

INVESTIGACIONES

## Familia y comunidad mapuche en la escuela intercultural: aportes para superar las discontinuidades educativas<sup>1</sup>

Mapuche family and community in intercultural schooling:  
contributions to overcoming educational discontinuities

*Gerardo Muñoz-Troncoso<sup>a</sup>*  
*Katerin Arias-Ortega<sup>b</sup>*  
*Miguel Del-Pino-Sepúlveda<sup>c</sup>*  
*Javier Vega-Ramírez<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Austral de Chile, Chile.  
gerardo.munoz01@uach.cl, javier.vega@uach.cl

<sup>b</sup> Universidad Católica de Temuco, Chile.  
karias@uct.cl

<sup>c</sup> Universidad Católica del Maule, Chile.  
mdelpino@ucm.cl

### RESUMEN

El presente artículo explora las discontinuidades educativas que se presenta entre el modelo educativo familiar mapuche y el modelo educativo basado en lo escolar institucional. Estas discontinuidades, que tienen su raíz en procesos de evangelización y sometimiento desde inicios del S. XIX se basan en una forma colonialista de establecer relaciones con los pueblos originarios bajo la lógica de la desidentificación y el desconocimiento del ser propio de las comunidades. Para develar estas dinámicas y proponer caminos de solución descolonialistas se desarrolló un proceso de investigación basado en la pedagogía intercultural y la investigación indígena, desarrollando un proceso de entrevistas mediante guión abierto a tres tipos de actores de una escuela emplazada en territorio mapuche lafkenche: actores del medio escolar (directivos, profesores/as y educadores tradicionales), del medio familiar (padres y madres de estudiantes) y del medio comunitario (*kimches* y líderes tradicionales mapuches). Los resultados permiten concluir que hay algunos elementos clave para la superación de estas discontinuidades, como son la *construcción de espacios de confianza*, la *participación en la toma de decisiones*, la *incorporación de fondos de conocimientos mapuche* y la *gestión curricular intercultural*, elementos que se concluyen a partir de los testimonios recogidos.

*Palabras clave:* discontinuidad educativa, descolonialismo, educación mapuche, pedagogía intercultural.

### ABSTRACT

This article explores the educational discontinuities that exist between the Mapuche family educational model and the educational model based on the institutional school. These discontinuities, which have their roots in processes of evangelisation and subjugation since the beginning of the 19th century, are based on a colonialist way of establishing relations with the native peoples under the logic of disidentification and ignorance of the communities' own being. In order to unveil these dynamics and propose decolonialist solutions, a research process was developed based on intercultural pedagogy and indigenous research, developing a process of

<sup>1</sup> Agradecimientos a los proyectos de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) FONDECYT 1221718, 1221524, 1240540, 1220783 y ANILLO ATE220025.

interviews through an open script with three types of actors in a school located in Mapuche Lafkenche territory: actors in the school environment (directors, teachers and traditional educators), in the family environment (parents of students) and in the community environment (*kimches* and traditional Mapuche leaders). The results allow us to conclude that there are some key elements for overcoming these discontinuities, such as the *construction of spaces of trust, participation in decision-making, the incorporation of Mapuche funds of knowledge and intercultural curriculum management*, elements that can be concluded from the testimonies collected.

*Keywords:* Educational discontinuity, Decolonialism, Mapuche education, intercultural pedagogy.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad occidental, la escolarización se ha centrado históricamente en la adopción de normas establecidas, bajo la función de instituir el ser social en las generaciones jóvenes (Durkheim, 1974), lo cual se expresa en procesos construidos a partir de la perspectiva de la cultura dominante (Gao, 2015; Smagorinsky, 2020). Desde este marco, el proyecto de escolarización en contextos de grupos minorizados busca la asimilación social de estos a través del sistema escolar, mediante prácticas educativas insertas en relaciones de poder asimétricas y en políticas identitarias que instalan las prácticas y experiencias de la cultura dominante como un ámbito de sentido común (Donald, 2019; Gao, 2015; Horst & Gitz-Johansen, 2010; Mampaey & Zanoni, 2015; Williamson, 2019). Así, en el caso de territorios indígenas, en tanto grupos minorizados, la escuela ha funcionado a través de mecanismos de asimilación cultural, los cuales han dejado en desventaja a niños, niñas y adolescentes indígenas respecto de sus pares no indígenas, principalmente en aspectos de logro académico, finalización de estudios, salud mental y conformación y circulación de capital social (Styres, 2019).

En Latinoamérica, la escolarización se encuentra aunada al proyecto de construcción, instalación y fortalecimiento de los estados nacionales desde el s. XIX (Arias-Ortega, Del Pino y Muñoz, 2023; Luna, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). De manera particular en contexto mapuche, la educación escolar se ha desarrollado desde la época colonial hasta la actualidad a través del proceso denominado “evangelización”, sumando a este las escuelas misionales, la escuela pública y los internados, instancias en las que se ha buscado la asimilación de la población mapuche en la sociedad chilena (Loncón, 2020; Muñoz y Quintriqueo, 2019). Es así como la escolarización en territorio mapuche cuenta con dinámicas coloniales y monoculturales arraigadas en su origen, en donde el **colonialismo** funciona como estrategia política que implica contenidos, finalidades y métodos que buscan la asimilación de grupos minorizados, posicionando la identidad cultural de la sociedad hegemónica como centro unificador del Estado (Whitehead, 2017; Horst & Gitz-Johansen, 2010). Por su parte, la **monoculturalidad eurocéntrica** en la escuela en territorio indígena, es un correlato del colonialismo, en que se posiciona y valida el conocimiento occidental y su episteme como única forma para conocer y comprender el mundo y la realidad, estructurando las dinámicas del saber y el poder (Horst & Gitz-Johansen, 2010; Matus, 2020; Zapata, 2021). En el caso de las Américas, esto se expresa en la construcción de un currículum escolar fundamentado exclusivamente en el conocimiento occidental y desde una perspectiva colonialista (Villaruel et al., 2022), lo que implica diferentes formas de violencia curricular, discriminaciones y exclusiones hacia los estudiantes mapuche (Arias-Ortega et al., 2019).

Considerando lo antedicho, las **discontinuidades educativas** son resultado del proyecto colonial y monocultural eurocéntrico en educación (Muñoz, 2021; Quintriqueo et al., 2015) y refieren a una distancia cultural y epistémica entre los distintos modelos educativos en que transitan niños, niñas y adolescentes. Esta discontinuidad se expresa en diferentes formas de entender y representar el conocimiento, los modelos de aprendizaje, los contenidos y recursos culturales y las finalidades del proceso de formación de personas (Esteban-Guitart y Llopart, 2016; Esteban-Guitart y Vila, 2013; Lamas-Aicón y Thibaut, 2021). El modelo de las continuidades-discontinuidades educativas corresponde a un enfoque de comprensión de las experiencias e implicancias del recorrido escolar y de los procesos de adaptación social de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a grupos minorizados, lo cual presupone la existencia de un desajuste entre la cultura y educación familiar y escolar (Esteban-Guitart & Llopart, 2016). Esto implica que las experiencias de vida de los estudiantes de grupos minorizados no tienen continuidad en el medio escolar (Leiva, 2012), lo cual puede devenir en conflictos en torno a la adaptación e integración a la escuela como espacio de desarrollo por parte de la familia y el estudiante (Lamas-Aicón & Thibaut, 2021). En el caso mapuche, diversos estudios señalan que la discontinuidad entre la educación familiar y educación en el espacio escolar construye una brecha epistemológica que incide negativamente en el desarrollo de aprendizajes escolares (Arias-Ortega et al., 2023; Muñoz, 2021; Zapata, 2021).

En contextos de colonización, como lo son los distintos territorios indígenas de América, se ha optado por el desarrollo de una propuesta de **educación intercultural bilingüe**, que considera la incorporación de la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas a la educación escolar, como una forma de reconocer su valor y revertir los procesos de pérdida y abandono lingüístico-cultural por parte de las nuevas generaciones (Ministerio de Educación [Mineduc], 2018). Igualmente, como una forma de favorecer el aprendizaje del currículum escolar al diseñar e implementar estrategias pedagógicas e institucionales contextualizadas, las que se guían por los ejes de diversidad, cultura, ciudadanía e identidad (Da Silva, 2018; Leiva, 2012; Sarzuri-Lima & Gómez, 2020). En Chile, esta propuesta ha sido institucionalizada en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual busca ser una medida reparatoria a la deuda histórica del Estado chileno con los pueblos indígenas (Mineduc, 2018). Actualmente, la política pública educativa diseñada desde el PEIB está reflejada a nivel escolar en la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, la cual es implementada por un educador tradicional, quien, en general, es una persona perteneciente a una comunidad indígena del territorio en que se emplaza la escuela y es reconocida como un sabio<sup>2</sup> que domina la lengua, la cultura y la memoria socio-histórica de la comunidad (Mineduc, 2018).

Sin embargo, a treinta años de la puesta en marcha del PEIB, diversos estudios señalan su fracaso sistemático, al ser desarrollado desde una perspectiva compensatoria y funcionalista, en tanto se constituye como una extensión del colonialismo (Luna, 2015). Esto, en primer lugar, porque el modelo ha sido dirigido principalmente a población indígena, estableciéndose como una política focalizada, compensatoria o de déficit (Conrad, 2018; Muñoz, 2021). En segundo lugar, porque se centra en aspectos idiomáticos que apelan a lo

---

<sup>2</sup> Si bien en la cultura mapuche el rol de “sabio” (*kimche*) es un rol reconocido por la comunidad que no siempre se corresponde con el “enseñante/profesor” (*kimeltuchefe*), se espera que este último tenga alto conocimiento de la lengua, cultura y memoria (el *kimün* en su más profunda comprensión).

técnico del lenguaje, reflejados en la existencia de una asignatura específica que ha operado como un añadido al currículum formal (Pedrero et al., 2018). De esta manera, el sector de Lengua Indígena se posiciona desde un sesgo lingüístico que exacerba la relevancia del aprendizaje de las lenguas indígenas, en este caso el mapunzugun, pero que carece de profundidad en contenidos educativos sobre el entorno ecológico, sociedad y cultura mapuche, así como tampoco promueve el desarrollo de una competencia comunicativa que considere habilidades cognitivas y sociopragmáticas (Del Pino, Arias-Ortega y Muñoz, 2024). En la perspectiva de Loncón (2020), es una asignatura aislada al interior del quehacer cotidiano de las escuelas, por lo que la materialización del PEIB se desarrolla en una profunda desarticulación respecto del currículum y del trabajo escolar. Lo que genera un desconocimiento en los/as docentes de las demás asignaturas sobre el sentido de enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en el medio escolar (Calderón y Pérez, 2023).

Una crítica continua realizada a las escuelas que implementan el PEIB es la sistemática exclusión de la educación familiar del medio escolar, prescindiendo de la colaboración familia-escuela-comunidad en la gestión educativa y curricular, tanto en la toma de decisiones administrativas, como técnicopedagógicas (Luna et al., 2015; Manghi et al., 2021; Webb y Radcliffe, 2013; Zapata, 2021). Esto se debe a que, históricamente, la escuela en territorio indígena ha buscado distanciarse de actores del medio familiar y comunitario, estableciendo una relación jerárquica y unidireccional por parte de la escuela (Torres, Quilaqueo, Baronnet y Muñoz, 2024). Así, para Manghi et al. (2021), uno de los desaciertos del PEIB es que omite las asimetrías existentes entre el medio familiar/social y la escuela, tanto en términos socio-culturales como epistémicos. Asimetrías sobre las cuales se establecen las discontinuidades educativas entre la educación familiar y escolar en contexto mapuche (Muñoz, 2021). Así, los saberes que no se enmarcan en la escolarización son invisibilizados, negados u omitidos, de manera que el currículo escolar se percibe ajeno al pensamiento mapuche y viceversa (Fuenzalida, 2023; Vergara, 2021; Villarroel et al., 2022)

Estudios recientes teorizan respecto de la necesidad de superar el carácter funcionalista de la propuesta de EIB implementada en los territorios indígenas a nivel global (Galaz et al., 2023; Muñoz, 2021; Torres et al., 2024). Aquí, surge el enfoque de **interculturalidad crítica como un proyecto** que permite avanzar en descolonizar la educación escolar e intercultural en contextos indígenas (Walsh, 2009). Esta modalidad requiere de una redefinición del proyecto educativo del establecimiento, de sus formas de organización y dinámicas de participación (Torres et al., 2024; Sefa Dei & Restoule, 2019), permitiendo reconocer la alteridad, las asimetrías sociales-étnicas y el vínculo entre diferentes actores educativos y sociales (Zapata, 2021). Considerando que la descolonización implica valorar, recrear y resituar los saberes indígenas, apuntando hacia una articulación e intercambio de los conocimientos educativos mapuche con los contenidos curriculares (Barros, 2020), se necesita que dicha integración y vínculo epistémico se realice primeramente en el plano de las relaciones sociales. Así, para transformar las discontinuidades educativas y las asimetrías de arraigo colonial y monocultural, se distingue el potencial de un vínculo colaborativo entre familia, escuela y comunidad para construir, desde abajo, la escuela intercultural (Walsh, 2017). Esto permitirá abordar integralmente problemáticas que afectan a niños, niñas y adolescentes, tanto en ámbitos educativos como sociales y personales (Manghi et al., 2021), por medio de dinámicas de gestión que permiten que los actores del medio familiar y comunitario

puedan incidir en las decisiones y gestiones curriculares, en la selección de contenidos y en la construcción de procesos educativos (Del Pino et al., 2024; Fuenzalida, 2023).

En concordancia con lo antes expuesto, este texto tiene por **objetivo** relevar el rol de las familias y comunidades mapuches en la implementación de la educación intercultural, como base para superar las discontinuidades educativas existentes entre el modelo de educación escolar y de educación familiar en contexto mapuche.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología empleada es la investigación educativa de tipo cualitativa, cuyo objeto es la búsqueda sistemática y la construcción de conocimientos científicos (Bisquerra, 2004; Quivy y Campenhout, 2007; García y Quintanal, 2012), que permitan abordar las discontinuidades educativas. Los enfoques metodológicos de la investigación son: 1) **la pedagogía intercultural** como una metodología que busca el desarrollo integral de los estudiantes y el establecimiento de prácticas educativas sustentadas en los marcos epistémicos y culturales de estudiantes mapuches y no mapuches (Essomba, 2007; Quintriqueo, 2010); y 2) la **investigación indígena**, cuyo propósito es que la construcción de conocimientos sobre 'lo indígena' sea desarrollado de manera participativa, contextual, ética y respetuosa, que abandone las prácticas extractivistas y racistas que ha tenido la investigación científica, producto de su raíz colonial (Archivald, Lee-Morgan y De Santolo, 2019; Denzin y Salvo, 2020; Smith, 2016).

El **contexto de estudio** lo constituye una escuela emplazada en la territorialidad *mapuche lafkenche* (habitantes del borde costero) de la región de La Araucanía, específicamente en la comuna de Teodoro Schmidt. Los **participantes** del estudio fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado no probabilístico (Bisquerra, 2004; Perelló, 2009; Flick, 2015), considerando a actores del medio escolar (directivos, profesores/as y educadores tradicionales), del medio familiar (padres y madres de estudiantes) y del medio comunitario (*kimches* y líderes tradicionales mapuches). La **recolección de información** fue realizada a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada compuesta por un guion abierto de preguntas relacionadas directamente con el objeto de estudio, donde la flexibilidad de este instrumento favorece los procesos de adaptación y contextualización de las preguntas, según las características propias de las y los participantes del estudio y el avance armónico de la conversación establecida (Bisquerra, 2004; Vallés, 2007; Kvale, 2011). Las entrevistas fueron realizadas tanto en castellano como mapunzugun según sea el deseo de los/as participantes y fueron registradas en formato de audio digital.

En el estudio se consideró el **cumplimiento de los estándares éticos** presentes en la Declaración de Singapur sobre el desarrollo de investigación con seres humanos. Además, se resguardó el cumplimiento de protocolos socioculturales mapuches que están a la base del diálogo y la interacción social, como lo es el *mañumtu* o reciprocidad mediante la entrega de un obsequio o compartir alimentos.

El **análisis de los datos** fue realizado mediante la aplicación de la teoría fundamentada, en sus niveles de codificación abierta, axial y selectiva (Vallés, 2007; Strauss y Corbin, 2003; Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). Siguiendo los postulados de Bainbridge, McCalman, Redman-MacLaren y Whiteside (2019) se opta por un enfoque descolonial de teoría fundamentada, donde los análisis implementados resguardan el reconocimiento del

valor, vigencia y representatividad de la episteme indígena en el proceso de teorización y construcción de conocimientos, rompiendo así con la hegemonía del método científico en la investigación social en territorios indígenas. Con lo anterior, se buscó avanzar en la construcción de una teoría sobre el rol de la familia y comunidad mapuche en la implementación de la educación intercultural como base para la superación de las discontinuidades educativas en contexto mapuche. Esto, sustentado en la percepción y conocimientos de los actores del medio escolar, familiar y comunitario. La codificación y análisis de la información fue desarrollada en el programa Atlas-ti 8, el que se caracteriza por ofrecer al investigador las herramientas e instrumentos necesarios para el análisis minucioso de los datos, para visualizar y compartir de manera óptima los hallazgos (Friese, 2013; Sandín, 2013).

### 3. RESULTADOS

Los resultados de la investigación muestran que, frente a la existencia y persistencia de discontinuidades educativas entre la educación familiar mapuche y escolar, es factible construir puentes que permitan avanzar hacia un proceso educativo centrado en la colaboración familia-escuela-comunidad para superar dichas discontinuidades. En este contexto, se constata que la familia y comunidad mapuche cumplen un rol central en la implementación de la educación intercultural, sustentado en: 1) reconocimiento de fondos de conocimiento mapuche; y 2) construcción de un diálogo intercultural.

#### 3.1. RECONOCIMIENTO DE FONDOS DE CONOCIMIENTO MAPUCHE

Reconocer la existencia y presencia de fondos de conocimiento mapuche en el contexto escolar, permite relevar el valor de los procesos de educación familiar que se implementan al interior de las familias y comunidades y que conforman tanto el acervo cultural como los métodos con que son formadas las nuevas generaciones de niños, niñas y adolescentes mapuche. La figura N° 1 expresa en red los componentes centrales de los fondos de conocimiento presentes en la educación mapuche actual.

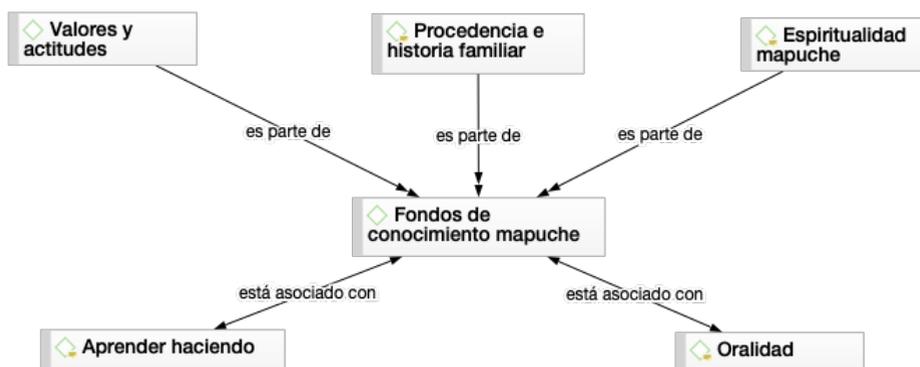


Figura 1. Reconocimiento de fondos de conocimiento mapuche.

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti.

En el marco de la educación familiar, el estudio permitió identificar la existencia de fondos de conocimientos referidos a valores y actitudes, la espiritualidad mapuche y la procedencia e historia familiar. En primer lugar, los **valores y actitudes** están orientados a la formación de la personalidad y de las normas de comportamiento social aceptado en la sociedad mapuche, abarcando aspectos relativos a las relaciones interpersonales, valores morales y habilidades socioemocionales. El objetivo de la enseñanza de conocimientos asociados a los valores y actitudes es aportar en la formación de personas desde el ideal mapuche, el cual se centra en aspectos como la bondad, sabiduría, rectitud y vigorosidad, lo que tiene a la base el respeto, la honestidad, el saber escuchar, la empatía y el trabajo arduo. De manera particular, el respeto se comprende como una guía para las experiencias vitales, como un elemento que media el vínculo entre las personas y el saber, la sociedad, el entorno ecológico y la espiritualidad. Al respecto una participante del estudio señala:

[...] yo a mi hijo le he conversado de ese tipo de cosas. Le he dicho que uno, por ejemplo, cuando va a *gijatun*, uno tiene que ir con el mismo respeto que de repente uno va a una misa, uno tiene que ir con ese mismo respeto a un *gijatun*. Y eso tiene que ver con los valores que uno les transmite. Pero de repente en el colegio no se transmite eso mismo, porque quizás el colegio también se enfoca a otra cosa (Mamá lafkenche 2, 5:41).

Entonces, el respeto como fondo de conocimiento mapuche favorece la formación de las nuevas generaciones tanto en el saber como en el ser, para la interacción en la vida comunitaria según las normas y protocolos propios mapuche. La formación valórica de las nuevas generaciones adquiere su relevancia al favorecer el vínculo con el mundo social, los espacios ecológicos y el desarrollo espiritual de las personas, reflejado en la ceremonia del *gijatun*, que es una rogativa a la fuerza superior, realizada por la comunidad en su conjunto. En este contexto, el testimonio pone de manifiesto la tensión existente en la enseñanza de aspectos valóricos a niños, niñas y jóvenes en territorio mapuche entre la educación familiar y la educación escolar, producto de la distancia epistemológica existente entre ambos.

En segundo lugar, la **procedencia e historia familiar** se relaciona con los aspectos centrales que estructuran el ser mapuche al abarcar las características y estatus propio de la familia ampliada, las relaciones de parentesco, la territorialidad y espiritualidad que orientan la memoria individual y colectiva. Abarca saberes relativos al *küpan* en tanto ascendencia familiar, del *tuwün* como origen territorial y del *küpalme*, referido a la herencia socio-espiritual, cuya articulación permite conocer las redes de parentesco, las características de personalidad, el vínculo con el territorio y los oficios con relación a la familia de pertenencia, las que son construidas en los relatos sobre las experiencias de vida de los antepasados. Parte de esto se revela en este extracto:

Para mí es algo importante para enseñarle a ellos lo que fueron los antiguos *kuifikeche*, lo que ellos fueron, lo que ellos sufrieron, lo que ellos padecieron. Todo lo que vivieron sus antepasados, en sus familias (E8).

En este contexto, la relevancia de la enseñanza de la historia y experiencias de vida de los antepasados en la educación familiar busca la valoración y preservación de la identidad cultural.

En tercer lugar, la *espiritualidad mapuche* define un aspecto central en la construcción de la identidad individual y colectiva, comprendiendo representaciones y prácticas socioculturales para el desarrollo intelectual, afectivo, social y moral en el marco de la educación familiar. La espiritualidad mapuche implica que los espacios ecológico-culturales son habitados por fuerzas espirituales que estructuran ciertas dinámicas en el espacio físico, esto se conjuga con concepciones en torno al bien y al mal y a las nociones sobre salud y bienestar. Este aspecto se reconoce desde la escuela:

La verdad es que yo en los niños que he visto que han tenido más educación o reconocimiento, cierto, de los hogares, es que son niños más creativos, son mucho más creativos que otros niños. Porque, es como que desarrollan otras habilidades, por ejemplo, escuchan más las aguas, escuchan más los pajaritos, los identifican, hablan más del contexto de tierra. Por ejemplo, ellos saben que hay cosas que vienen de la naturaleza, cosas que tienen ciclos y como son más creativos y como que más atentos, observan, escuchan cosas que otros no (Directivo, 1:11).

De esta manera, desde el profesorado existe un reconocimiento al valor de la educación familiar como un aporte al desarrollo educativo integral de niños y adolescentes, vinculado los aspectos espirituales existentes en los ecosistemas que componen el entorno ecológico en que se desarrollan habitualmente. Se evidencia que la espiritualidad se expresa en los mensajes del agua y de las aves, como aspectos que están insertos en el diario vivir de la vida familiar y son interiorizados desde una lógica propia del conocimiento, lo que, en la perspectiva de la profesora, potenciaría su desarrollo en espacios escolares. De igual manera, la espiritualidad es expresada en prácticas socio-religiosas, las que articulan el desarrollo colectivo de la comunidad, como se señala a continuación:

En todo ese sentido es más como de respeto. Los *We Tripantu* se celebran, es como una ceremonia masiva, pero no con mucha, en este sentido, mucha cultura mapuche. Porque pueden participar todos los que quieran, de diferentes maneras. En cambio en el *Gijatun* uno va exclusivamente a hacer una rogativa, pero más fuerte, más grande, con todos los sentidos, porque uno lleva todo lo que tiene para ofrecérselo al *Chaw Günechen* [...] (Madre, 4:14).

Así, se constata la existencia de diversas ceremonias socio-religiosas, las cuales pueden focalizarse en aspectos sociales o ceremoniales, existiendo protocolos y actividades particulares en las que participan los miembros de la familia y comunidad. Esto, se relaciona con propósitos de dichas instancias, sean para cultivar la vida comunitaria o espiritual, sin prescindir de los aspectos cosmogónicos del conocimiento mapuche.

Desde la narrativa de los participantes, los fondos de conocimiento mapuche sobre valores y actitudes, procedencia e historia familiar y espiritualidad son enseñados desde los procesos de educación familiar empleando principalmente dos métodos de enseñanza, siendo estos el aprender haciendo y la oralidad. El *aprender haciendo* se sustenta en que la construcción de aprendizajes es realizada en la práctica, de forma espontánea y en situaciones cotidianas. Implica la intervención o interacción de niños y adolescentes con los sujetos/objetos de conocimiento, situada en un espacio de vivencia educativa compartida entre quien enseña y quien aprende. Se expresa en la realización de actividades domésticas

rutinarias, en conversaciones, en juegos y en la práctica de oficios tradicionales, en que se incorporan de manera activa. Por ejemplo:

[...] yo voy al campo y recolecto de todo lo que pueda ser remedios por si en algún minuto uno se enferma del estómago o de la guatita. El niño, le digo “vamos a llevar esto, vamos a guardarlo para cuando te enfermes”, y ahí el ve cómo lo hago y me escucha. De hecho, tengo guardadas hartas hierbitas aquí. Pero yo le enseño a él, le muestro y él lo hace también (Madre, 5:65).

En el testimonio se observa que la realización de actividades por parte de niños, niñas y adolescentes es realizada de manera acompañada por adultos, quienes orientan las formas de realizar las labores específicas, lo que es complementado con procesos de observación y de escucha de discursos educativos, los que tienen como propósito entregar justificaciones de los procesos, los motivos de su realización y aspectos teóricos de la práctica realizada.

Dichos discursos educativos se relacionan con procesos de enseñanza a través de la *transmisión oral*, la que, desde los marcos epistémicos mapuches, busca el aprendizaje del patrimonio cultural y de la identidad sociocultural mapuche mediante la implementación de la educación familiar. Desde el discurso de los participantes, la tradición oral se sustenta en un conjunto de discursos educativos como el *güllam* (consejo para la formación de personas), *güxam* (conversaciones) y *epew* (narraciones a modo de fábulas) que se implementan a través de diálogo intergeneracional, donde *kimche*, ancianos y adultos relatan a las nuevas generaciones sus experiencias de vida, el conocimiento construido y la memoria social e histórica en tanto es sabiduría acumulada en el tiempo. Lo anterior, se refleja en el siguiente testimonio:

Me crié con ella. Nos criamos todos, todos. Ella me contaba historias, me aconsejaba, me decía que no hay que andar metido en cosas malas. ‘Va a trabajar hijo, ahí va a tener plata’, me decía. Yo como buen entendedor le hice caso, hasta la fecha, gracias a Dios (Autoridad ancestral, 7:19).

De esta manera, la oralidad en el marco educativo mapuche, cumple la función de orientar a las nuevas generaciones respecto de sus conductas, hábitos y hechos que reflejan las características de personalidad deseables de formar desde un imaginario construido al interior de una familia y buscan el desarrollo óptimo de las nuevas generaciones en la comunidad, el territorio y la vida espiritual.

### 3.2. FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD: APROXIMACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL

El estudio realizado nos permite constatar que la construcción del diálogo intercultural es factible mediante la articulación de la triada familia-escuela-comunidad, como base para establecer nexos entre la educación familiar mapuche y la escolar. Los aspectos que conforman la posibilidad de diálogo intercultural se muestran en la figura N° 2:

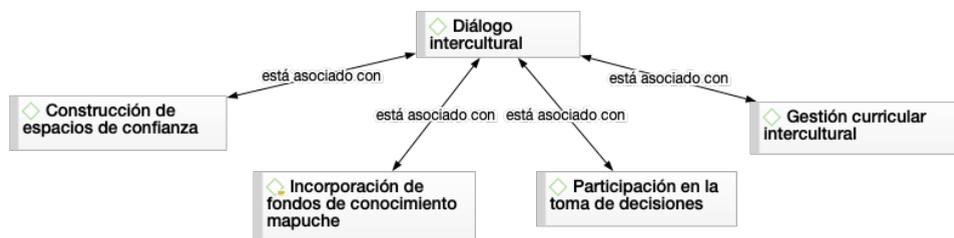


Figura 2. Construcción del diálogo intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

En la perspectiva de los/as participantes, el establecimiento del diálogo desde una perspectiva intercultural en el medio escolar requiere de un conjunto de acciones y condiciones que, desde la relación con los entornos sociales buscan establecer transformaciones en la estructura escolar. En primer lugar, la **construcción de espacios de confianza** implica la necesidad de constituir y reafirmar espacios de igualdad de condiciones entre las familias y la escuela, para superar los prejuicios del carácter colonialista que históricamente ha tenido la escolarización. En este contexto, desde el medio escolar identifican la asignatura de Lengua Indígena como una posibilidad de vinculación con los actores de la familia y comunidad, a través de actividades extracurriculares, como la realización de prácticas socioculturales y socio-espirituales mapuche. Al respecto un testimonio señala:

Y para eso uno tiene que ir también mirando a las familias por dentro. Entonces en un *matetún*, en una conversación informal, uno logra captar mucho, observar muchas cosas que no las observa en lo común y corriente. Entonces ahí están los comportamientos, en esa complicidad, a veces, en las palabras, en las bromas, en la forma como nos relacionamos en ese momento informal. Yo creo que esos momentos son tan valiosos, hoy día sobre todo, en una sociedad fragmentada, cuando uno intenta contar a la gente, a veces estamos y no somos capaces de decir nada, nos quedamos callados. Pero, en ese momento que es el *matetun*, nos ha servido mucho y es un hilo conductor (Profesor/a, 6:3).

En el testimonio, el *matetún* [compartir entorno a beber mate] es una instancia de relevancia para conocerse con las personas de la comunidad, puesto que propicia el desarrollo de conversaciones casuales en un entorno íntimo y de confianza entre docentes y miembros del medio familiar, potenciando el intercambio de experiencias y perspectivas. Así, favorece el establecimiento de vínculos significativos con las familias para establecer puntos de referencia para la gestión pedagógica. Esto remite al diálogo intercultural en la medida que se alude a formas de confianza, respeto mutuo, apertura, escucha y empatía en el marco de interacción de los distintos medios educativos.

En segundo lugar, la **participación en la toma de decisiones** por parte de actores de actores del medio familiar y comunitario busca el desarrollo de dinámicas de colaboración con los actores del medio escolar para la planificación y ejecución de estrategias educativas y administrativas en la escuela. En la perspectiva de los participantes, la relación familia-

escuela-comunidad se ha caracterizado históricamente por una distancia, en la que familias y comunidad quedan fuera de los espacios de toma de decisiones pedagógicas y curriculares. Lo que establece la discontinuidad entre la educación familiar y escolar, promoviendo una enseñanza descontextualizada del currículum escolar. Con el propósito de superar estas dinámicas de exclusión, se ha buscado extender la participación de las familias y comunidad a instancias formales como comités, juntas directivas y consejos escolares, para promover formas de vinculación y colaboración horizontales entre las familias y la escuela:

Los apoderados se sintieron como más cercanos de decirme ‘ahora me dan la oportunidad de expresarme, de sentirme yo’; entonces ellos me dieron a conocer ese sentido de que estaban muy contentos de que se valorara más sus conocimientos y todo, y se sentían muy orgullosos. Entonces, no encuentro que los apoderados sean un obstáculo, desde mi experiencia. Sino lo contrario, son un potencial, saben cosas, aportan mucho (Profesor/a, 2:10).

Así, el establecimiento de instancias de colaboración formal al interior del espacio escolar, permite mejorar el vínculo con la familia y escuela, generando una valoración y reconocimiento de la totalidad de las personas que participan de dichas instancias. Sin embargo, este reconocimiento y diseño de dinámicas de colaboración es impulsado por personas específicas dentro de la escuela y no una política transversal a la gestión escolar, por lo que sigue dependiendo de una ‘voluntad’ de ceder espacios desde la formalidad de la escuela y no una forma de relacionarse con la comunidad y familia. Lo anterior, como señala el testimonio, a pesar de demostrar ser un aporte para los aprendizajes de los estudiantes, al incorporar saberes locales para la contextualización curricular.

En tercer lugar, la *incorporación de fondos de conocimientos mapuche* se relaciona con la urgencia de incorporar conocimientos y métodos educativos de la familia y comunidad mapuche con una perspectiva territorial, para la contextualización del currículum y la escuela. La incorporación de los fondos de conocimiento se sustenta en un diálogo intercultural que permita una acción mancomunada entre la familia-escuela-comunidad para reconocer los saberes locales y sus formas de enseñanza desde los marcos epistemológicos mapuche, para vincularlos al conocimiento escolar reconociendo puntos de encuentro y desencuentro que aportan al desarrollo educativo integral de los niños y las niñas. De otra manera, en las entrevistas se señala que a través de la asignatura de Lengua Indígena se incorporan contenidos educativos sobre la persona y sociedad, los cuales incluyen el origen familiar, el territorio de procedencia, relatos familiares, entre otros, como se señala a continuación:

Después de enseñar la antroponimia, la toponimia, ‘¿Dónde vives tú?’ ‘-Ya, en Curileufu’. ‘Tú sabes que Curileufu tiene dos acepciones, es formado por dos conceptos, *Kuri* que significa café y *lewfu* que son los ríos, por lo tanto significa río de aguas turbias o de color café y así se forman las palabras en lengua mapuche’. La cosa es que vayan entendiendo eso, cómo se forman los nombres que habitualmente vemos y no le damos sentido, aunque sean del territorio que habitamos todos los días. Entonces, son esas cosas que creo que así puedo llegar, he ido probando otras metodologías también, pero me gustaría aún más trabajar esto” (Profesor/a, 6:12).

De esta manera, para el profesorado de Lengua Indígena la asignatura genera la apertura a la incorporación de saberes mapuche sobre la toponimia, como una forma de conocer el espacio, el territorio y profundizar en la estructura lingüística del *mapunzugun*, en una relación continua e indisoluble entre lengua y conocimiento. Así, esta asignatura del currículum escolar permite establecer dinámicas que permean la gestión curricular en el aula desde un enfoque intercultural.

Finalmente, la *gestión curricular intercultural* es la respuesta frente a la necesidad de implementar procesos educativos contextualizados y articulados a la realidad particular de las escuelas y las territorialidades mapuches en las que se emplazan y a las cuales pertenecen sus estudiantes. Esta necesidad, es evidenciada por los/as participantes, quienes evidencian que la propuesta del Estado no considera la transversalización del saber mapuche en el currículum escolar, por el contrario, lo encapsula en la asignatura de Lengua Indígena, la cual queda como una isla en el marco curricular nacional. En este contexto, se señala la elaboración e implementación de proyectos de aprendizaje interdisciplinarios como una forma de establecer el desarrollo de una gestión curricular intercultural, involucrando el saber mapuche en diferentes disciplinas y con ello generar una experiencia educativa intercultural coherente:

Me gustaría que ellos [otros docentes] aprendieran también, que vieran lo que realmente es nuestra cultura [...] Es que así también ellos le entregarían a los niños lo que es el ser mapuche, todo nuestro *kimiin*, sobre todo la cultura, como se vivía antes. O sea, también sería un apoyo más para uno, sería más completo (Educador/a Tradicional, 8:30).

En la perspectiva del Educador/a Tradicional, la gestión curricular intercultural demanda la participación de todos los profesores para desarrollar procesos de formación sobre conocimiento mapuche, que les permita construir una base de conocimientos que les permita permear de manera interdisciplinaria el currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural. Así, lo que se busca es el cambio estructural de la forma de gestionar la escuela y los procesos educativos que en ella ocurren, para establecer dinámicas dialógicas que permitan el mutuo conocimiento y reconocimiento en el desarrollo de la educación intercultural, donde la enseñanza supere la sectorización impuesta por el sistema educativo formal, considerando la relación familia-escuela-comunidad.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El carácter colonialista y monocultural de la escuela en territorio mapuche ha construido un conjunto de discontinuidades entre la educación familiar y escolar, reflejado a través de diferencias en las prácticas socioculturales, contenidos educativos y métodos de enseñanza (Esteban-Guitart y Vila, 2013). Estas discontinuidades inciden de manera directa en la construcción de vínculos sociales, de modo que estructuran una lejanía entre las familias/comunidad y la escuela (Esteban-Guitart et al., 2016). Desde la literatura especializada, se sostiene que superar estas discontinuidades educativas es posible a través de la articulación de la triada familia-escuela-comunidad, lo que implicaría avanzar desde el modelo funcional de interculturalidad contenido en el PEIB hacia una propuesta descolonial, que permita

relativizar las relaciones de poder existentes en la escuela y reconstruirlas (Rosas, 2021; Walsh, 2009), para favorecer la construcción de conocimiento mediante el intercambio y la pluralidad epistémica (Almiron et al., 2021).

En la perspectiva de Muñoz et al. (2022), avanzar hacia un proyecto descolonial de educación intercultural es factible mediante la incorporación de fondos de conocimiento mapuche al currículum escolar, como base para su transformación, contextualización y territorialización. Esto hace necesario el establecimiento de dinámicas que favorezcan la co-construcción de los procesos educativos al interior de la escuela, involucrando de manera activa a actores del medio social y educativo como agentes de enseñanza y aprendizaje (Huichalao & Lincoqueo, 2019). En el estudio, los/as participantes señalan dos dimensiones que articulan la colaboración familia-escuela-comunidad, desde un enfoque descolonial. El primero es la identificación de fondos de conocimientos propios de la educación familiar mapuche para su incorporación en el medio escolar, identificando como contenidos educativos aspectos valóricos y actitudinales, espirituales y la procedencia e historia familiar, los que están asociados a al aprendizaje práctico y la transmisión oral como métodos educativos propicios para su enseñanza en el marco cultural propio. El segundo es el diálogo intercultural como base para establecer procesos de negociación y articulación de saberes en el medio escolar, lo que abarca la generación de espacios de confianza, participación en la toma de decisiones, incorporación de conocimientos locales y la gestión curricular intercultural. Lo que demuestra que el proceso de colaboración e incorporación de actores del medio social, sus saberes y conocimientos al contexto escolar, demanda necesariamente procesos reparatorios desde la escuela, para que la familia y comunidad ingresen a esta, a pesar de configurarse como un espacio del cual han sido históricamente excluidos. Así, el diálogo intercultural busca mediar las situaciones de conflicto y abrir el diálogo interétnico, para transformar la gestión educativa, favoreciendo permear el currículum escolar con contenidos y métodos educativos y propiciar la participación de actores educativos mapuche en la toma de decisiones escolares.

Mediante el ejercicio de la colaboración se reconocen y valoran dos elementos relevantes de las familias y la comunidad: su capacidad de agencia social/educativa en la escuela y la racionalidad propia. Asimismo, esta forma de colaboración involucra la apertura de espacios de diálogo, permitiendo superar el modo instructivo e informativo que caracteriza a la escuela (Cárcamo y Garreta, 2020), permitiendo construir puentes de comprensión mutua y avanzar hacia una gestión curricular compartida entre las familias, la escuela y la comunidad (Muñoz, 2021). Junto con esto, la colaboración entre familia y escuela permite abordar integralmente problemáticas que afectan a niños, niñas y adolescentes, así como también a desarrollar de manera integral sus procesos de aprendizaje (Manghi et al., 2021). Asimismo, permite enfrentar el bajo rendimiento y la deserción escolar, lo que favorece el desempeño educativo y resultados académicos, y se asocia a altos niveles de bienestar estudiantil (García et al., 2021; Huenchunao, 2019; Portera y Milani, 2021).

En síntesis, las discontinuidades educativas responden a una brecha entre las familias/comunidad y la escuela, para lo cual se propone la colaboración mutua como un enfoque para superar estas discontinuidades y avanzar hacia una escuela intercultural bajo perspectivas críticas y descoloniales. Se postula como necesidad que la escuela reconozca a nivel curricular los conocimientos familiares y promueva la colaboración familia – escuela – comunidad a través de la incorporación de estos agentes en los procesos pedagógicos y en la toma de decisiones estratégicas para el establecimiento educativo y el desarrollo de la

interculturalidad, permitiendo abordar diversas problemáticas y mejorar la experiencia de aprendizaje de los/as estudiantes.

En conclusión, la incorporación de la familia y la comunidad mapuche en la escuela intercultural es fundamental para superar las discontinuidades educativas. Su materialización con base en una perspectiva descolonial, plantea la urgencia de reconocer y valorar la riqueza cultural y lingüística de los/as estudiantes mapuches y sus familias en tanto se constituyen en marcos epistémicos que portan y aportan en la construcción de un ambiente de aprendizaje intercultural y respetuoso que fortalece y promueve la identidad sociocultural y pertenencia a los marcos cosmogónicos mapuches en la educación escolar. Es así como, sostenemos que la participación activa de las familias y de la comunidad mapuche en el proceso educativo no solo enriquece el currículo escolar, sino que también fomenta el diálogo intercultural y la cooperación mutua desde un compromiso social, ético, político y epistémico con otras formas de repensar la educación escolar en contextos de diversidad social y cultural. Lo anterior, sin duda releva la urgencia de avanzar en la construcción de confianzas entre todos los actores educativos, pues son aspectos clave para establecer relaciones horizontales y de respeto, que permitan integrar los saberes ancestrales con el conocimiento formal. De esta manera, se construyen puentes que contribuyen a una educación más equitativa y pertinente para todos/as los/as estudiantes, avanzando hacia una verdadera justicia social en educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archivald, J., Lee-Morgan, J. & De Santolo, J. (2019). *Decolonizing Research. Indigenous storywork as methodology*. ZED.
- Almirón, V., Palma, R., & Barboza, T. (2021). Educación indígena en el Chaco (Argentina): identidad étnica, participación e interculturalidad. De la historia reciente a la actualidad. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 43(1), 153–170. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10039>
- Arias-Ortega, K., Del Pino, M. y Muñoz, G. (2023). La enseñanza de la lengua y cultura indígena en una escuela lufkenche de La Araucanía. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280079. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280079>
- Arias-Ortega, Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45, e192645. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>
- Bainbridge, R., McCalman, J., Redman-MacLaren, M. & Whiteside, M. (2019). Grounded Theory as Systems Science: Working with Indigenous Nations for Social Justice. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 611-629). SAGE Publications.
- Barros, M. J. (2020). Aguas y ríos: Activismo, descolonización y naturaleza en Cecilia Vicuña y Ana Tijoux. *Latin American Research Review*, 55(3), 544–559. <https://doi.org/https://doi.org/10.25222/larr.714>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla S.A.
- Calderón, M., & Pérez, C. (2023). Conceptualizaciones sobre identidad e interculturalidad en las políticas públicas y educativas sobre pueblos originarios y migrantes en Chile: una mirada desde la enseñanza del lenguaje. *Lenguas Modernas*, 61, 53–75.
- Cárcamo, H., & Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>

- Carrero, V., Soriano, E. & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conrad, J. (2018). The Big History Project and colonizing knowledges in world history curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1493143>
- Da Silva, S. (2018). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica? *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 22(71), 25–36. <http://190.168.5.17/handle/123456789/44865?locale-attribute=en>
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K. y Muñoz, G. (2024). Indigenous language and social justice as recognition: a participatory study with a Mapuche school. *Journal of Latinos and Education*, <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2349997>
- Denzin, N. & Salvo, J. (2020). *New directions in theorizing qualitative research. Indigenous research*. Myers Education Press.
- Donald, D. (2019). Homo Economicus and Forgetful Curriculum. Remembering Other Ways to Be a Human Being. In H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley, & D. Zinga (Eds.), *Indigenous Education. New Directions in Theory and Practice* (1°, pp. 103–125). The University of Alberta Press.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Schapire.
- Essomba, M. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145–157.
- Esteban-Guitart, M., & Vila, I. (2013). Capítulo 1. Reflexiones alrededor de las relaciones familia escuela en contextos de alta diversidad cultural. A modo de introducción. In M. Esteban-Frick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Friese, S. (2013). *ATLAS.ti 7 User Guide and Reference*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Fuenzalida, D. (2023). El currículum oficial dirigido a los pueblos originarios representado por educadores tradicionales mapuche en Chile. *Lenguas Modernas*, 61, 151–181.
- Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P. y Quitana, C. (2023). El currículo Chileno: Configuración histórica de muros de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>
- Gao, F. (2015). Paradox of multiculturalism: invisibility of “Koreanness” in Chinese language curriculum. *Asian Ethnicity*, 17(3), 1–13.
- García, B. & Quintanal, J. (2012), *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. CCS
- García López, J., López Fernández, S., & Sánchez Pérez, M. C. (2021). Las Interacciones con el Voluntariado en los Grupos Interactivos y el Éxito Escolar. *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), 29–56. <https://doi.org/10.17583/rie.2020.6043>
- Guitart & I. Vila (Eds.), *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad* (pp. 11–38). Horsori Editorial.
- Horst, C., & Gitz-Johansen, T. (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21(2), 137–151.
- Huenchunao, N. (2019). Unidad Didáctica “Mapuche Ayekawe.” In S. Quintriqueo & D. Quilaqueo (Eds.), *Desafíos de la Co-construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena* (1°, pp. 202–211). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Huichalao, A., & Lincoqueo, H. (2019). Unidad Didáctica: Fill zugu txipakelu Mapuche kimün mew-Relatos fundacionales. In S. Quintriqueo & D. Quilaqueo (Eds.), *Desafíos de la Coconstrucción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena* (1°, pp. 212–220). Ediciones Universidad Católica de Temuco.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Lamas-Aicón, M., & Thibaut, P. (2021). Continuidad Educativa y Fondos de Conocimiento de Familias Venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 41–54. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2021.10.1.003>
- Leiva, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Ediciones Aljibe.
- Loncón, E. (2020). La enseñanza del mapuzugun en Chile. Estrategias contrapuestas. In D. Quilaqueo, S. Sartorello, & H. Torres (Eds.), *Diálogo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México* (1°, pp. 174–203). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará*, 47(4). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>
- Lulkowska, A. (2021). Decolonising local knowledge – Arhuaco filmmaking as a form of cultural opposition. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16(2), 132–149. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.MAVAE16-2.DLKA>
- Mampaey, J., & Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 1–19. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.1001059>
- Manghi, D., Castrillón-Correa, E. M., Cárcamo-Vásquez, H., & Precht, A. (2021). Las Familias ante las Escuelas en Estudios Chilenos: Algunos Supuestos Bajo Sospecha. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 27–40. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>
- Matus, M. L. (2020). Propuesta pedagógica para la inclusión del conocimiento indígena en el aula. Un caso de Oaxaca, México. *De Prácticas y Discursos*, 9(13). <https://doi.org/10.30972/dpd.9134313>
- Ministerio de Educación. (2018). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 391–407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, G., & Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022). Küpan y tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- Pedrero, E., Moreno, O., & Moreno, P. (2018). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 11–26. <https://doi.org/10.31876/rcs.v23i2.24949>
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Editorial Dykinson. Madrid.
- Portera, A., & Milani, M. (2021). Intercultural education and competences at school. Results of an exploratory study in Italy | Educación y competencias interculturales en la escuela: Resultados de un estudio exploratorio en Italia. *Profesorado*, 25(3), 49–67. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V25I3.21527>
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Lom Ediciones.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña Cortés, F. & Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.
- Rosas, J. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 6(13), 62–77. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0199>

- Sarzuri-Lima, M., & Gómez, A. G. (2020). Sensibilidades y ciudadanía interculturales. Retos para la educación. *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 50(4), 75–86. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V50I4.17782>
- Sefa Dei, G., & Restoule, J. P. (2019). Indigenous Governance: Restoring Control and Responsibility over the Education of Our People. In E. McKinley & L. Smith (Eds.), *Handbook of Indigenous Education* (pp. 141–148). Springer.
- Smagorinsky, P. (2020). Neurodiversity and the Deep Structure of Schools. *Ought: The Journal of Autistic Culture*, 2(1), 10–35. <https://scholarworks.gvsu.edu/ought/vol2/iss1/4>
- Sandín, M. (2013). Introducción al Programa de Análisis de Datos Cualitativos Atlas.ti. Documento de trabajo. Doctorat en Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM.
- Strauss, A. & Corbin., (2003); *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia, Editorial Universidad de Antioquía.
- Styres, S. (2019). Pathways for Remembering and (Re)cognizing Indigenous Thought in Education. Indigenizing Teacher Education and the Academy. In H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley, & D. Zinga (Eds.), *Indigenous Education. New Directions in Theory and Practice* (1°, pp. 39–62). The University of Alberta Press.
- Torres, H., Quilaqueo, D., Baronnet, B. y Muñoz, G. (2024). Repensando la gestión educativa de la escuela en el contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e01, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e01.5528>
- Tubino, F. (2019). *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*. Forum Historiae Iuris. <https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>
- Vallés, M. (2007). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Editorial Síntesis.
- Vergara, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11–23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419001>
- Villarroel, V., Sanhueza-Estay, C., & Quintriqueo, S. (2022). Ontología relacional mapuche, conocimiento susceptible de articular al conocimiento escolar. *Diálogos Sobre Educación*, 0(25). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1154>
- Walsh, C. (2017). *Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/nativas.
- \_\_\_\_\_. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2013). Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319341. DOI: 10.1111/sena.12046
- Williamson, G., Hidalgo, C. (2019). La pedagogía del oprimido, la investigación en sala de clases y los profesores como investigadores. *Educação em Revista*, 35, e222219. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222219>
- Whitehead, K. (2017). British teacher's transnational work within and beyond the British Empire after the Second World War. *History of Education*, 46(3), 324–342.
- Zapata, V. (2021). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. *Revista Educación*, 582–594. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800>

