

PROCESOS EDUCATIVOS Y ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES QUE SUSTENTAN EL *KÜME MOGEN*. APORTE PARA ALCANZAR LA ARMONÍA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

EDUCATIONAL PROCESSES AND SOCIOCULTURAL ACTIVITIES THAT SUPPORT THE *KÜME MOGEN*. CONTRIBUTION TO ACHIEVE HARMONY IN INTERCULTURAL EDUCATIONAL CONTEXTS, LA ARAUCANÍA REGION.

Juan Carlos Beltrán-Véliz* <https://orcid.org/0000-0003-4614-0650>

Julio Tereucán Angulo** <https://orcid.org/0000-0002-2249-3737>

José Luis Gálvez-Nieto*** <https://orcid.org/0000-0001-7642-8204>

Resumen

Este artículo buscó relevar los procesos educativos y las actividades socioculturales que sustentan el *küme mogen*, como aporte fundamental para favorecer la comprensión y la armonía en contextos educativos interculturales en la Araucanía. Se utilizó la metodología cualitativa, sustentada en la teoría fundamentada. Se aplicó la entrevista en profundidad a 48 *kimeltuchefes*. Los resultados revelan que los procesos educativos: *chalin pentukun*, *nützan*, *ngülam*, *allkütun*, *rakizuam*, y las actividades socioculturales: *kelluwün*, *mizawün*, *txafkintu*, y *we txipantu*, que sustentan el *küme mogen*, permiten establecer y fortalecer las relaciones sociales entre niños/as y jóvenes mapuche, y no mapuche. Además, sustentan la formación del *che* (persona) durante toda la vida, desde lo cognitivo, actitudinal, afectivo y espiritual. El *küme mogen* se posiciona como una forma de vida mapuche de trascendental importancia, para promover y mantener relaciones equilibradas y armónicas con todos los elementos y seres que habitan la naturaleza, así como también entre personas mapuche y no mapuche. Se concluye que el *küme mogen* debe ser incorporado en contextos educativos interculturales, pues contribuirá al reconocimiento, comprensión y aceptación del otro. Ello permitirá mejorar el bienestar, buen vivir y la calidad de vida del estudiantado.

Palabras clave: *küme mogen*, procesos educativos, actividades socioculturales, educación intercultural.

Abstract

This article emphasized the educational processes and sociocultural activities that support the küme mogen as a fundamental contribution to promoting understanding and harmony in intercultural educational contexts in Araucanía. This article used Qualitative methodology based on Grounded Theory. The in-depth interview was applied to 48 kimeltuchefes. The results reveal that the educational processes: chalin pentukun, nützan, ngülam, allkütun, rakizuam, and the sociocultural activities: kelluwün, mizawün, txafkintu, and we txipantu that support the küme mogen, allow establishing and strengthening social relationships between children and young people. Mapuche, and non Mapuche. In addition, they support the formation of the che (person) throughout life, from the cognitive, attitudinal, affective, and spiritual levels. The küme mogen is positioned as a vitally important Mapuche way of life that promotes and maintains balanced and harmonious relationships with all the elements and beings that inhabit nature and between Mapuche and non-Mapuche people. It is concluded that the küme mogen must be incorporated into intercultural educational contexts, since it will contribute to the recognition, understanding, and acceptance of the other. This contribution will improve the well-being, good living, and quality of life of students.

Keywords: *küme mogen*, educational processes, sociocultural activities, intercultural education.

Fecha de recepción: 26-08-2022 Fecha de aceptación: 25-10-2023

En Chile, los pueblos originarios sobrepasan el 10% del total de la población chilena (Tereucán et al. 2017), y actualmente, la población inmigrante ha aumentado de manera significativa

y permanente (Morales et al. 2022), la cual representa un 7,8% de la población total del país (Instituto Nacional de Estadística [INE] 2021).

* Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales Aplicadas. Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades. Temuco, Chile. Correo electrónico: juan.beltran@ufrontera.cl

** Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Trabajo Social. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. Correo electrónico: julio.tereucan@ufrontera.cl

*** Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Trabajo Social. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. Correo electrónico: jose.galvez@ufrontera.cl

Ello sitúa a Chile como un país culturalmente diverso, donde la convivencia juega un papel fundamental en las relaciones entre miembros de culturas diferentes. En este aspecto, se han instalado diferentes tensiones, desafíos educativos y socioculturales en la sociedad chilena.

En el contexto educativo, se aprecia una composición heterogénea del estudiantado (Sánchez et al. 2018), pues confluyen tanto niños/as y jóvenes provenientes de pueblos originarios y de grupos de inmigrantes. En este medio, se visualiza la conservación de prácticas educativas monoculturales, obstaculizando el abordaje de la diversidad social y cultural (Gordon-Burns y Campbell 2014; Quilaqueo y Quintriqueo 2017; Beltrán-Véliz y Pérez 2018; Arias-Ortega et al. 2020). Ello ha provocado una violencia social y estructural, promovida por la cultura dominante de corte eurocéntrica, dado que impone sus propios conocimientos, valores y elementos culturales, generando menoscabos, desigualdades, estigmatización, estrés, marginación y racismo (Tubino 2014; Quintriqueo et al. 2017; Bonhomme 2021; Carter-Thuillier et al. 2021).

Lo expuesto, implica tensionar el paradigma educativo dominante, dando paso al surgimiento de nuevos núcleos teóricos emergentes, con la finalidad de considerar la diversidad como inherente al ser humano (Malik y Ballesteros 2015). Para ello, se propone abordar el *küme mogen* (buen vivir) desde la cultura mapuche, el cual constituye una forma de vida, que se da desde una visión holística del mundo. Esta lógica valora el conocimiento sobre las formas de relacionarse y convivir con todo lo existente, manteniendo el equilibrio en estas relaciones interdependientes (Viera 2011). En este sentido, incorporar el *küme mogen* en el campo educativo intercultural, fortalecería y mejoraría las relaciones sociales, promoviendo el entendimiento y la comprensión de las diferencias culturales, ya sea en territorios de pueblos originarios o en los contextos que surgen por la inmigración (Quintriqueo et al. 2017). A partir de los antecedentes y problemática expuesta, se plantea el siguiente objetivo: relevar los procesos educativos y las actividades socioculturales que sustentan el *küme mogen*, como aporte fundamental para favorecer la comprensión y la armonía en contextos educativos interculturales en la Araucanía.

Marco Teórico

Educación Intercultural en el Contexto Chileno.

Principales Limitaciones y Desafíos.

La interculturalidad refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad mediante la articulación de los diferentes grupos, los cuales interactúan desde una mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio (Dietz 2017). Este modo de comprender la interculturalidad, está dada desde un enfoque "funcional" que se presenta en el sistema escolar existente en Chile, dado que no toca las

causas de la asimetría, y desigualdades culturales y sociales. En efecto, la interculturalidad se expresa de una forma folclórica, cerrada, reduccionista y estática (Melero y Manresa 2022). Desde esta perspectiva, el "enfoque educativo intercultural" es compatible con el modelo educativo neoliberal existente en Chile (Tubino 2005; Walsh 2009a; Beltrán et al. 2022a) y, además, aún sigue centrado en el indígena (Walsh 2009b; Quilaqueo y Torres 2013), puesto que *la educación intercultural* ha estado destinada a los grupos dominados, es decir, a los grupos minoritarios y en particular a los pueblos originarios (Gasché 2010; Melero y Manresa 2022).

Lo expuesto anteriormente se debe a la hegemonía de una educación eurocéntrica occidental (Horst y Gitz-Johansen 2010; Arias-Ortega et al. 2020), la cual desvaloriza, y por lo tanto limita, el desarrollo educativo y sociocultural de los pueblos originarios y de los grupos de inmigrantes, dado que excluye sus lenguas, saberes, conocimientos, sabiduría, valores y formas de vida, así como las formas de pensar, ser, sentir, enseñar y aprender tradiciones y cosmovisiones (Walsh 2009a, Quilaqueo y Quintriqueo 2017; Beltrán-Véliz et al. 2022a). Ello afecta negativamente las relaciones sociales entre sujetos de distintas culturas que conviven e interactúan en el medio educativo intercultural.

En el contexto educativo, la interculturalidad debe posicionarse como una estrategia de reconocimiento y comprensión de la "otredad", enfatizando la importancia de dejar espacios para que las interacciones entre personas de culturas distintas se transformen en realidad (Panikkar 2006). En este plano, se debe visibilizar, enfrentar y realizar transformaciones en las estructuras e instituciones educativas, que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos, dentro de un orden y lógica que aún es racial, occidental y colonial (Walsh 2009a). En tal sentido, la educación intercultural debe tener la amplitud para conocer y reconocer la cultura propia y la de los otros sujetos, respetando los saberes y teniendo presente que cada sujeto tiene una lógica para comprender el mundo, desde una perspectiva propia (Tubino 2005).

En este sentido, se debe avanzar hacia una educación intercultural pertinente al contexto de grupos inmigrantes (Riedemann et al. 2020) y de pueblos aborígenes en Chile. Ello contribuirá a la comprensión entre personas de culturas diferentes y, a su vez, favorecerá la construcción de conocimientos y saberes desde la diversidad cultural, a fin de superar la discriminación, el racismo y las desigualdades sociales que enfrentan estos grupos minoritarios (Essomba 2012; Klenner-Loebel et al. 2021; Bonhomme 2021). Lo anterior, implica transformaciones en los modos de relación entre culturas, considerando la diversidad en su complejidad. Para lograr esto, el encuentro entre sujetos y saberes se debe dar desde el diálogo intercultural (Malik y Ballesteros 2015),

beneficiando, de este modo, la convivencia entre culturas y la construcción de proyectos sociales y educativos en común (Beltrán-Véliz y Pérez 2018), así como también generar conocimientos y aprendizajes desde una perspectiva culturalmente pertinente (Zapata et al. 2022), y avanzar hacia un bienestar y buen vivir.

Diálogo intercultural para promover *küme mogen* y alcanzar la armonía con la otredad

El diálogo intercultural se posiciona como un elemento relevante en el reconocimiento y la comprensión del otro (Filloux 2004; Beltrán-Véliz y Pérez 2018; Turra 2022), y así adquirir nuevas formas de percibir y sentir el mundo (Tubino 2015). Ello facilita la comunicación e intercambio de un flujo de vivencias, experiencias y conocimientos propios de las culturas (Fornet-Betancourt 2004). En consecuencia, el diálogo intercultural busca el reconocimiento de las diversas racionalidades, el encuentro de sensibilidades y la fecundación recíproca, entre los miembros de culturas distintas (Panikkar 2002).

Desde esta perspectiva, el diálogo intercultural permite promover y dar importancia al buen vivir, el cual busca superar las limitaciones del pensamiento eurocéntrico (De la Cuadra 2015).

En este punto se relevará el *küme mogen* de la cultura mapuche, el cual promueve el equilibrio que se da entre la persona, naturaleza y lo sobrenatural (Hasen 2012). Asimismo, el *küme mogen* alude a una armonía integral del mapuche con la naturaleza y con la "alteridad" que permite el enriquecimiento en la cotidianidad (De la Cuadra 2015). Este modo busca el desarrollo de una vida armónica basada en el respeto al entorno natural, cultural y social. En efecto, permitirá a los miembros de distintas culturas generar habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas, que beneficien una comunicación apropiada (Vilà 2014), y el desenvolvimiento como personas sabias, respetuosas, solidarias y correctas, en una sociedad.

Metodología

La investigación se sitúa en el enfoque metodológico cualitativo, dado que permite descripciones detalladas de eventos, situaciones, personas, interacciones y comportamientos observables, a partir de las experiencias, creencias, actitudes, pensamientos, significados y reflexiones provenientes de los y las participantes, tal y como son expresados por ellos, para comprender un fenómeno en profundidad (Sandín 2003). Para ello se empleó la teoría fundamentada (Strauss y Corbin 2002).

Los y las participantes de este estudio, corresponden a 48 *kimeltuchefes*, lo cual permitió profundizar en el objeto de estudio. Los *kimeltuchefes*: son personas mapuche que portan

conocimientos, sabiduría y experiencia. Asimismo, enseñan, educan y socializan los conocimientos mapuche (Beltrán-Véliz et al. 2022b). Entre estas personas se encuentran el *logko*: es un líder que dirige las decisiones de la comunidad a la cual pertenece; *azelchefe*: representa a la comunidad mapuche en la escuela. Su rol es formar, guiar y monitorear el proceso de inclusión de la cultura mapuche en las escuelas; *kimche*: persona sabia y que porta los conocimientos sociales y culturales mapuche; *ngempin*: autoridad que dirige el *nguillatün* (rogativa); *norche*: persona correcta y que se funda en la sabiduría de las cosas; *weupife*: su función es transmitir la historia en la cultura mapuche y, a su vez, cumple la función de formar (Beltrán-Véliz et al. 2022b). El estudio se realizó en 15 comunidades mapuche de la Araucanía, ubicadas en zonas rurales: *Lafkenche*: gente del mar; *Wenteche*: gente de los valles y ribera del río Cautín; y *Pewenche*: gente del *pewen* (araucaria).

Los sujetos fueron seleccionados de forma intencionada, dado que tienen un mejor conocimiento del fenómeno de estudio (Gurdián-Fernández 2007). Los y las participantes corresponden a abuelos/as, dado que tienen experiencia, conocimientos, sabiduría, capacidades y metodologías para enseñar el *kimün* (saber y conocimiento mapuche desde un plano holístico) (Carihuentro 2007; Pereira et al. 2014). Para seleccionar a los y las participantes se requirió de la cooperación de un facilitador intercultural proveniente de la cultura mapuche, puesto que tiene el conocimiento de los *kimeltuchefes* que portan el *kimün* (Beltrán-Véliz et al. 2022b).

Aspecto ético y técnica de recogida de información

Para resguardar los aspectos éticos del estudio, se les entregó un consentimiento informado a los participantes con el propósito de no violar la privacidad o confidencialidad, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades (Taylor y Bogdan 1987). Asimismo, se indicó que los resultados les serán devueltos una vez concluido el estudio. Posteriormente, se recolectó la información, mediante la aplicación de la entrevista en profundidad, la que se orientó a captar los significados de los *kimeltuchefes* relacionados con sus conocimientos y experiencias.

Análisis de datos

La información recopilada por medio de la entrevista en profundidad, se transcribió en un documento Word y se analizó con el programa de análisis de datos cualitativo Atlas ti 8.0. Este programa contribuyó a la organización y rapidez en la gestión, búsqueda, exposición de los datos y levantamiento de códigos (Flick 2007). Asimismo, este software permitió al investigador analizar con rigurosidad la información. Se creó una Unidad Hermenéutica [UH], donde se albergó las transcripciones de las entrevistas en profundidad. Esta UH contiene y organiza los datos, citas, códigos, memorandos y diagramas que emanan del análisis (San Martín 2014).

En el proceso de análisis de datos, en una primera etapa, se recurrió a la “codificación abierta”, la que consintió en abrir el texto y exponer las ideas, significados y pensamientos contenidos en éste, para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos. Durante este proceso, los datos contenidos en el texto se disgregaron en partes discretas, luego se examinaron de forma minuciosa, y se compararon entre ellos, para buscar similitudes y diferencias (Strauss y Corbin 2002). Ello permitió levantar la categoría *küme mogen* de la cual forman parte las subcategorías: *chalin pentukun*, *nütxan*, *ngülam*, *allkütun*, *rakizuam*, *kelluwün*, *mizawün*, *txafkintu*, y *we txipantu*, las que lograron una alta saturación teórica (Glaser y Strauss 1967). Para dar rigor al análisis, se empleó el Método Comparativo Constante [MCC], el cual contribuyó al análisis de datos de forma sistemática, contrastando categorías y subcategorías que surgieron durante el proceso de análisis (Glaser y Strauss 1967). Además, en este proceso se empleó la “confirmabilidad” para analizar los datos de forma neutral (Gurdián-Fernández 2007), dicho proceso se realizó con otro investigador experto en el tema, para evitar los sesgos y desviaciones.

En este contexto, se utilizaron los “memorandos”, lo cual apoyó al investigador de manera permanente a expresar pensamientos, realizar preguntas, notas reflexivas y análisis, a fin de identificar temas y patrones en los datos, lo cual contribuyó a incrementar el nivel conceptual del fenómeno en estudio (Glaser y Strauss 1967; Morse et al. 2009). Este procedimiento se realizó cuando la información emanada de los sujetos fue confusa e insustancial, lo que implicó para el investigador, volver al trabajo de campo, con la finalidad de entrevistar nuevamente a los participantes, para captar en profundidad la riqueza de sus significados y, de esta manera, clarificar la información. Ello favoreció al enriquecimiento de las categorías y subcategorías y la comprensión de la relación entre estas de forma más precisa. Consecutivamente, en la segunda fase, se procedió a realizar la “codificación axial”, la cual es entendida según Strauss y Corbin (2002), como el proceso en el cual las categorías se relacionan con sus subcategorías, dado que la codificación ocurre en torno al eje de una categoría, mediante la utilización del MCC. Finalmente, los investigadores y el facilitador intercultural realizaron continuos retornos a los hogares de los *kimel-tuchefes*, donde se establecieron conversaciones, lo cual permitió el reconocimiento de los hallazgos como reales por estas personas que participaron en esta investigación, así como también, por aquellas que estuvieron en contacto con el fenómeno investigado (Gurdián-Fernández 2007).

Resultados y discusión

Se presentan los resultados y discusión de la categoría: 1) *Küme mogen* y de las subcategorías que forman parte de esta: a) *Chalin pentukun*, b) *Nütxan*, c) *Ngülam*, d) *Allkütun*, e) *Rakizuam*, f) *Kelluwün*, g) *Mizawün*, h) *Txafkintu*,

i) *We txipantu*. Estos son algunos de los procesos educativos y actividades socioculturales que sustentan el *küme mogen* mapuche, los que son necesarios para alcanzar la armonía entre mapuche y la naturaleza, así como también, con la otredad.

Categoría 1. *Küme mogen*

En esta categoría hace referencia al buen vivir del mapuche:

El *küme mogen* se refiere al buen vivir, estar bien. Tiene directa relación en la forma como tú vives, cómo te relacionas con los demás. Además de eso, tiene que ver con la alimentación, tiene que ver con tu entorno, donde vives, la forma de vivir bien, no se trata de comodidades, sino de vivir bien con lo que está a tu alrededor, con todo lo que te rodea: *kulliñ* (animales), personas, *wingkul* (cerros), *lemu* (bosques), *witrunko* (riachuelos), ríos (*leufu*), los *ngenh* (espíritus), etc. (*Kimche* comunicación personal).

El *küme mogen* es el modo de vida que tiene el mapuche y está relacionado con las personas, con la alimentación y su entorno. Asimismo, este buen vivir no está asociado con comodidades, sino como el mapuche se relaciona de forma armónica con las personas, y con todos los espacios, elementos, animales y espíritus que forman parte de la naturaleza. Otro entrevistado relata:

Para que haya *küme mogen* debe existir buena relación entre culturas. Las personas de las culturas diferentes, se tienen que conocer y valorar, pero resulta que nosotros los mapuche, si conocemos a los no mapuche, pero los no mapuche no conocen la cultura mapuche. El *wigka* (persona no mapuche) cuando va a nuestra comunidad, en nuestras ceremonias, no se sabe comportar como mapuche (*Ngenpin* comunicación personal)

Además, el *küme mogen* se posiciona como un fundamento ético y valórico de vital importancia en las relaciones entre personas pertenecientes a culturas diversas. Para ello, se requiere que otras culturas conozcan, reconozcan y valoren la identidad y cultura mapuche. Al respecto, el *küme mogen* reivindica y afianza los lazos comunitarios, basándose en el respeto por la naturaleza (Degele y Millan 2022). Desde esta perspectiva, el *küme mogen* es una forma de vivir en armonía y reciprocidad con todos los seres, con las fuerzas espirituales, con la naturaleza en sus infinitas manifestaciones, con los demás hombres y mujeres, y con uno mismo (Endémico 2018). En este sentido, el *küme mogen*, es una alternativa para incorporar en la formación escolar de niños/as y jóvenes pertenecientes a culturas distintas, para mejorar entre estos, las relaciones sociales y por lo tanto su bienestar: “Llevando el *küme mogen* a las aulas, permitiría mejorar la convivencia allí, si uno explica lo que encierra el *küme mogen*, permitiría de alguna otra manera mejorar la

convivencia, entre mapuche y los no mapuche" (*Azelchefe* comunicación personal). En el contexto educativo intercultural, el *küme mogen* promoverá el desarrollo armónico de la persona desde el aspecto físico, cognitivo, afectivo, espiritual, material y actitudinal, mediante un comportamiento y relación correcta hacia la naturaleza (Beltrán-Veliz et al. 2021) y a las demás personas que provienen de diversas culturas. Ello se manifestará en la participación de los sujetos en distintas situaciones cotidianas y actividades escolares, lo cual implicará el encuentro, reconocimiento, comprensión y valoración de la *otredad*, respecto de sus formas de vivir, pensar y percibir el mundo, en base al trabajo colectivo y el diálogo permanente.

Subcategoría. *Chalin Pentukun*

El *chalin pentukun* alude al saludo que emplean los mapuche:

Para nosotros es muy importante el saludo. El *chalin*: saludo y el *pentukun*: en qué estado está la persona, cómo se encuentra en el día. El *pentukun* es muy fundamental porque hay personas que pueden andar enfermas, con problemas familiares, con pena o con alegría, además es una forma de establecer cercanía con otras personas. El sentido del saludo es sentirse parte de la otra persona, como hermano (*Norche* comunicación personal).

Esta forma de saludar, permite desarrollar una preocupación y comprensión por el bienestar de la otra persona. En este sentido, está asociado al interés por el estado de salud, física, psicológica y emocional, o por dificultades familiares en la que se puede encontrar una persona. Al respecto Padilla y Nahuelcheo (2015), señalan que el *chalin* corresponde al saludo, y el *pentukun* a la preocupación por lo que le sucede al otro, por medio de la conversación. Además, permite afianzar la comunicación, el respeto, la empatía, la confianza y la solidaridad con la otra persona, dado que contiene un componente afectivo, un sentido de pertenencia y preocupación, desde una relación de hermandad.

Subcategoría. *Nütxam*

El *nütxam* es un relato oral y de conversación orientado a la enseñanza de la persona: "Los abuelos/as que poseían el conocimiento generalmente lo hacían a través del *nütxan*, es decir nos conversaban, para comportarnos bien, para ser buenas personas" (*Logko* comunicación personal). En continuidad, se aprecia: "Mis abuelos/as y padres nos contaban historias, para a ser buenas personas, a comportarnos bien con las demás personas y la naturaleza, ellos nos formaban en valores" (*Norche* comunicación personal). El *nütxan* es transmitido por abuelos/as y padres para orientar el comportamiento del sujeto, lo cual se da mediante la conversación y el relato de historias, para tomar conciencia, desde el plano afectivo y valórico, de manera que los niños, las niñas, y los y

las jóvenes, se relacionen adecuadamente con la naturaleza y con otras personas. De acuerdo con Llanquino (2009), el *nütxan*, es un método que se utiliza de forma continua en el sistema educativo mapuche. Hace uso pleno de la oralidad a través de la conversación, en la cual se transmiten enseñanzas por padres o abuelos/as, pues ellos ejercen la labor educativa hacia niños/as y jóvenes mapuche. Acentuar, que este método educativo, tiene un fuerte componente valórico. Ello permitiría formar a niños/as y jóvenes para que lleguen a ser personas (*Che*).

Subcategoría. *Ngülam*

El *nütxam* está estrechamente asociado al *ngülam*, el cual hace referencia al aconsejar y se presenta como un proceso formativo sustentado en valores y normas:

El consejo es muy importante, lo entregan los padres pero principalmente los abuelos/as, y lo hacen siempre. Es educar para que los niños, las niñas o los y las jóvenes tengan buenos valores y orientaciones, para que sean respetuosos y solidarios en todas partes, con todo lo que le rodea y con personas que no son de nuestra cultura. Yo señalo esta frase: serás una persona sabia, si sabes escuchar buenos consejos y los retengas en tu mente y en tu corazón, algún día en la sociedad serás una gran persona (*Kimche* comunicación personal).

El *ngülam* es un proceso de formación, el cual está a cargo de los padres, pero especialmente de los abuelos/as. Se da de forma frecuente para orientar a los niños, las niñas, y los y las jóvenes mapuche, mediante valores, para que actúen y se relacionen apropiadamente con su entorno, con todos los seres que habitan la naturaleza, con los miembros de su propia cultura y con las personas no mapuche. Ello le permitirá desarrollarse como persona correcta, sabia y vivir en armonía en una sociedad. En correspondencia se aprecia que: "El *ngülam* siempre va a ser un proceso formativo unidireccional, eso siempre lo va entregar la persona que tiene el *kimün*, se puede dar en cualquier espacio y tiempo, para el buen comportamiento entre personas y con toda la naturaleza" (*Azelchefe* comunicación personal). El *ngülam*, solo lo puede otorgar aquella persona que tiene el *kimün*, como es el caso de los *kimeltuchefes*. Además, el *ngülam* se entrega en cualquier espacio y no está sujeto a tiempos cronológicos. Al respecto Caniguan y Villarroel (2011), indican que el *ngülam* es la enseñanza y socialización de las normas bajo las cuales se llevará a cabo el actuar de los niños, las niñas y adolescentes, según el contexto en el que estos se desarrollen.

El *ngülam* está estrechamente vinculado con la aspiración de ser *Che*: "El mapuche siempre aspira ser persona, es decir, *Che*. Todos aspiramos a ser *Che*, cómo se llega ser *Che*, siendo bueno, limpio de pensamiento y de acto. Entonces, se trabaja siempre para eso, y ahí el *ngülam*, es muy

importante (*Norche* comunicación personal). El *ngülam* es un proceso formativo, relevante en base a valores y normas sociales, éticas, culturales y espirituales, cuyo propósito fundamental es que el mapuche se convierta en *Che*. En este aspecto, Alarcón et al. (2018), constatan que el concepto de *Che* es el eje ético y valórico que conduce la formación de la persona mapuche. En este sentido, destacar que el proceso de convertirse en *Che*, está en una constante construcción, para mantener un comportamiento ético y moral correcto, y sostenido en el tiempo. Ello, a su vez, le permitirá a la persona desenvolverse y actuar de forma apropiada e íntegra en la sociedad.

Subcategoría. *Allkütun*

El *allkütun* refiere al acto de escuchar, lo que se constituye en una habilidad relevante para alcanzar la comprensión: "Aprender a escuchar a nuestros padres y abuelos/as, para saber qué hacer y responder bien a ciertas situaciones que suceden" (*Norche* comunicación personal). Escuchar a los padres y abuelos/as adquiere relevancia y respeto, dado que es una habilidad que debe adquirir el mapuche para hacer frente y responder de forma apropiada a situaciones que se le presentan en la vida cotidiana:

El escuchar es poner atención a lo que te está diciendo la naturaleza, a las señales que te entrega. También, a aquello que están diciendo los papás o abuelos/as, ejemplo: la parte afectiva, espiritual y los valores que entregan ellos, a través del *ngülam* para respetar a todos los seres de la naturaleza y nuestros hermanos mapuche, pero también, a las personas que no son mapuche, esto y es muy importante en nuestra cultura, se realiza siempre (*Kimche* comunicación personal).

El acto de escuchar, se posiciona como una habilidad fundamental para adquirir el conocimiento y comprender fenómenos que son parte de la naturaleza. En este sentido, Carihuentro (2007), indica que el acto de escuchar implica poner atención a la persona que habla, ello forma en sabiduría a una persona, asimismo permite la comprensión de los fenómenos. Igualmente, es la capacidad para percibir información desde un plano espiritual, afectivo y valórico, mediante el *ngülam*, para respetar a todos los seres, elementos que componen la naturaleza y a las personas mapuche y no mapuche. Además, la habilidad de escuchar se adquiere en un proceso de construcción continua.

Subcategoría. *Rakizuam*

El *rakizuam* es un proceso de reflexión que se da en la enseñanza y el aprendizaje del mapuche:

El *rakizuam* es un proceso reflexivo para organizar información y construir conocimiento, a través de preguntas sobre un tema, entre personas. Si no tengo el *rakizuam*, no se le conduce al sujeto. Si se tiene *rakizuam*, uno

puede enseñar y le entrega caminos para que el niño o joven, vaya aprendiendo y pensando (*Azelcheffe* comunicación personal).

Se visualiza que el *rakizuam* es un proceso de reflexión intersubjetiva, para organizar y construir conocimientos, a través de preguntas en base a un tema, con el propósito de desarrollar procesos de enseñanza. Al tiempo que permite otorgar orientaciones a niños/as o jóvenes, para adquirir aprendizajes desde una perspectiva reflexiva y autónoma. El *rakizuam* es una forma de razonar y reflexionar, que orienta a los mapuche en la acción de enseñanza y aprendizaje, en el plano individual y social, así como en su entorno natural (Durán y Catriquir 2007). Ello se refleja: "Siempre debo reflexionar antes de hacer algo, y después de realizarlo. También, para actuar con otra persona, tengo que tener *rakizuam*, porque hay que pensar antes de actuar con esa otra persona y después de conversar con ella sobre algo" (*Kimche* comunicación personal). El *rakizuam*, implica un proceso de reflexión permanente antes y después de realizar alguna actividad. Del mismo modo, para establecer una interacción con otra persona respecto de alguna situación o tema. Está vinculado con el *günezuamün*, que es la capacidad que debe tener el mapuche para darse cuenta, a través de la introspección permanente, sobre su accionar cotidiano (Carihuentro 2007). Además de ello, permitirá formar personas y ciudadanos reflexivos y críticos, en torno al valor del territorio, de la diversidad cultural, del medio ambiente y de la sociedad (Andrade et al. 2022).

Subcategoría. *Kelluwün*

El *kelluwün* es la ayuda mutua que se da desde una perspectiva comunitaria en la cultura mapuche:

Nuestros antepasados eran personas muy especiales, nuestros abuelos/as eran muy importante porque, si nosotros teníamos mucho trabajo, venía otra familia a ayudarnos de otra comunidad, también nosotros íbamos a ayudar a otras familias, entonces el trabajo salía rápido, había mucho *kelluwün*: ayudarse unos con otros (*Logko* comunicación personal).

Se aprecia un trabajo colaborativo con un carácter solidario y recíproco entre familias y personas de distintas comunidades en función a desarrollar y realizar actividades cotidianas:

Ejemplo: si yo tenía que sacar ocho sacos de papas, se juntaba la gente y se hacían las cosas, y si la otra persona tenía que cosechar arvejas, tenía que ir ayudar. Ahí la convivencia se fortalece, cuando se hace *kelluwün*, se junta la gente. Esto, los chilenos lo deben aplicar en distintas actividades y con nuestro pueblo mapuche, y también con personas de otras culturas para tener buenas relaciones. También esto permite aprender en conjunto de las actividades que hacemos (*Weupife* comunicación personal).

Además, se observa que el *keluwün* promueve el fortalecimiento de la buena convivencia, a partir del establecimiento de buenas relaciones. Aspecto, que las personas chilenas deben replicar en diversas actividades con las personas mapuche y con personas pertenecientes a culturas diferentes, desde una perspectiva solidaria. En concordancia, Williamson (2017) señala que el *keluwün* es una ayuda mutua, donde los niños, las niñas, los y las jóvenes, y adultos realizan un aporte con trabajo desde una perspectiva comunitaria. Ello involucra la solidaridad y el trabajo cooperativo, lo cual se traduce en una actitud de servicio social a la comunidad. Además, implica aprender, a partir de actividades sociales y culturales que se desarrollan cotidiana y situadamente.

Subcategoría. *Mizawün*

El *mizawün* alude a una actividad sociocultural que se da en torno al compartir alimentos:

En el *mizawün*, se comparten alimentos entre familias y con otras personas, el compartir alimentos fortalece la confianza en el otro, no es sólo ir a comer, sino que es compartir con la otra persona lo que yo llevo, lo que significa el valor de compartir. También hay espacios de conversación (*Kimche* comunicación personal).

Desde la evidencia, se visualiza que el *mizawün* implica una reunión social en función de compartir alimentos entre familias y con otras personas. Al tiempo, que releva el valor y el significado de compartir, lo cual a su vez genera espacios de diálogo. En complementariedad se visualiza:

Nuestros abuelos/as realizaban el *mizawün* y de esa manera aprendíamos a compartir con las demás familias alimentos. Entonces, para que ese niño cuando sea grande no pierda ese valor, ese conocimiento, esa enseñanza, para que lo vaya transmitiendo lo que significa el valor de compartir, porque así hay más aprecio entre personas, uno se conoce más, y educa para ser buena persona (*Norche* comunicación personal).

Además, se visualiza que el *mizawün* es una actividad fundamental en la formación en los niños, las niñas, y las y los jóvenes, la que se transmite de generación en generación. Ello permite que no desaparezca, dado que el *mizawün* tiene un significado relevante en la cultura mapuche, lo cual implica la valorización de las relaciones sociales y el aprecio entre personas que forman parte de familias y que provienen de distintas comunidades. Asimismo, permite formar en el autoconocimiento para transitar hacia la conversión en una persona correcta. Al respecto, Quilaqueo y San Martín (2008) señalan que el *mizawün* corresponde a una reunión sociocultural en la que se comparten alimentos.

Subcategoría. *Txafkintu*

El *txafkintu* corresponde al intercambio productos locales:

Si una persona lleva arvejas y otra flores, y si a una persona le interesa las flores y a la otra las arvejas, se intercambian, entonces ahí se da el *txafkintu*, no se utiliza el dinero. También uno conoce personas que no son del *lof* (comunidades mapuche: grupos consanguíneos). Generalmente se da el *txafkintu* con otro *lof*, porque en el *lof* de uno vive la familia, los parientes, y en el otro *lof*, viven otras personas que no son parientes, ni familia y tiene otros productos para intercambiar (*Logko* comunicación personal).

En el relato anterior, se observa el intercambio de plantas, semillas, especies y elementos, entre familias de distintas comunidades, sin la utilización de dinero. En correspondencia, De la Maza (2012) indica que el *txafkintu* alude a un intercambio de semillas, productos locales y conocimientos, sin uso de dinero. Asimismo, se aprecia el intercambio de conocimientos, pero además, se genera un espacio para conocer y establecer relaciones sociales, y lazos de confianza entre personas mapuche de otros *lof*, y personas no mapuche, lo cual genera una riqueza invaluable: "Dentro del *txafkintu*, aparte de intercambiar semillas y otros productos, también tiene que ver con el intercambio de conocimientos, y el establecer relaciones con personas mapuche de otras comunidades, y también con personas que no son de nuestra cultura" (*Weupife* comunicación personal).

Subcategoría. *We txipantu*

El *we txipantu* es una celebración ancestral, corresponde al año nuevo mapuche:

El *we txipantu* es donde nosotros celebramos el año nuevo mapuche: la salida del sol y el renuevo de la naturaleza. Acá en el territorio, solo en dos oportunidades la escuela fue a ese espacio y participó en el *we txipantu*. Pero la escuela debe integrarse más a la comunidad para participar de esta actividad de la cultura mapuche. La celebración del *we txipantu* debiera ser en conjunto, así los niños, las niñas, los educadores van aprendiendo, y conociendo nuestra cultura, valorando la relación que tenemos con la naturaleza y con las personas, para estar en equilibrio. Esta es una actividad muy importante, para nuestro buen vivir (*Azelchefe* comunicación personal).

Se visualiza escasa participación de la escuela con la comunidad mapuche en la celebración del *we txipantu*. En atención a lo anterior, se requiere de la participación de la escuela en la celebración de esta actividad de manera

colaborativa, de modo que los niños, las niñas, los y las jóvenes, y el profesorado, conozcan y aprendan sobre la cultura mapuche. En el *we txipantu* se aprecia la valorización de la salida del sol y la renovación de la naturaleza. En efecto, Vivero (2018) indica que el *we txipantu* alude al “año nuevo mapuche”, es un momento en que se renueva la salida del sol y de la luna. Es la renovación de la naturaleza, por lo tanto, es el comienzo de una nueva etapa. De igual forma, aprecia un renuevo de la energía y de la espiritualidad del mapuche. Además, ello produce un re-encuentro entre el mapuche y la naturaleza para estar en equilibrio con ella y con las personas. Al mismo tiempo, es una actividad socio-cultural relevante que sustenta el *küme mogen*.

Conclusiones

A partir de los resultados se concluye que los procesos educativos: *Chalin pentukun*, *nütšan*, *ngülam*, *alkütun* y *raki-zuam*, y las actividades socioculturales: *kelluwün*, *mizawün*, *txafkintu* y *we txipantu*, que sustentan el *küme mogen*, contribuyen a enriquecer la educación de los niños, las niñas, y los y las jóvenes mapuche y no mapuche, así como también al establecimiento de las relaciones sociales entre estas personas, a través de la generación y fortalecimiento de lazos de confianza y amistad. Ello implica reflexión, diálogo, respeto, empatía, solidaridad, colaboración y reciprocidad.

Se constata que los “procesos educativos y las actividades socioculturales” se fundamentan en aspectos éticos, morales, y valóricos, que sustentan la formación del *che* de forma continua durante toda la vida, desde un plano cognitivo, actitudinal, afectivo y espiritual, a fin de mantener un comportamiento adecuado con la naturaleza y personas provenientes de distintas culturas. El *küme mogen* se posiciona como una forma de vida mapuche de vital importancia, la que se sustenta en bases éticas y valóricas arraigadas en la cosmovisión mapuche. Asimismo, se basa en el respeto mutuo, solidaridad y reciprocidad, lo cual permitirá a los miembros

de las distintas culturas generar habilidades, capacidades cognitivas, comportamentales y afectivas, que promoverán una comunicación y diálogo intercultural apropiado. Ello contribuirá a que la persona viva en armonía, a partir de la conservación de las relaciones equilibradas y armónicas con todos los elementos y seres que habitan la naturaleza, así como también, entre personas mapuche y no mapuche.

El *küme mogen* se debe incorporar de manera transversal en la formación escolar de niños/as y jóvenes provenientes de diversas culturas, lo cual contribuirá en la valorización, reconocimiento, comprensión y aceptación del otro, desde la diferencia, considerando para ello su propia perspectiva de percibir la realidad, teniendo en cuenta su dimensión social, cultural, educativa, histórica, normativa y política. Al mismo tiempo que aportará a mitigar los problemas de convivencia, y de esta manera, mejorará el bienestar, buen vivir, y por lo tanto, la calidad de vida del estudiantado que está inserto en contextos educativos interculturales.

En atención a las conclusiones, el Estado chileno en conjunto con el Ministerio de Educación y las escuelas situadas en contextos interculturales, deben generar proyectos educativos y curriculares con un enfoque intercultural, donde toda la comunidad educativa mapuche y no mapuche participen activamente, desde una postura dialógica y colaborativa, para responder a los retos y necesidades que presenta la educación, en la sociedad chilena culturalmente diversa.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad de La Frontera de Temuco (Chile). Asimismo, a los kimeltuchefes que aportaron con información valiosa para el desarrollo de esta investigación. El artículo emana de los hallazgos del proyecto DIU-FRO: DFP19-0049. Hacia prácticas educativas para avanzar en la educación intercultural en contextos mapuche. Un desafío pendiente.

Referencias

- Alarcón, A.; Castro, M.; Astudillo P. y Nahuelcheo, Y. 2018. La paradoja entre cultura y realidad: el esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungará* 50:651-662.
- Andrade, E.; Quintriqueo, S.; Arias-Ortega, K. y Peña-Cortés, F. 2022. Contenidos educativos mapuches y espacios ecológicos-culturales en la Araucanía: desafíos para una educación intercultural. *Diálogo Andino* 67:88-98.
- Arias-Ortega, K.; Peña-Cortés, F.; Quintriqueo, S. y Andrade, E. 2020. Escuelas en Territorio Mapuche: desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação* 25:1-25.
- Beltrán-Véliz J. y Pérez, S. 2018. Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino* 57:9-20.
- Beltrán-Véliz, J., Tereucán, J., Pérez, S. y Klenner, M. 2021. Relación mapuche y naturaleza: Fundamentos epistémicos para una educación ambiental en contextos interculturales. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 10:158-179.
- Beltrán-Véliz, J.; Tereucán-Angulo, J. y Pérez-Morales, S. 2022a. Prácticas dialógicas y colaborativas que promueven los kimeltuchefes para articular conocimientos y saberes mapuche y, escolares en contextos mapuche. *Revista Electrónica Educare* 26:1-20.

- Beltrán-Véliz, J.; Klenner, M.; Gálvez-Nieto, J. y Tereucán, J.
2022b. Fuentes del conocimiento mapuche: contribuciones epistémicas para una educación intercultural en contextos mapuche, región de La Araucanía. *Diálogo Andino* 67:20-30.
- Bonhomme, M.
2021. Racismo en barrios multiculturales en Chile: Precariedad habitacional y convivencia en contexto migratorio. *Bitácora Urbano Territorial* 31:167-180.
- Caniguan, N. y Villarroel, F.
2011. *Muñkupe ñlkantum. Que el canto llegue a todas partes*. Gráfica LOM, Santiago, Chile.
- Carihuentro, S.
2007. *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis Magíster, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Carter-Thuillier, B.; Gallardo-Fuentes, F.; Moreno-Doña, A. y Beltrán-Véliz, J.
2021. Inmigración, Racismo y justicia social: ¿Cuál es el papel de la escuela frente a la pandemia COVID-19?. *Interciencia* 46:280-286.
- Degele, P. y Millan, M.
2022. El conflicto por el cerro largo (provincia de Buenos Aires, Argentina): reinterpretando el territorio, su disputa y conservación desde la cosmovisión ancestral mapuche. *Diálogo Andino* 69:198-209.
- De la Cuadra F.
2015. Buen Vivir: ¿Una auténtica alternativa post-capitalista?. *Polis, Revista Latinoamericana (Santiago)* 14:7-19.
- De la Maza, F.
2012. La noción de indígena en las prácticas estatales locales. El caso de tres comunas de la Araucanía, Chile. *Cuadernos de Antropología Social* 36:91-117.
- Dietz, G.
2017. Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* 39:192-207.
- Durán, T. y Catríquir, D.
2007. Kimeltuwün zugu. Modelo educativo mapuche. En *Patrimonio cultural mapuche: acercamientos metodológicos e interdisciplinarios derechos lingüísticos, culturales y sociales* 443-454. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Endémico.
2018. Despertando por un buen vivir. (19 de febrero) <https://endemico.org/despertando-buen-vivir/>
- Essomba, M.
2012. *Inmigración e Interculturalidad en la ciudad. Principios, Ámbitos y Condiciones para una acción Comunitaria Intercultural en Perspectiva Europea*. Graó, Barcelona, España.
- Fornet-Betancourt, R.
2004. *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana actual*. Trotta, Madrid, España.
- Gasché, J.
2010. De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico* 1:111-134.
- Filloux, J.
2004. *Intersubjetividad y formación. Formación Deformadores*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Flick, U.
2007. *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata, S.L. Madrid, España.
- Gordon-Burns, D. y Campbell, L.
2014. Indigenous Rights in Aotearoa/New Zealand-Inakitia rawatia hei kakano mo apopo: Students' Encounters With Bicultural Commitment. *Childhood Education* 90:20-28.
- Glaser, B. y Strauss, A.
1967. *The Discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative research*. Aldine, Nueva York.
- Gurdián-Fernández, A.
2007. *El Paradigma Cualitativo en la Investigación socio-educativa*. Print Center, San José, Costa Rica.
- Hasen, F.
2012. Interculturalidad en salud: competencias en prácticas de salud con población indígena. *Ciencia y enfermería* 18:17-24.
- Horst, C. y Gitz-Johansen, T.
2010. Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural education* 21:137-151.
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE].
2021. *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*. Santiago, Chile.
- Klenner-Loebel, M.; Beltrán-Véliz, J. y Gálvez-Nieto, J.
2021. Positive mental health among students in multicultural contexts: towards a new educational approach. *Revista de la Facultad de Medicina* 69::1-2.

- Llanquino, H.
2009. *Valores de la educación tradicional mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España.
- Malik, B. y Ballesteros, B.
2015. Construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino* 47:15-25.
- Melero, H. y Manresa, A.
2022. Perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de posgrado en Ecuador: lecciones para la formación docente. *Diálogo Andino* 67:124-136.
- Morales, K.; Sanhueza, S; Friz, M; Sumonte, V. y Berlanga, M.
2022. Caracterización del alumnado extranjero y la valoración del patrimonio cultural como contenido descolonizador para la educación intercultural. *Diálogo Andino* 67:68-78.
- Morse, J.; Stern, P.; Corbin, J.; Bowers, B.; Charmaz, K. y Clarke, A.
2009. *Developing grounded theory. The second generation*. Left Coast Press, New York.
- Padilla, E. y Nahuelcheo, M.
2015. *Aukantun. Juegos Mapuche para Educación Parvularia*. Junta Nacional de Jardines Infantiles, La Araucanía, Chile.
- Panikkar, R.
2002. *El Discurso Intercultural*. Biblioteca Nueva, Madrid, España.
- Panikkar, R.
2006. *Paz e Interculturalidad*. Ediciones Herder, Madrid, España.
- Pereira, J.; Reyes, M.; Pérez, F;
2014. *Ecos de las Palabras de la tierra desde un Último confín del mundo. Reencontrando el ser Mapuche pewenche en el valle del Queuco*. Talleres de Andros, Santiago, Chile.
- Quilaqueo, D. y San Martín, D.
2008. Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos* 34:151-168.
- Quilaqueo, D., y Torres, H.
2013. Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)* 37:285-300.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S.
2017. *Métodos Educativos Mapuche: retos de la doble Racionalidad Educativa: Aportes para un Enfoque de Educación Intercultural*. Ediciones 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 (Osorno)* 45:235-254.
- Riedemann, A.; Stefoni, C.; Stang, F. y Corvalán, J.
2020. Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños* 64:337-359.
- Sandín, M.
2003. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill, Madrid, España.
- San Martín, D.
2014. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16:104-122.
- Strauss, A. y Corbin, J.
2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Sánchez, E.; Díaz, A.; Mondaca, C.; Mamani J.
2018. Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino* 57:21-38.
- Taylor, S. y Bogdan, H.
1987. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós, Barcelona, España.
- Terecán-Angulo, J.; Briceño-Olivera, C.; Gálvez-Nieto, J.; y Hauri-Opazo, S.
2017. Identidad étnica e ideación suicida en adolescentes indígenas. *Salud Pública de México* 59:7-8.
- Tubino, F.
2005. La interculturalidad crítica como proyecto (19 de febrero) ético-político. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- Tubino, F.
2014. El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas* 6:11:1-5
- Tubino, F.
2015. *La Interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP, Lima, Perú.
- Turra, O.
2022. El araucano como otro en el pensamiento y enseñanza histórica en Chile. Notas sobre la construcción de un imaginario social y su difusión escolar. *Diálogo Andino* 67:55-67.

Viera, P.

2011. El Kume mögem mapuche o sobre vivir en armonía. (19 de febrero) <https://distintaslatitudes.net/archivo/1200>

Vilà, R.

2014. Juventud y comunicación intercultural. *Currículo sem Fronteiras* 14:111-122.

Vivero, L.

2018. Interculturalidad y educación popular: un análisis desde las narrativas de estudiantes universitarios. *Sophia Austral* 21:5-26.

Walsh, C.

2009a. Interculturalidad crítica y educación intercultural. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Walsh, C.

2009b. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) Coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

Williamson, G.

2017. *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Ediciones Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Zapata, V.; Quintriqueo, S. y Valdebenito, V.

2022. Kimeltuwün en la transposición didáctica como marco de análisis de prácticas pedagógicas en microcentros rurales de la Araucanía. *Diálogo Andino* 67:42-54.