falta de dominio disciplinar de los profesores respecto a los métodos educativos indígenas, como han dado cuenta algunas investigaciones (Beltrán-Véliz y Osse-Bustingorry, 2018; Mellado y Chaucono, 2019), específicamente de la acción educativa mapuche, denominada *kimeltuwün*, (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Esta se perpetúa en la formación inicial docente, a la que subyace un paradigma tradicional de formación, que no es congruente con los requerimientos contextuales (Turra *et al.*, 2015). Por lo tanto, se complejiza el rol del profesor en la transformación de un objeto de conocimiento a otro objeto enseñable, de acuerdo a la pertenencia social y cultural. A esto se suman la tensión de los microcentros rurales, que vivencian los profesores respecto a la falta de tiempo para potenciar la reflexión pedagógica.

Para proponer un marco de análisis sobre las prácticas de enseñanza de los profesores de microcentros rurales, desde la perspectiva del *kimeltuwün* en la transposición didáctica, se analizaron las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los profesores en contexto de diversidad social y cultural, específicamente en la sociedad mapuche. Se lleva a cabo una metodología de mapeo sistemático de artículos científicos utilizando las fuentes y bases de datos WOS, Scielo, Scopus, Eric, Redalyc, Dianlet, Doaj y OEI, además de libros especializados en el tema de los últimos 30 años en el contexto internacional, nacional y local. El procedimiento

de análisis de la información empleado fue de análisis de contenido, que permitió describir los significados implícitos y explícitos que subyacen en el texto (Sayago 2014). Posteriormente, el corpus del artículo científico se categorizó en cuatro dimensiones: 1) Contextualización de la educación chilena bajo marcos de dominación social y cultural; 2) Prácticas de enseñanza y aprendizaje en contexto intercultural; 3) *Kimeltuwün* en la transposición didáctica; y 4) Conclusiones.

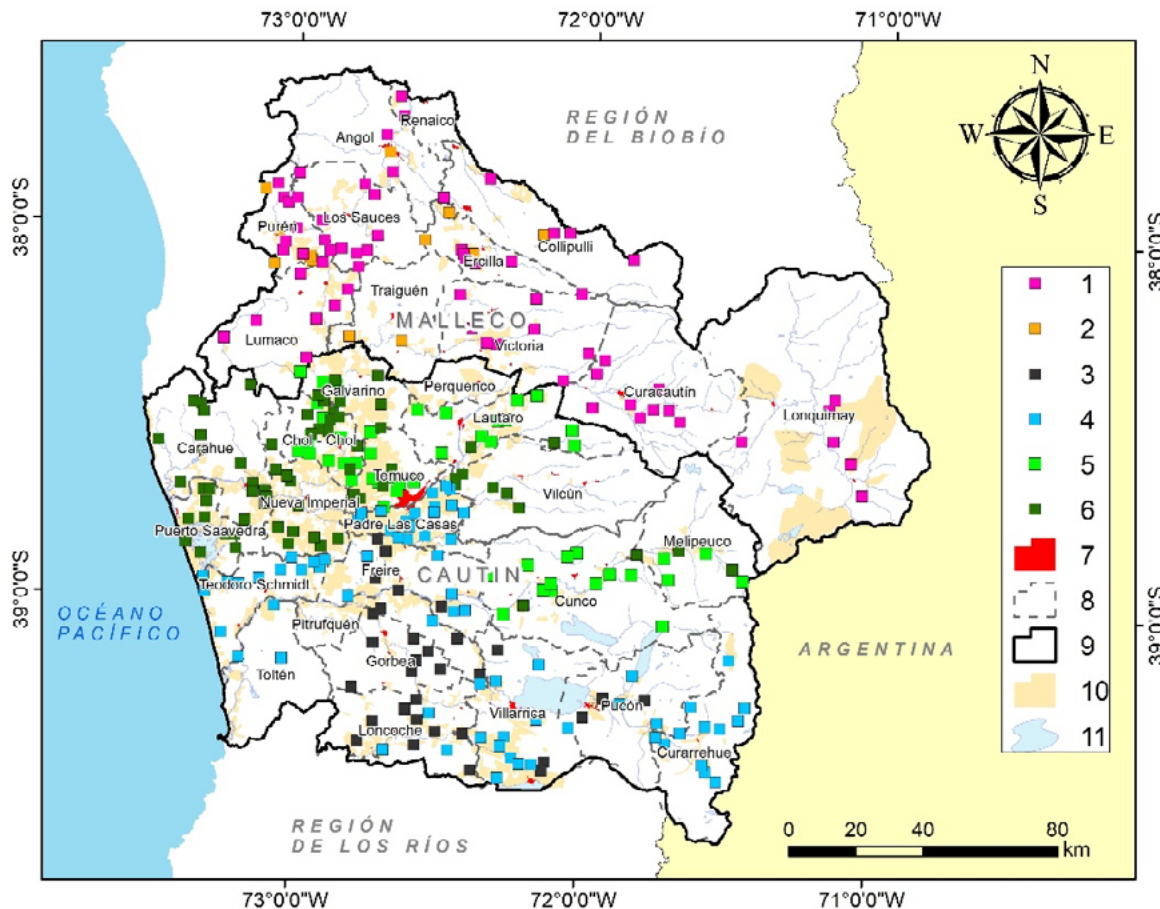
### **Contextualización de la educación chilena bajo marcos de dominación social y cultural**

La educación chilena desde sus bases históricas se fundamenta en una dinámica colonialista y de dominación cultural (Williamson y Flores, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quilaqueo *et al.*, 2016), con lo que se construye una distancia epistemológica entre las distintas racionalidades que convergen en ella. En este contexto, la castellanización y evangelización son elementos que dinamizan la educación chilena, potenciando una educación monocultural de corte eurocéntrica que se perpetúa de generación tras generación (Flores y Azócar, 2006; Hanisch, 1974; Marimán, 2007). Como resultado de estos elementos se instala una colonialidad del pensamiento, que potencia un enfoque educativo colonial. Lo que se grafica con el asentamiento de las escuelas en comunidades mapuches de forma arbitraria, es decir, donde existe una comunidad mapuche, por consecuencia existirá una escuela. Dado que, la escuela tiene como finalidad instalar el proyecto de Estado-nación (Mansilla *et al.*, 2016). En este contexto, para una mejor visualización se presenta en base a estos antecedentes de cómo las escuelas que pertenecen a microcentros rurales se instalan en las comunidades indígenas mapuches (Figura 1).

En consecuencia, existen desafíos de transformación de prácticas de enseñanza colonialistas a prácticas de enseñanza contextualizadas, debido a la realidad que enfrentan los profesores de los microcentros rurales en perspectiva intercultural, que han recibido una formación inicial basada en un modelo educativo colonial que legitima los conocimientos de los dominadores, reproduciendo la realidad histórica en las prácticas educativas (Arias-Ortega *et al.*, 2019). Por consiguiente, la formación inicial no otorga todos los elementos contextuales que los futuros profesores requieren para desempeñarse en un contexto de diversidad social y cultural, sino más bien, reproducen un modelo monocultural de corte eurocéntrico occidental, sea de forma consciente o inconsciente. La falta de elementos contextuales conlleva que, los profesores no cuenten con todas las competencias para interpretar las dimensiones de la educación rural, por ejemplo: prácticas pedagógicas contextuales e interculturales; vinculación entre los actores del medio educativo y social (los niños, sus padres, sabios y miembros de la comunidad).

**Figura 1**  
**Distribución geográfica de microcentros rurales en la región de La Araucanía.**

*Geographic distribution of rural micro-centers in the La Araucanía region.*



(1) Microcentros Malleco Municipales, (2) Microcentros Malleco P. Subvencionados, (3) Microcentros Cautín Sur Municipales, (4) Microcentros Cautín Sur P. Subvencionados, (5) Microcentros Cautín Norte Municipales, (6) Microcentros Cautín Norte P. Subvencionados, (7) Centros urbanos, (8) Límite comunal, (9) Límite provincial, (10) Títulos de Merced, (11) Cuerpos de agua.

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior se refleja en que los microcentros rurales realizan un sin número de prácticas, en las que desarrollan competencias individuales y colectivas, que no siempre están instaladas en los profesores que participan de ella (Torrelles *et al.*, 2011). Lo anterior, debido a que la formación inicial no considera en sus trayectorias académicas, los contextos de diversidad social, cultural y los elementos propios de la ruralidad (Turra *et al.*, 2018). Asimismo, la ausencia de itinerarios formativos pertinentes al contexto sociocultural donde se desarrollarán las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los profesores.

Para Cárcamo (2016), las representaciones sociales de los profesores de los microcentros rurales respecto al impacto que tiene su gestión en la calidad de la educación en perspectiva de la nueva ruralidad, se distinguen en tres elementos

clave: 1) contenidos, que implica el funcionamiento original y actual de la organización, del que se reconocen aportes concretos, y también, elementos necesarios para cumplir una normativa y no se evidencian aportes concretos a la gestión institucional, referida específicamente a la transposición didáctica; 2) fuentes, que corresponde al aporte de cada profesional de acuerdo a la experiencia construida en las trayectorias pedagógicas; y 3) agentes, que corresponde a los profesionales de las Direcciones Provincial de Educación del Ministerio de Educación que cumplen el rol de supervisar la gestión educativa. En este escenario, se pierde la especificidad de la educación rural en contexto intercultural.

El debate es complejo y dinámico, debido a que no sólo considera aspectos pedagógicos, organizacionales y/o de

desarrollo económico, sino que más bien es epistemológico en relación a cómo la escuela responde a los desafíos de la educación intercultural (Civera y Costa, 2018). Además, cómo se implementan las prácticas pedagógicas, específicamente la transposición didáctica dentro del aula desde un enfoque educativo intercultural (Anderson, 2006; Hallinger y Heck, 2016; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Rincón-Gallardo, 2016;). En este sentido, es que el diálogo y el diálogo de saberes es un dispositivo clave para el reconocimiento del otro como un legítimo otro, para relevar la intersubjetividad como proceso de transformación (Beltrán *et al.*, 2019; Bertely, 2016; Sartorello, 2016). Es así, que surge la interrogante de cómo las acciones que emergen de los microcentros rurales potencian el diálogo de saberes, es decir, una articulación entre la lógica de pensamiento occidental y la lógica mapuche, siendo capaz de superar las prácticas dominantes y colonizadoras, que han permeado la educación escolar.

A partir de lo anterior, es relevante considerar los saberes sociales y culturales, como una práctica dialógica, que considere un diálogo horizontal, que proporcione oportunidades reales a todos los actores de participar y la libertad de opinar libremente (Fecha 2015; Sherin *et al.*, 2011), desde un enfoque educativo intercultural. Es así, como la conceptualización de la interculturalidad se configura como un proyecto ético, epistemológico, social y cultural que está en construcción (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Walsh, 2015). Para llevar a cabo dicho proyecto es necesario potenciar el diálogo de saberes de las distintas epistemes, el que reconoce los elementos socioculturales que subyacen a todo acto educativo.

En el contexto normativo nacional, existen políticas que buscan que los pueblos indígenas se involucren en la legislación y decisiones de orden educativa, tales como: 1) Ley Indígena n° 19.253 (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena 1993); y 2) Ley General de Educación n° 20.370 (MINEDUC, 2009). Estas, han posibilitado la implementación de intentos de solución de la asimetría de conocimientos, que se inician con las políticas orientadas a los indígenas y campesinos alrededor del año 1930, bajo una orientación indigenista que dinamizó las prácticas pedagógicas de las escuelas rurales, a partir de los programas de educación indígena y el fortalecimiento de la educación rural (Williamson y Flores, 2015). Este proyecto, permitió un avance significativo de las políticas compensatorias para escuelas rurales. Sin embargo, se fundamenta en una perspectiva colonialista y monocultural (Loncón *et al.*, 2016; Quintriqueo *et al.*, 2016). Este proceso, legitima una racionalidad hegemónica sobre la racionalidad de grupos subalternizados (Nascimento *et al.*, 2016).

En Chile, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) cuenta con un marco curricular cuyo propósito es compensar a los indígenas y se traduce en práctica monoculturales con

enfoque eurocéntrico (Loncón, 2016; Nascimento *et al.*, 2016). En este contexto, se presenta una ausencia de contenidos y métodos educativos mapuches, teniendo a la base una episteme occidentalizada (Quilaqueo, 2019). En tal sentido, los estudiantes mapuches viven en una doble racionalidad (Quilaqueo *et al.*, 2016; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Sin embargo, los estudiantes no mapuches desconocen la racionalidad mapuche viviendo en una sola racionalidad, lo que limita epistemológicamente las relaciones que se dan en el contexto escolar, por lo que es necesario que ambas racionalidades sean comprendidas por ambos mundos (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Por consecuencia, se reproduce y perpetúa la segregación racial, donde el sistema educativo, a partir de las políticas gubernamentales, organización escolar y la gestión pedagógica, dentro y fuera de la escuela valida esta discriminación, sin cuestionamientos, sino que potenciando la subalternidad de los grupos socioculturalmente dominados.

En ese contexto, la población indígena en Chile es de 2.185.792, de la cual más del 87% corresponde a la población mapuche que reside mayoritariamente en la región Metropolitana y en la región de La Araucanía (32%) (Instituto Nacional de Estadística 2018). Lo que implica que las políticas educativas deben reorientarse a los requerimientos sociales y culturales, para otorgarle pertinencia (Walsh, 2007). Por consiguiente, es necesario incorporar un enfoque educativo intercultural, que sea capaz de superar las prácticas racistas para entenderlo como un proyecto integral, orientado desde la ética y legitimación sociocultural (Álvarez *et al.*, 2011; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017) y así superar la discriminación, que hasta al momento, ha predominado, en el ámbito social, económico y educativo. Cabe señalar que la región de La Araucanía tiene los mayores índices de pobreza del país, en relación al aspecto socioeconómico (Instituto Nacional de Estadística, 2018) y uno de los más bajos resultados de aprendizaje en las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación, en comparación con otras regiones del país (Agencia de la Calidad, 2018). Dichos indicadores explican, en alguna medida, la negación de saberes indígenas y el racismo sistémico que subyace a las prácticas educativas, sociales, económicas y culturales, que legitiman un saber por sobre otro. Por ejemplo, cuando en los textos escolares se cuenta la historia del mapuche muerto, del pasado lejano, y no como fenómeno sociocultural y político de actualidad, contada desde la memoria social de los propios indígenas.

### **Prácticas de enseñanza y aprendizaje desde la interculturalidad crítica**

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje, están generalmente distanciadas entre el discurso teórico que explicitan los profesores en su ejercicio profesional, y sus prácticas pedagógicas (Turra *et al.*, 2015), lo que se grafica en las acciones

que realizan en el proceso de aprendizaje, donde las prácticas son altamente verticalistas y no consideran los saberes propios de cada sociedad y cultura. Por ende, la educación intercultural tiene el desafío de repensarse para superar las prácticas monoculturales y así reorientarlas.

Desde la interculturalidad crítica, se pueden observar experiencias pedagógicas en el mundo, tales como: 1) Nueva Zelanda, donde existe un método educativo denominado *Te Kotahitanga*, cuyo propósito es que los estudiantes maoríes construyan aprendizajes profundos a partir de una mirada integral del mundo. En este proceso se incorporan saberes culturales y curriculares a partir de un proceso reflexivo individual y colectivo, desde el enfoque *kaupapa maorí*. Esto ha implicado resultados de aprendizaje exitosos (Bishop *et al.*, 2012); 2) Canadá, donde la interculturalidad se implementa a partir de la política pública, la que busca el acceso al conocimiento indígena a partir de distintas organizaciones estratégicas, como, por ejemplo: universidades, centro de investigación y comunidades educativas (Conseil en Éducation des Premières Nations [CÉPN] Québec, Canadá 2017); y 3) México, a partir del Método Inductivo Intercultural, se busca establecer una nueva conceptualización de la interculturalidad, para lo que se construyen diversos materiales que relacionan conocimientos escolares y conocimientos indígenas. Para ello, cuenta con políticas públicas y actores del medio educativo y social (Sartorello, 2016).

Para que exista una educación intercultural, es necesario que se sitúe desde un pluralismo epistemológico que supere las prácticas indigenistas, funcionales y monoculturales, las que se centran operativamente en: 1) capacidad de adaptación entre diferentes culturas; 2) conocimiento y comprensión de las formas de vida de cada cultura; y 3) establecer relaciones con personas de otras sociedades y culturas (Peñalva y Soriano, 2010). Las prácticas explicitadas evidencian que se prepara una educación para los indígenas desde el desconocimiento, la desvalorización y la discriminación a otras formas de ver, comprender y explicar el mundo, lo que se traduce en una política educativa intercultural indigenista y funcional.

### Kimeltuwūn en la transposición didáctica

El pluralismo epistemológico, es un eje fundamental para la transformación estructural de la educación, desde la perspectiva descolonizadora y democratizadora de saberes (Prada, 2014). Por cuanto reemplazar el paradigma eurocéntrico y monocultural, por una ecología de saberes que se configura desde una perspectiva constructivista con una eminentemente acción social y participativa de los distintos sujetos y sus saberes, desde la comprensión de la jerarquía y poderes que subyacen a estos (De Sousa, 2009; Madrujano, 2017). Por consiguiente, la ecología de saberes no concibe el conocimiento como abstracto, sino como prácticas desde la naturaleza de los conocimientos propios.

El proceso de enseñanza y aprendizaje para los mapuches es entendido como aprendizaje y enseñanza, lo que conlleva una acción educativa denominada *kimeltuwūn*, en respuesta para enfrentar la tensión de la doble racionalidad desde una perspectiva pragmática. Presentándose como una oportunidad para dinamizar el currículum escolar vigente, desde una configuración contextualizada que conlleva elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La acción educativa mapuche es direccionada por principios articulorios, tales como el respeto, la estima y el reconocimiento entre los miembros de la familia y las comunidades, el buen pensamiento, la solidaridad y el principio de la persona en el saber (Luna *et al.*, 2018; Quilaqueo y Quintriqueo 2017). Se asume que esta acción educativa posibilita un desarrollo integral basado en las experiencias subjetivas e intersubjetivas del ser humano, a partir de los principios valóricos y educativos en una acción práctica y cotidiana. Dichas experiencias son susceptibles de dinamizar en el contexto escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta acción educativa está orientada por principios pedagógicos que se relacionan cíclicamente y que son: 1) *Zuam*, considera una intención y necesidad de gestionar o aprender algo, teniendo como marco de referencia el interés y autoaprendizaje; 2) *tukulpa zugu* es expresar ideas basadas en la memoria social, las que se relacionaran con los nuevos aprendizajes; 3) *konūnpa zugu* es resituar un contenido de enseñanza en las primeras explicaciones cognoscitivas del sujeto de aprendizaje, acerca de los contenidos seleccionados como una forma de compartir conocimientos y experiencias; 4) *gūnezum* es la evaluación y metacognición, según el conocimiento construido, donde las personas desarrollan la capacidad de cuestionar y cuestionarse progresivamente sobre los valores educativos; y 5) *Kimūn* es la construcción de un nuevo conocimiento para comprender y explicar la realidad, que constituirá un nuevo *zugu* del *kimeltuwūn* (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Los principios del *kimeltuwūn* promueven el desarrollo integral del ser humano, desde una perspectiva experimental.

Para Quilaqueo y Quintriqueo (2017) los principios valóricos y educativos del *kimeltuwūn*, se dan en una relación cíclica, recursiva y participativa, considerando al *wixankontuwūn*, como 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. En tanto, el *zapillūwūn*, se refiere a un racionamiento que contribuye al aprendizaje y comprensión del desarrollo de las cosas y de las propias personas, como producto que se cultiva en el contexto cultural de la persona, lo cual encierra intereses, contenidos y finalidades educativas, que emergen como una nueva necesidad de aprendizaje.

La contextualización de la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural se orienta desde el diálogo, la creatividad y la reflexión, siendo los estudiantes los que cuenten con oportunidades para potenciar una visión crítica que valide su realidad social y cultural (Álvarez *et al.*, 2011; Sartorello, 2014). Para que la educación sea contextualizada a la diversidad social y cultural que está presente en la sala de clases, es necesario llevar a cabo una transposición didáctica, que considere los conocimientos, métodos y finalidades educativas de la educación familiar mapuche desde el *kimeltuwün*. En el entendido que para dinamizar el aprendizaje es necesaria la reflexión del profesor, teniendo como punto de partida el contenido que va a enseñar, la realidad de los sujetos y su contexto, para lo cual selecciona los recursos necesarios (Chevallard, 1991; Mansilla y Beltrán, 2013). En este contexto, es menester que el profesor tenga un manejo amplio de cómo, cuándo y con qué recursos llevará a cabo el proceso de enseñanza.

La transposición didáctica, debe estar situada en un diálogo de saberes y desde la mirada del profesor se configura a partir dos acciones clave: 1) conocimiento del contenido, esto implica que el profesor conoce a cabalidad la materia que va a enseñar, ser un experto en aquello que se selecciona para la enseñanza (Shulman, 2005); y 2) selección de estrategias, que es el reconocimiento social y cultural, para dinamizar las acciones y recursos necesarios para la enseñanza (Chevallard, 1991; Mansilla y Beltrán, 2013). Por consiguiente, el acto didáctico del proceso pedagógico es relevante el rol del profesor, pues es él quien debe dominar sus contenidos y los métodos para que se genere un aprendizaje significativo, desde las consideraciones sociales y culturales propias.

El proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural, configura el rol del profesor, por un lado, como un mediador en el reconocimiento y valoración de racionalidades, a partir de relaciones significativas entre todos los estudiantes que son parte del proceso educativo y, por otro lado, debe ser capaz de contextualizar el aprendizaje a partir de experiencias didácticas que contribuyan a las habilidades del siglo XXI (Quintriqueo y McGinity, 2009). Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso dinámico, democrático y participativo, cuyo eje central es el diálogo y la valoración de las experiencias inter e intra escuela.

Por consecuencia, la calidad de los profesores en relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje contextualizadas, dialógicas y democráticas, son clave para potenciar cambios en las comunidades educativas, las que se encuentran configuradas por aspectos sociales, culturales y simbólicos (OCDE, 2010). De este modo, se torna necesario ser capaces de potenciar una transformación paradigmática y de creencias, que se materialicen en rutas reflexivas críticas, que

fomenten la interacción de saberes distintos que están presente en los actores educativos y sociales. Es así, como el diálogo de saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como propósito el cambio educativo (Breidlid, 2016; Morales, 2019; Rincón-Gallardo, 2011). Por consiguiente, esta transformación es un desafío que posibilita reorientar las prácticas educativas y pedagógicas desde relaciones simétricas del poder, lo cual ha sido impedido por la escolarización en contexto de colonización.

Dicha transformación debe gestionarse dentro y fuera de la sala de clases, orientada desde un pluralismo epistemológico, donde los actores del medio educativo y social se empoderen de los escenarios de los que son parte, y así compartan los elementos socioculturales propios que subyacen a sus prácticas y acciones diarias. Por esta razón, la tarea de transformación no es fácil:

La educación que se entrega en contextos indígenas e interculturales, y específicamente en el caso de contextos mapuche, se conservan prácticas educativas tradicionales enmarcadas en el conocimiento occidental y, por tanto, descontextualizadas. En tal sentido, se observa falta de dominio disciplinar respecto de métodos de enseñanza indígenas por parte de los profesores y profesoras (Beltrán-Véliz, y Osses-Bustingorry, 2018: 671-672).

De acuerdo a lo anterior, se interpela las prácticas de enseñanza reflexiva en el contexto de los microcentros rurales, cuyo foco central de acción es el aprendizaje de calidad para todos los estudiantes (Lave y Wenger, 1991). Este, está direccionado normativamente por el Decreto Exento n° 968, Artículo 2°, el cual explicita que las reuniones de microcentros rurales tendrán como objetivo central evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para establecer de manera conjunta con otros profesores acciones de mejora, que sean pertinentes al contexto en el que están insertos (MINEDUC, 2012). El rol de los microcentros rurales está orientado teóricamente para gestionar la reflexión pedagógica en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, a partir de la interacción entre pares que comparten realidades contextuales similares y por ende problemáticas territoriales comunes, las que de forma colaborativa deben buscar acciones para solucionarlas o minimizarlas.

En consecuencia, es necesario reorientar las prácticas de enseñanza a partir de un enfoque educativo intercultural, desde un modelo de educación mapuche, como el *kimeltuwün*, que otorgue marcos sociales y culturales a la transposición didáctica que los profesores llevan a cabo y así, avanzar a una educación integral desde un pluralismo epistemológico (Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry, 2018; Chevallard, 1991;

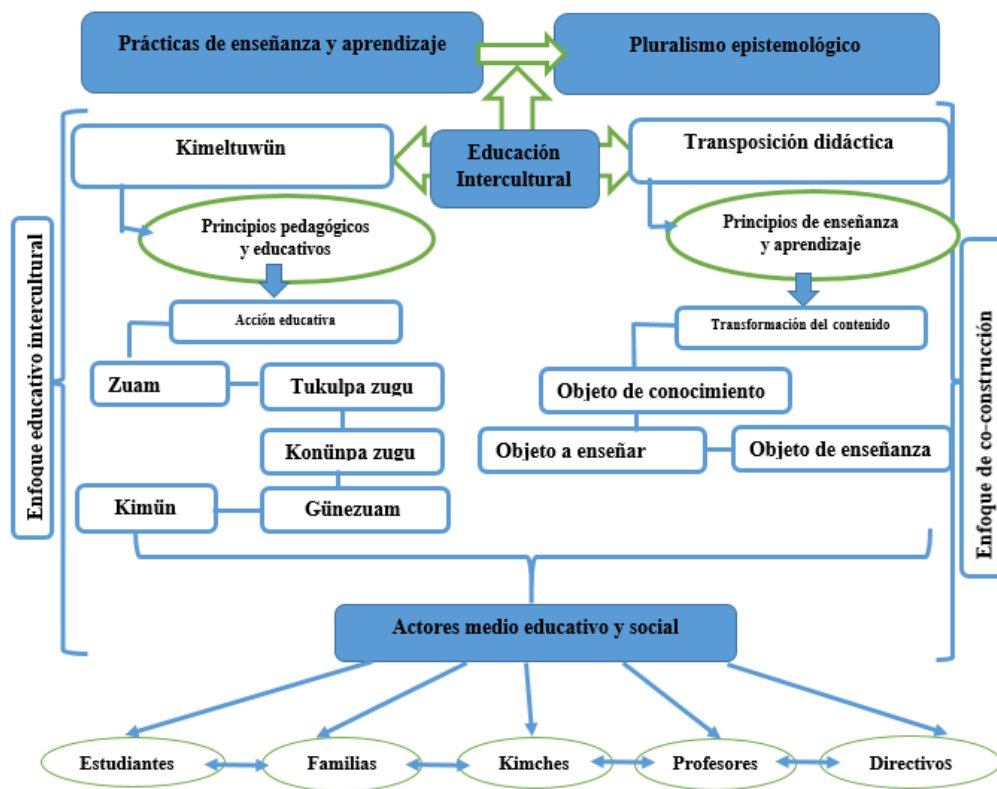
Mansilla y Beltrán, 2013; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Para ello se presenta un marco de referencia de análisis sobre prácticas educativas (Figura 2), que permite orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto mapuche.

Según la figura 2, el análisis de las prácticas educativas en contexto intercultural requiere de un marco de análisis que explicita una ruta teórica orientadora desde las prácticas de enseñanza de los profesores, con pistas de acción para cada actor que es parte del proceso educativo en contexto de diversidad social y cultural. Para ello, es pertinente considerar dos enfoques específicos; 1) enfoque educativo intercultural, que considere los saberes propios de cada cultura, tomando como referente las distintas racionalidades que subyacen a los distintos sujetos y sus contextos (Tubino, 2014); y 2) enfoque educativo de co-construcción (Pinto *et al.*, 2018), que se traduce en que los elementos para reflexionar de la práctica pedagógica deben emerger de los actores del medio educativo y social, que son parte del proceso educativo y junto a ellos, potenciar las orientaciones para la mejora de la práctica de enseñanza.

El marco de análisis sobre prácticas educativas se orienta desde el enfoque educativo intercultural y el enfoque de co-construcción en contexto intercultural, cuyo punto de partida es la reflexión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir del pluralismo epistemológico. En este contexto de transformación de prácticas educativas subyace el *wixankontuwün* y el *zapilüwün*, ambas como el reconocimiento de las relaciones subjetivas e intersubjetivas que se establecen con los parientes de la familia y la comunidad respecto de intereses, contenidos y finalidades educativas, que emergen como una nueva necesidad de aprendizaje.

En este contexto, una vez que se consideran los enfoques orientadores y la reflexión crítica a partir del pluralismo epistemológico, se deben considerar las dimensiones de análisis y posteriores mejoras de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, tomando como referente los siguientes elementos: 1) *kimeltuwün*, entendida como marco de acción educativa que emerge desde los conocimientos, métodos y finalidades educativas familiares mapuches, que

Figura 2  
**Marco de análisis de prácticas de enseñanza en contextos interculturales.**  
*Framework for the analysis of teaching practices in intercultural contexts.*



Fuente: Elaboración propia.



buscar construir aprendizajes situados. Además, orientar la transposición didáctica de los profesores en el contexto de la ruralidad, específicamente en los microcentros rurales, para otorgar significados contextuales a la transformación del contenido a enseñar en un objeto enseñable, desde los marcos de referencia pertinentes social y culturalmente, donde se debe considerar los métodos educativos pertinentes; 2) Transposición didáctica, como proceso de transformación de saberes o contenidos específicos que el profesor conoce a saberes enseñables y comprensibles para los estudiantes desde sus conocimientos y experiencias personales y sociales (Beltrán y Mansilla, 2013; González, 2017).

Por ende, es el *kimeltuwün* que permitirá orientar el cómo, cuándo y con qué recursos realizar el proceso didáctico de enseñanza en contexto de diversidad social y cultural, considerando el objeto de conocimiento, el objeto a enseñar y el objeto de enseñanza; y 3) Actores educativos y sociales, propone que se oriente desde un enfoque educativo intercultural (Civera y Costa, 2018; Tubino, 2014), que reconozca las distintas racionalidades que coexiste en el contexto educativo, las que deben considerar a los actores del medio educativo y social a partir de un enfoque de co-construcción que legitime las epistemes divergentes. Por lo tanto, es relevante considerar la reflexión de prácticas de enseñanza desde la comunidad en la que están insertos los microcentros rurales, a partir de espacio de socialización comunitaria, devolviéndoles la voz respecto de las expectativas de la educación para sus hijos (Giroux, 2011). Es relevante mapear los liderazgos sociales y culturales que están presentes dentro y fuera de la escuela para dinamizar el diálogo desde una perspectiva horizontal. Es así, como el diálogo simétrico posibilita que los actores que están dentro de la escuela deben abrir las escuelas a la comunidad, más allá del espacio físico, sino un espacio democrático que responda a las necesidades contextuales.

Respecto de los actores que están dentro de la escuela, tanto directivos como profesores deben potenciar un liderazgo intermedio (Rincón-Gallardo, 2016), a partir del mapeo y formación de este tipo de liderazgo generando espacios de reflexión y toma de decisiones colaborativas, que estén circunscritos a los documentos de gestión institucional que se dinamizan en el corto, mediano y largo plazo de la gestión escolar (Bertely 2016; Giroux, 2011). Para que esto ocurra es relevante la implicación de los actores educativos y sociales, en un proceso de participación simétrica y dialógica.

### Discusión y conclusiones

En consecuencia, el sistema educativo impulsa prácticas educativas racistas que buscan reproducir un conocimiento por sobre otro, donde los actores que participan de él

impulsan este modelo de forma consciente o inconsciente. Así, se comprende que su propia formación social, política, cultural y económica ha estado supeditada a una monoculturalidad de corte eurocéntrica, colonialista y dominadora.

Esto ha influido en una falta de dominio disciplinar de los profesores respecto a los métodos de enseñanza indígena, principalmente mapuche en la región de La Araucanía. Lo que se vincula con la acción educativa mapuche, denominada *kimeltuwün*, la que se articula desde un aprendizaje y enseñanza experimental e integral de los sujetos en conexión con la naturaleza, el medio social, cultural y espiritual (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Lo que se grafica en acciones pedagógicas que no consideran los principios valóricos y educativos de la educación familiar. Por lo tanto, los profesores llevan a cabo prácticas de enseñanza y aprendizaje, que no siempre consideran los elementos dialógicos de las relaciones para el aprendizaje (González, 2017; Howe y Abedin, 2013). Es decir, que la enseñanza escolar es unidireccional, a diferencia de la comprensión mapuche, que concibe este proceso bidireccional; aprende quien enseña y enseña quien aprende. En este sentido, los profesores se enfrentan a una realidad para la que no han sido preparados en su formación inicial y además, han estado insertos en una educación monocultural de corte eurocéntrica, que no considera los elementos basales de la diversidad social y cultural propia de cada sociedad y cultura desde el reconocimiento.

Estas prácticas de enseñanza y aprendizaje en los microcentros rurales están tensionadas a partir de los imaginarios sociales de los profesores, los que explicitan que en alguna medida los microcentros han cambiado su sentido original de reflexión pedagógica, centrándose hoy en acciones de la gestión educativa (Cárcamo, 2016). Sin lugar a dudas, la carencia de instancia de reflexión crítica influye en la transposición didáctica, la que debe convertir un conocimiento en un dinamizador de aprendizaje, seleccionando el cómo, cuándo y con qué recursos llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las distintas asignaturas que conforman el currículum escolar (Chevallard, 1991; Mansilla y Beltrán, 2013; Schön, 1998; Schulman, 2005). En esta línea la reflexión crítica incorpora criterios éticos y transformativos a las prácticas pedagógicas del profesor (Giroux, 2011; Schön, 1998). De modo que, un proceso reflexivo fortalece la práctica y le confiere una diversidad que la enriquece.

La falta de espacios de reflexión no es el único elemento que influye en el desconocimiento de métodos educativos en contexto de diversidad social y cultural, también lo es la propia escuela y junto a ello las prácticas educativas implementadas con un fuerte enfoque eurocéntrico y monocultural (Arias-Ortega *et al.*, 2019; De Soussa, 2009; Olivé, 2009). Estas se basan en creencias y prácticas

occidentalizadas que conlleva elementos observables, subjetivos e intersubjetivos en su planificación e implementación de la enseñanza (Quilaqueo *et al.*, 2016). Por lo tanto, las prácticas son homogeneizadoras, descontextualizadas y con predominio de los grupos dominantes (González, 2017; Parodi, 2020).

En consecuencia, para superar la omisión, la tensión y la distancia epistemológica de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los profesores de los microcentros rurales, es relevante proponer un marco de análisis sobre las prácticas de enseñanza, las que deben orientarse desde un pluralismo epistemológico, centrado en el reconocimiento social y cultural de la sociedad mapuche. Es aquí, que se debe dinamizar desde el *wixankontuwün* y el *zapilüwün*, considerando el reconocimiento de la función de la familia en el contexto del aprendizaje integral de cada individuo y los elementos del aprendizaje experimental. A su vez, la forma práctica de llevar a cabo esta configuración es a partir del *kimeltuwün*, que se orienta desde principios valóricos y educativos. Estos originalmente pertenecen a las familias mapuches, sin embargo, una forma de dinamizarlo en la escuela es a partir de la transposición didáctica y así otorgar una oportunidad a los profesores de los microcentros rurales para responder al ¿Cómo? ¿Cuándo? y ¿Con

qué recursos? dinamizar la enseñanza, transformando los conocimientos en medio a enseñar con alta pertenencia.

Este proceso de cambio, no puede estar aislado de las comunidades en la que están insertos los microcentros rurales y los distintos actores sociales, culturales y educativos, en la reorientación de prácticas educativas de una escuela, desde un pluralismo epistemológico. Por consiguiente, cada uno de ellos debe asumir un rol activo desde la episteme propia como indígena mapuche. Es necesario incorporar otros actores educativos que estén fuera de la escuela y que sean parte de centros de investigación, para potenciar el avance de nuevos conocimientos, como una oportunidad de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en contexto mapuche.

Ahora bien, este cambio paradigmático permitirá innovar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y con ello transformar el rol histórico del sistema educativo, cuyo propósito se enmarca en la dominación y negación social y cultural. Estas transformaciones se dan en un marco de reflexión personal y colectivo de una escuela que es congruente con los desafíos del siglo XXI, respecto del reconocimiento del indígena como legítimo otro en los proyectos educativos institucionales de escuelas que pertenecen a microcentros rurales.

## Referencias citadas

- Agencia de Calidad de la Educación.  
2018. *Evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizaje*, periodo 2004-2017. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Akkari, A.  
2009. *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Carnets des Sciences de L'Éducation.
- Almeida, J  
2017. *Rapport sur le racisme systémique vécu par la communauté LGBTQ+ montréalaise*, Conseil québécois LGBT, Montréal.
- Álvarez, P., Forno, A., Rivera, N., Fuenzalida, P., y Alves, A.  
2011. Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto mapuche: silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Revista ALPHA*, 32:127-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012011000100011>.
- Anderson, S.  
2006. The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform*, 15: 13-37. <https://doi.org/10.1177/105678790601500102>.
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S.  
2019. Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa. São Paulo*, 45: 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645>.
- Bellei, C.  
2018. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39: 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>.
- Beltrán Véliz, J., y Osses-Bustingorry, S. 2018. Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16: 669-684. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16202>.
- Beltrán-Véliz, J., Masilla, J., Del Valle, C., y Navarro, B.  
2019. Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11: 5-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>.

- Bertely, M.  
2016. Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos "Para qué" de "otras" educaciones. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14: 30-46. <https://doi:10.29043/liminar.v14i1.421>.
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Clapham, P., y Clapham, S.  
2012. Te Kotahitanga: Maintaining, replicating and sustaining change. Nueva Zelanda. University of Waikato, 28: 694-705. <https://doi.10.1016/j.tate.2012.02.002>.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.  
2001. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Fontorrama.
- Breidlid, A.  
2016. *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el sur global*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Cárcamo, H.  
2016. Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, 47: 1-17. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/639>.
- Chevallard, Y.  
1991. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Civera, A., y Costa, A.  
2018. Desde la historia de la educación: educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación*, 7: 9-45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.  
1993. Ley Indígena n° 19.253. Santiago de Chile: CONADI.
- Conseil en Éducation des Premières Nations [CÉPN].  
2017. Le Coffre à Outils. Participation parentale et communautaire des premières nations. 64 p.
- De Sousa, B.  
2009. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Siglo XXI.
- Flecha, R.  
2015. *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Flores, J., y Azócar, A.  
2006. Fotografía de capuchinos y anglicanos a principios del siglo XX: la escuela como instrumento de cristianización y chilenuización. *Memoria Americana*, 14, 75-87. Recuperado de Características epistémicas de los métodos educativos mapuches Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y Héctor Torres Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 18, Núm. 1 / II-DE-UABC 163 [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-37512006000100004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-37512006000100004&script=sci_abstract).
- Giroux, H.  
2011. *On critical pedagogy*. New York, NY. Bloomsbury.
- González, M.  
2017. Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Dialogo Andino*, 53:45-57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200045>.
- Gordon-Burns, D., y Campbell, L.  
2014. Indigenous rights in Aotearoa/New Zealand Inakitia rawatia hei kakano mō āpōpō: Students' encounters with bicultural commitment. *Childhood Education*, 90: 20-28. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872506>.
- Hallinger, P., y Heck, R.  
2016. Liderazgo Colaborativo y Mejora Escolar: Comprendiendo el Impacto sobre la Capacidad de la Escuela y el Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12: 71-88. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2837>
- Hanisch, W.  
1974. *Historia de la Compañía de Jesús en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Francisco de Aguirre.
- Horst, C., y Gitz-Johansen, T.  
2010. Education of ethnicminority children in Denmark: Monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21: 137-151. <https://doi.org/10.1080/14675981003696271>.
- Howe, C., y Abedin, M.  
2013. Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, (43)3, 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>.
- Instituto Nacional de Estadística  
(2018). Compendio Estadístico 2018. Publicación anual, Santiago, Chile: INE.
- Lave, J., y Wenger, E.  
1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Loncón, E. Castillo, S. Soto, J.  
2016. *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final*. Santiago, Chile. Encargado por UNICEF y MINEDUC.
- Luna, L., Bolomey, C., y Caniguan, N.  
2018. Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, 50: 1-25. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007).

- Madrujano, M.  
2017. Justicia epistémica y epistemologías del sur. *Oxímora revista internacional de ética y política*, 10: 148-164. <https://doi.org/10.1344/oxi.2017.i10.18990>.
- Mansilla, J, Lancavil, D, Mieres., y M Montanares, E.  
(2016). Instalación De la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42: 213-228. doi. org/10.1590/S1517-9702201603140562.
- Mansilla, J., y Beltrán, J.  
2013. Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35: 25-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611012>.
- Marimán, P.  
2007. *La Misión de Kepe: conquista y evangelización*. En A. Menard y J. Pavez (Eds.), Mapuche y anglicanos. Santiago, Chile: Ocho Libros.
- Mellado, M., y Chaucono, J.  
2016. Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20:1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>.
- Ministerio de Educación.  
2012. Decreto 968, Exento.
- Ministerio de Educación.  
2009. Ley General de Educación. Santiago, Chile: MINE-DUC.
- Ministerio de Educación.  
2015. Marco para la buena dirección y liderazgo escolar. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación  
2018. Estadísticas de la educación 2017. Centro de Estudios MINEDUC. Disponible en [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC\\_VERSION-BAJA.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf).
- Morales, C.  
2019. Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo Andino*, 59: 93-106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200093>.
- Nascimento, R., Quadros, M., y Fialho, V.  
2016. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. *Revista Antropológicas, Recife*, 27, 187-217. Disponible en: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/viewFile/24041/19503>.
- Olivé, L.  
2009. Pluralismo epistemológico. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.  
Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow. Paris, Francia: OECD.
- Parodi, D.  
2020. Escuela de liberales: el período de las cortes de Cádiz en los manuales escolares peruanos (2010 y 2017). *Diálogo Andino*, 62: 117-129. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200117>.
- Peñalva, A y Soriano, E.  
2010. Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18: 37- 57. Disponible en <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4651/4008>.
- Perrenoud, P.  
2010. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pinto, L., Cortez, N., Guzman, D. y Curivil, F.  
2018. Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Sinéctica*, 50, 1-21. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-010).
- Prada, R.  
2014. Epistemología pluralista. En Zambrana, A. (Ed.) Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB Andes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS.
- Quijano, A.  
2000. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Dans Lander (dir.), *Colonialidad del saber y eurocentrismo*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-CLACSO.
- Quilaqueo, D.  
2019. Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educar em Revista, Curitiba*, 35: 219-237. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.63000>.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S.  
2017. *Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Torres, H.  
2016. Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18: 153-165. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15543298011>.
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K.  
2019. Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo andino*, 59: 81-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>.
- Quintriqueo, D., Riquelme, E., Morales, S., Quilaqueo, D., y Gutiérrez, M.  
2017. Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Rev. Bras. Educ.* 22: 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227154>
- Quintriqueo, S. y McGinity, M.  
2009. Implicancias de un modelo monocultural curricular en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35: 173-188. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137010>.
- Rincón-Gallardo, S.  
2011. Transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. *Dudac* 59: 30-3. Disponible en: <http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/1/pdf/59.pdf>.
- Rincón-Gallardo, S.  
2016. Large-Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools. *Journal of Educational Change*, 17: 411-436. <https://dx.doi.org/10.1007/s10833-016-9286-4>.
- Sayago, S.  
2014. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 49: 1-10. doi: 10.4067/S0717-554X2014000100001.
- Sartorello, S.  
2016. Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista Liminar Estudios Sociales y Humanísticos*, 14: 121-143. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.427>.
- Sartorello, S.  
2014. La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19: 73-101. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14029405005.pdf>.
- Sherin, M., Jacobs, V., y Philipp, R.  
2011. *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Schön, D.  
1998. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Shulman, L.  
2005. Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9: 1-30. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Schütz, A.  
2003. *El problema de la realidad social*. Buenos aires, Argentina: Amorrortu.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G., y Cela, J.  
2011. Competencia de Trabajo en Equipo: Definición y Categorización. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15: 329-344. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL8.pdf>.
- Tubino, F.  
2014. El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6: 1-5. Disponible en <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/view/2762>.
- Turra Díaz, O; Lagos, M., y Valdés, M.  
2018. Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo Andino*, 57: 49-60. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>.
- Turra, O; Valdebenito, V., y Torres, A.  
2015. Teaching competencies for performing in school vulnerability contexts in Chile. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197: 1236 – 1241. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.040>.
- Walsh, C.  
2007. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.
- Walsh, C.  
2015. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34: 9–21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>.
- Williamson, G.  
2011. Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37: 163-181.
- Williamson, G., y Flores, F.  
2015. *Estado Del Arte De La Educación Intercultural Bilingüe En Chile, 1990-2013*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad De La Frontera Facultad De Educación, Ciencias Sociales Y Humanidades.