

Transitar hacia prácticas educativas desde un enfoque educativo intercultural en La Araucanía, Chile¹

Segundo Quintriqueo Millán²

ORCID: 0000-0002-7228-4095

Katerin Arias-Ortega²

ORCID: 0000-0001-8099-0670

Vanessa Valdebenito Zambrano²

ORCID: 0000-0002-5279-563X

Soledad Morales Saavedra²

ORCID: 0000-0001-8216-118X

Carolina Villagra Bravo³

ORCID: 0000-0002-5428-2555

Resumen

La hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental a través de la escolarización, ha invisibilizado históricamente otras epistemes en el medio educativo y social, omitiendo en el currículum escolar el conocimiento indígena. Por consiguiente, la educación escolar tiene el desafío de asegurar aprendizajes con pertinencia social y cultural para cada uno de los y las estudiantes. El estudio posee como objetivo, analizar las prácticas educativas interculturales implementadas en La Araucanía-Chile desde la experiencia de 21 docentes de aula pertenecientes a 7 centros escolares. Para comprender la realidad desde los actores del medio escolar, se desarrolla la investigación educativa en coherencia con los enfoques de coconstrucción e interactivo-comunicativo-contextual a través de entrevistas semiestructuradas, complementado la sistematización y análisis de contenido, encuentros pedagógicos territoriales y experiencias de educación intercultural. Los resultados se organizan en dos categorías emergentes: La primera, prácticas pedagógicas en perspectiva intercultural, donde se destaca a nivel discursivo, la articulación de la educación escolar con conocimientos indígenas, que consideran una planificación de las experiencias que permiten incorporar el sello intercultural, asociado a la indagación y sistematización de conocimientos locales. La segunda categoría, se refiere sensibilización sobre educación intercultural, plantea que los docentes consideran necesaria la formación en conocimientos

1- Se agradece al Convenio de Colaboración entre el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Chile y la Universidad Católica de Temuco, Decreto Exento n° 1540, de 2019. Asimismo, se agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Gobierno de Chile, a través del financiamiento de los proyectos FONDECYT Regular 1211213 "¿Qué, cómo y para qué leen los niños en contextos de diversidad social y cultural en La Araucanía?: Una aproximación a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de comprensión lectora, desde diversas disciplinas en la Educación Básica"; FONDECYT 1221718 "Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos" y FONDEF ID 21110187 "Modelo de acompañamiento para la implementación de la intervención educativa intercultural en contexto indígena".

2- Universidad Católica de Temuco (UCT), Temuco, La Araucanía, Chile. Contactos: squintrí@uct.cl; karias@uct.cl; waldebenito@uct.cl; smorales@uct.cl

3- Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Contacto: cvillagrab@ucsh.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450270322es>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



indígenas, y la vinculación de estos en los procesos de enseñanza-aprendizaje para su fortalecimiento. Se destaca como necesario el compromiso de la comunidad educativa, la familia y agentes de comunidad. Los desafíos que emergen se refieren a la incorporación de contenidos, métodos y finalidades educativas a la educación intercultural, respondiendo al contexto y favoreciendo la construcción de aprendizajes culturalmente pertinentes.

Palabras clave

Escolarización – Aprendizaje en contexto indígena – Educación intercultural – Conocimientos indígenas.

Transition towards educational practices from an intercultural educational approach in La Araucanía, Chile

Abstract

The hegemony of Western Eurocentric knowledge through schooling has historically made other epistemes invisible in the educational and social environment, omitting indigenous knowledge from the school curriculum. Consequently, school education has the challenge to ensure learning is provided with social and cultural relevance for each of the students. The objective of the study is to analyze the intercultural educational practices implemented in La Araucanía-Chile arising from the experience of 21 classroom teachers belonging to 7 schools. To understand reality in the perspective of actors in the school environment, educational research is developed in coherence with the co-construction and interactive-communicative-contextual approaches through semi-structured interviews, complemented by systematization and content analysis, territorial pedagogical meetings and experiences of intercultural education. The results are organized into two emerging categories: the first, pedagogical practices in an intercultural perspective, where the articulation of school education with indigenous knowledge stands out at a discursive level, which considers the planning of experiences that allow to incorporate the intercultural seal, associated with the investigation and systematization of local knowledge. The second category refers to awareness about intercultural education; it suggests that teachers consider training in indigenous knowledge necessary, and the linking of these in the teaching-learning processes for their strengthening. The commitment of the educational community, the families and community agents is highlighted as necessary. The challenges that emerge refer to the incorporation of content, methods and educational purposes aimed for intercultural education, responding to the context and enhancing the construction of culturally relevant learning.

Keywords

Schooling – Learning in an indigenous context – Intercultural education – Indigenous knowledge.

Introducción

En Chile, la escolarización de estudiantes indígenas está sustentada en el currículum escolar nacional, que presenta tres características determinantes: nacionalista, eurocéntrico-monocultural, centralizado-homogeneizante. La escolarización nacionalista subyace a la retórica de democratización, inclusión e interculturalidad, que coexisten en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales. Son prácticas y discursos educativos que siguen sosteniendo el ideal de un nacionalismo, sustentado en el arraigo colonial para formar un modelo de persona y un tipo de educación escolar, que solo ofrece la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental como una verdad única para desenvolverse en la realidad natural, social, cultural y espiritual (Novaro; Podawer; Barton, 2017; Battiste, 2013). Lo eurocéntrico occidental en la educación escolar, especialmente en contextos indígenas, refiere al orden del saber que por su naturaleza universalista excluye otras epistemes en el medio educativo y social, lo que se expresa en un desacuerdo epistemológico con el conocimiento indígena (Quintriqueo; Arias-Ortega, 2019). Es así como el conocimiento escolar se constituye en un dispositivo colonizador, que históricamente ha definido aquello que considera conocimiento como una forma legítima para comprender la realidad. Por lo tanto, en contexto de colonización, el conocimiento escolar se constituyó en un componente hegemónico del currículum escolar y en la investigación para la producción de conocimientos, subalternizando a las colectividades indígenas y sus propios marcos de referencias para comprender y explicar la realidad, construyendo una imagen de los indígenas como sujetos desprovistos intelectualmente, dentro de las estructuras del colonialismo (Quijano, 2014; Maheux *et al.*, 2020). Finalmente, el carácter centralizado-homogeneizante de la escolarización en contexto indígena, refiere al principio original de la escuela y de la educación escolar, para reproducir sujetos como en una línea de producción, preparados en competencias para cumplir funciones coherentes con la industria, con la empresa y los grupos de poder económico (Lander, 2000; Meirieu, 2007). En efecto, la escolarización en contexto indígena en Chile ha sido “diseñada para satisfacer las necesidades de aprendizaje que se generan en el ámbito cultural, social, político y económico de la sociedad chilena. Sin embargo, al interior de las comunidades mapuches, persiste un modelo de educación familiar que permite la formación de niños, niñas y jóvenes desde una lógica propia” (Quintriqueo *et al.*, 2022, p. 3). Lo anterior se constituye en tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y el conocimiento educativo mapuche, para implementar prácticas educativas desde un enfoque educativo intercultural (Quintriqueo *et al.*, 2016). El enfoque educativo intercultural se entiende como un marco teórico, empírico y metodológico, que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas y el conocimiento eurocéntrico occidental, para construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, familiar y comunitaria (Quintriqueo *et al.*, 2022). Desde un enfoque socio histórico cultural, los procesos educativos en contextos indígenas, requieren de prácticas que aseguren aprendizajes con pertinencia social y cultural para cada uno de los y las estudiantes, mapuches y no mapuches, en relación a finalidades, principios y dinámicas propias del contexto al que pertenecen (Quintriqueo; Arias-Ortega, 2019). En este sentido, la diversidad social y cultural en La Araucanía,



plantea el desafío de explicar, cómo los docentes en territorios con alta concentración de población indígena, comprenden y desarrollan prácticas educativas con el propósito de contrarrestar las brechas de aprendizaje y la monoculturalidad eurocéntrica occidental en contextos interculturales, a fin de descolonizar progresivamente la educación escolar (Battiste, 2013). En ese contexto, el objetivo del presente artículo es analizar las prácticas educativas interculturales implementadas en escuelas de la Región de La Araucanía-Chile desde la experiencia de profesores y profesoras de aula.

La escolarización en contexto indígena como producto de la colonización

En contexto de colonización, como es el caso de las américas, la escolarización ha construido una racionalidad colonial en las personas indígenas, como una estrategia para someterlas al dominio de los conquistadores (Muñoz; Quintriqueo, 2019). Este modelo de escolarización aplicado a los pueblos indígenas, ha sido monocultural eurocéntrico occidental y colonial, asimilando, omitiendo y suprimiendo el valor del patrimonio cultural indígena en la educación escolar y en la sociedad moderna. La tesis que sostenemos es que, la escolarización en contexto de colonización ha sido empleada como medio de dominación, minorización y subalternización de los indígenas a la colonialidad del poder y del saber eurocéntrico occidental (Lander, 2000). La colonialidad del poder y del saber constituyen estructuras (de la economía, sociedad, cultura, política e ideológicas) que permanecen arraigadas en la institucionalidad, pero que son invisibles para quienes viven en la racionalidad colonial (Quijano, 2014). En ese contexto, la escolarización monocultural eurocéntrica occidental y el colonialismo en educación son un proyecto político diseñado y aplicado por la *élite* de la sociedad civil de los Estados-Nación modernos, con el fin de establecer estructuras jerárquicas y posicionar el orden del conocimiento escolar como válido para comprender la realidad (Mansilla *et al.*, 2016; Quintriqueo; Quilaqueo, 2019). En la racionalidad monocultural y homogeneizadora de la escolarización se emplea un discurso asociado a la complejidad étnica, en la cual la diversidad sociocultural es vista como un 'déficit a superar'. Así, la monoculturalidad en educación se relaciona con el racismo institucional que es evidenciado en formas sutiles de discriminación, las que permean el nivel macro, meso y micro del currículum escolar (Muñoz; Quintriqueo, 2019). Es así como la escolarización colonial ha enseñado a los grupos minorizados la sumisión, formando en ellos la idea de inferioridad en relación a la 'supremacía blanca', la construcción de un mundo diferenciado por 'raza', clase social, género y nacionalidad, posicionando lo europeo occidental como ideal de progreso (Kakkar, 2017; Whitehead, 2017). En efecto, el colonialismo se ha sustentado también en un racismo científico, por medio del cual se ha justificado la dominación, esclavitud e incluso los genocidios cometidos en los procesos de conquista y colonización, sobre la base 'biológica' de la selección natural (Sánchez-Artega; Sepúlveda; El-Hani, 2013).

En esa perspectiva, investigaciones recientes a nivel nacional e internacional, precisan la necesidad y urgencia de incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena a la educación escolar en contextos de colonización (Cajete, 1994; Loiselle; Mckenzie, 2009; Toulouse, 2016; Campeau, 2017; Brossard, 2019; Quilaqueo; Quintriqueo, 2017; Quintriqueo,

Quilaqueo, 2019). Esto, porque es urgente contrarrestar la estructura colonial de la sociedad que perdura hasta hoy. Por ejemplo, en Canadá esta estructura colonial constituye un obstaculizador para generar acercamiento entre los grupos indígenas y no indígenas, como un proyecto político instaurado en contextos de colonización (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015; Toulouse, 2016; 2018; Campeau, 2017; Brossard, 2019). Es así como la estructura colonial ha instalado una educación escolar desigual para indígenas a nivel educativo, social, económico y territorial. Esto ha traído como consecuencia en los estudiantes una negación de su propia lengua, su cultura y sus conocimientos en la escuela y en la sociedad, afectando el desarrollo de su identidad sociocultural, el compromiso ético, social y político con las nuevas generaciones de su pueblo.

La pedagogía y educación indígena en la educación escolar

Para revertir esta problemática, se propone la incorporación de los principios de la pedagogía y educación indígena en la educación escolar, lo que permitiría sensibilizar a los actores del medio educativo y social, sobre la importancia de formar a las nuevas generaciones con arraigo territorial. Lo anterior, implica articular los conocimientos indígenas y los conocimientos escolares para superar el antagonismo en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, tanto en la educación escolar como indígena. Por un lado, la educación escolar tiene su foco en un conjunto de estudios, categorías de conocimientos y competencias deseables de enseñar a los estudiantes, para rendir adecuadamente en relación a programas de estudios estandarizados. Por otro lado, la educación indígena históricamente se basa en una concepción de intimidad, ligada a la necesidad de intercambios entre personas, colectividades y el medioambiente, donde no existen necesariamente jerarquías de conocimientos. De este modo, los aprendizajes están fundados en la inteligencia experimentada y la inteligencia emocional (Loiselle; McKenzie, 2009; Toulouse, 2016; Campeau, 2017; Brossard, 2019).

En ese marco, el aprendizaje y la enseñanza desde la pedagogía y educación indígena es realizado en una articulación sistemática entre lo concreto y lo abstracto, donde las nociones de teorías son construidas en experiencias prácticas y los aprendizajes se van integrando a los nuevos conocimientos (Loiselle; McKenzie, 2009; Toulouse, 2016; Brossard, 2019). En este proceso, es de vital importancia sostener un enfoque de pedagogía y educación indígena para apoyar el desarrollo psicológico, afectivo, intelectual y espiritual de los estudiantes, asociados al conocimiento sobre la familia ampliada, la noción de colectividad histórica, la noción de enseñantes y del territorio (Toulouse, 2018).

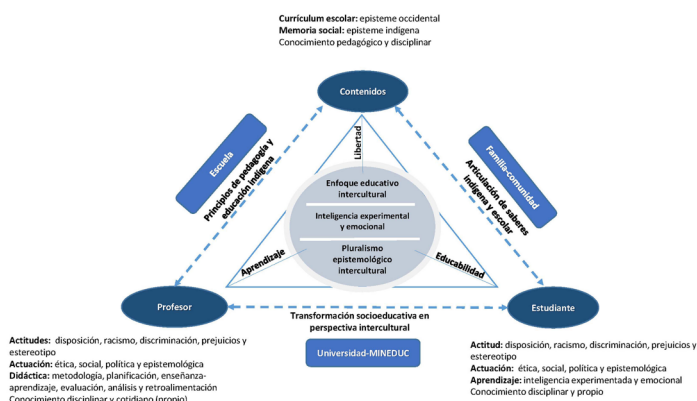
Para dar respuesta a estas problemáticas el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) desde la década de los noventa, ha implementado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Dicha política sienta sus bases en la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253 (Chile, 1993) la que establece las normas sobre protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas en Chile, mediante una educación que fomente su historia, lengua y cultura propia. Asimismo, el PEIB se enmarca en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) sobre Pueblos Indígenas y Tribales de países Independientes. En dicho convenio se consigna la obligación del Estado de realizar consultas a los pueblos indígenas en las temáticas que les afecten como, por ejemplo, sobre

la educación intercultural, la que debiese ser pertinente a los saberes y conocimientos educativos propios de los distintos pueblos indígenas del país. La educación intercultural también se enmarca en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos Universales de Pueblos Indígenas (OEA, 2007), que establece el derecho a fomentar y transmitir a las nuevas generaciones su historia, tradiciones orales y su propia lengua, mediante una educación contextualizada a su propio marco social y cultural. Es por ello que el MINEDUC ha propiciado leyes, decretos, planes y programas de estudio y recursos didácticos que se constituyen en orientaciones técnicas, curriculares, pedagógicas y didácticas que aportan con lineamientos para la implementación de la educación intercultural. No obstante, aun cuando existen dichas orientaciones y políticas, persisten causas del problema que limitan la adecuada implementación de la educación intercultural en Chile.

Marco para el análisis de las prácticas educativas

El marco que proponemos para el análisis de las prácticas educativas interculturales formales, informales y socioculturales, considera una relación triángulo pedagógico entre profesor, contenidos y estudiantes en la educación escolar (Figura 1). En este triángulo, los profesores poseen un conocimiento cultural y disciplinario, como resultado de su educación y formación académica para desempeñar la profesión de profesor, lo que determina su racionalidad para comprender el proceso educativo escolar (Houssaye, 1993). A su vez, los estudiantes poseen un conocimiento cultural propio y disciplinario, como resultado de su formación escolar, lo que determina su racionalidad para comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual. En efecto, en la educación escolar intercultural, los contenidos educativos constituyen un dominio que debe ser negociado mediante una transposición didáctica (implica el cómo, cuándo y con qué recursos sociales, culturales e instrumentales dinamizar el proceso de aprendizaje) entre el entendimiento del profesor y del estudiante, respecto del dominio de contenido, sea de modo general o disciplinario.

Figura 1- Análisis de prácticas educativas interculturales



Fuente: Quintriqueo *et al.* 2022 (p. 19).

En la figura 1, el enfoque de triángulo pedagógico implica considerar la cultura escolar como elemento esencial que sustenta la relación de los actores del medio educativo y social, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, para asegurar el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes. Sin embargo, en el sistema educativo actual, la cultura escolar se caracteriza por un enfoque funcional de corte eurocéntrico occidental, que establece las reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean el actuar en la institución escolar, estableciendo los comportamientos y determinando las formas y modos de actuar de los agentes del medio educativo hacia la relación educativa con los estudiantes y la familia (Deal; Peterson, 2009). Así, la cultura escolar genera los lineamientos de poder simbólicos que enmarcan la lógica de la escuela. No obstante, sostenemos que, desde un enfoque educativo intercultural, la cultura escolar debería proyectarse como un espacio que busca establecer relaciones de respeto, valoración y aprendizaje del otro como un legítimo otro, traduciéndose en una cultura escolar intercultural.

En el marco de la educación escolar intercultural, el enfoque de triángulo pedagógico implica centrar las prácticas educativas en el aprendizaje de los estudiantes. Para materializar el aprendizaje desde un enfoque educativo intercultural, proponemos considerar la inteligencia experimentada y emocional, fundada en un pluralismo epistemológico intercultural. Dichos componentes del triángulo pedagógico intercultural se fundamentan en los principios de la pedagogía y educación indígena, en las posibilidades de articulación de saberes indígenas y escolares para propiciar el aprendizaje y desarrollo integral, desde una transformación socioeducativa de los actores del medio educativo y social en perspectiva intercultural.

Metodología

La metodología empleada es la investigación educativa con base en los enfoques de coconstrucción e interactivo-comunicativo-contextual, como una nueva forma de construir conocimiento científico con pertinencia social y cultural, para comprender y explicar la realidad desde los actores del medio educativo y social (Smith, 2016; Lévesque, Cloutier; Salée, 2013; Gaussel, 2014). Este proceso considera una articulación de la investigación científica en educación y el conocimiento indígena, con el propósito de descolonizar la metodología de investigación en educación intercultural. La investigación consideró una técnica de muestreo por conveniencia, en el que los sujetos fueron seleccionados, según su disponibilidad para participar en el estudio (Fortin; Gagon, 2015). Participaron 21 profesores de aula (PA) pertenecientes a siete centros escolares de las comunas de Nueva Imperial y Purén, bajo los siguientes criterios de inclusión: 1) escuelas municipales y/o particulares subvencionadas adscritas al PEIB; 2) escuelas con una matrícula de estudiantes con ascendencia indígena y no indígena; 3) escuelas situadas en contexto de comunidades indígenas rurales o urbanas; y 4) escuelas que estén aplicando de forma voluntaria la educación intercultural. Se excluyeron todas aquellas escuelas que no cumplieron con los criterios antes mencionados. Para obtener el corpus de información en el estudio se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada aplicada en virtualidad, debido a la situación de pandemia por Covid-19 y restricciones sanitarias del Ministerio de Educación de Chile. Esto impidió la aplicación de otras técnicas planificadas en la propuesta de investigación.



Para dar cumplimiento a las normas sanitarias y el ‘plan paso a paso’ implementado por las autoridades correspondientes, no se pudo llevar a cabo el levantamiento de información de forma presencial. El corpus de información se complementó con la sistematización y análisis de encuentros pedagógicos territoriales y exposiciones sobre experiencias de educación intercultural realizadas vía remota, en las comunas participantes del estudio. La técnica empleada para el tratamiento del corpus de información es el análisis de contenido. Esta técnica permite el levantamiento de una teoría inductiva, que emerge de los datos para construir una comprensión y explicación sobre el objeto de estudio y el problema de investigación, según la perspectiva de los distintos participantes (Strauss; Corbin, 2002).

El corpus ha sido analizado en base a cuatro dimensiones: 1) preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, referida tanto a la disciplina que enseña el profesor, como a las competencias pedagógicas necesarias para organizar la enseñanza y el aprendizaje para todos los estudiantes considerando las particularidades específicas del contexto; 2) implementación de la enseñanza, referida al compromiso real de los actores del medio educativo y social, para implementar la enseñanza en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las orientaciones de la política pública sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y las demandas sobre pertinencia y calidad educativa desde la familia y comunidad en contexto indígena, para asegurar el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes; 3) vinculación con actores del medio educativo y social, referida a la responsabilidad profesional del profesor e implica la toma de consciencia sobre sus propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo de la escuela, en las políticas nacionales de educación, el proyecto educativo y social de la familia y comunidad indígena; y 4) diálogo intercultural, referido a la forma de comunicación entre los actores del medio educativo y social en contextos indígenas, para el reconocimiento del otro ‘como un legítimo otro’, fundamentado en un pluralismo epistemológico intercultural.

El análisis consideró cuatro niveles de codificación: 1) codificación de acercamiento y/o en vivo, que implicó un primer nivel de descripción de contenidos, a partir del contacto y exploración del contexto, asociados a las dimensiones que orientan la presente investigación; 2) la codificación abierta consistió en la identificación de códigos desde el análisis de contenido aplicado al corpus de información, los que emergen desde el propio discurso de los participantes; 3) la codificación axial, estableció el sistema categorial primario que permiten representar un fenómeno, hecho o problema que se define como importante para los participantes; y 4) la codificación selectiva permitió obtener categorías centrales a partir de las codificaciones del conocimiento acumulado por el equipo de investigadores, sin necesariamente tener que configurarse en una hipótesis (Strauss; Corbin, 2002). Lo anterior permitió establecer las relaciones que se dan entre las categorías centrales y códigos, articulando potenciales relaciones y explicaciones de cómo se configuran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera del aula.

Resultados

En el presente apartado, se exponen los resultados del análisis en función de dos categorías centrales emergentes y sus códigos asociados. En primer lugar, se destaca la



categoría Prácticas pedagógicas en perspectiva intercultural con un 55% de frecuencia en los testimonios y registros analizados. Así también, se distingue la categoría Sensibilización sobre la educación intercultural con un 45% de frecuencia (Ver tabla 1).

Tabla 1- Categorías sobre prácticas de educación intercultural

Categorías	Recurrencia	Frecuencias %
Prácticas pedagógicas en perspectiva intercultural	74	55
Sensibilización sobre la educación intercultural	61	45
Total	135	100

Fuente: Elaboración propia.

La categoría Prácticas pedagógicas en perspectiva intercultural, está asociada a procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados mediante la articulación de los contenidos educativos escolares con el conocimiento indígena. Dicha categoría se vincula con las dimensiones preparación e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, las que se relacionan con el dominio disciplinar y las competencias pedagógicas necesarias, para organizar las experiencias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades del contexto sociocultural de los estudiantes. Los tres códigos asociados a esta categoría y su recurrencia se presentan en la tabla 2.

Tabla 2- Prácticas pedagógicas en perspectiva intercultural

Códigos	Recurrencia	Frecuencias %
Procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados	33	45
Incorporación del conocimiento indígena a la educación escolar	25	34
Planificación de clases	16	21
Total	74	100

Fuente: Elaboración propia.

El código Procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, es el que tiene un mayor porcentaje de frecuencia (45%), relacionándose con la articulación y vinculación de los contenidos educativos escolares con el contexto sociocultural de los estudiantes. Del testimonio de los profesores se destaca la importancia de la contextualización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que, de acuerdo a ellos, está relacionado con la incorporación de saberes y conocimientos educativos propios a la educación intercultural. Además, enfatizan la importancia de materializar estas incorporaciones en las planificaciones que diseñan en relación a los procesos educativos formales, informales y socioculturales. Al respecto, un profesor argumenta que han ido perfeccionando la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de diferentes prácticas. Al respecto, el testimonio señala que:



[...] hemos ido mejorando nuestra práctica pedagógica porque, por ejemplo, ahora ya salimos a terreno con una guía pedagógica, luego los niños tienen que hacer un trabajo, hay una evaluación de la actividad en terreno, entonces cada vez culturalmente a los niños se les va dando más posibilidades de adquirir nuevos conocimientos que tienen que ver con la cultura, a través de salidas pedagógicas. (PA1; 08:22).

El testimonio da cuenta de la organización de una actividad educativa en terreno, en donde se incorporan elementos asociados a la cultura indígena con una estructura definida desde el conocimiento pedagógico. Esta experiencia permite constatar la posibilidad real de realizar una contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para vincular las prácticas educativas con la realidad de los estudiantes. De ahí la importancia de distinguir estrategias de aprendizaje que orienten la integración de conocimiento educativo indígena a la educación escolar. En ese mismo sentido, un profesor señala que: “El ciclo natural del agua se puede visibilizar aquí en terreno, entonces, la riqueza de la naturaleza que los niños tienen alrededor, hay que aprovecharla en el aprendizaje de ellos” (PA1; 10:23). El testimonio da cuenta de la importancia del territorio local, para contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, conocer el territorio e incorporar el conocimiento sobre la biodiversidad en los procesos educativos genera en niños y jóvenes un sentido de pertenencia, para dar significado al lugar donde viven y reafirmar su identidad sociocultural en vinculación con su medioambiente.

En relación con el código Incorporación del conocimiento indígena a la educación escolar que alcanza un 34% de frecuencia, una profesora relata su experiencia: “Inicio las clases quizás con una historia de la comunidad, o con un texto asociado a los conocimientos locales que hay en la comunidad” (PA18; 09:02). La profesora da cuenta de la búsqueda de contenidos educativos locales para integrarlos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de contextualizar la educación intercultural, propiciando una experiencia de aprendizaje significativo. En relación al código planificación de clases, cuya frecuencia es de un 21%, un profesor expone: “Yo sé que su aprendizaje tiene que ver con la práctica, con el hacer, entonces en mis diseños de clase incorporo actividades donde ellos puedan hacer cosas vinculadas con su conocimiento local” (PA15; 09:12). El testimonio da cuenta de la incorporación de actividades vinculadas con el conocimiento educativo indígena. El profesor incorpora a su planificación actividades que sean culturalmente pertinentes para sus estudiantes. En ese sentido, otra profesora expone: “Nosotros trabajamos una planificación para todas las asignaturas y en cada una de ellas intentamos darle el sello intercultural que tiene la escuela” (PA7; 02:06). El testimonio evidencia la incorporación del sello intercultural a las planificaciones de distintas asignaturas. En este sentido, se visualiza un avance para la educación intercultural asociado a una necesidad de indagación y sistematización de los conocimientos locales, como contenidos educativos indígenas que permitan una articulación con los contenidos escolares. De esta manera, se destaca la necesidad de implicación de los profesores con la familia y comunidad, puesto que sus saberes y conocimientos educativos propios, son de vital importancia para la coconstrucción de recursos educativos con pertinencia social, cultural y territorial. Desde la mirada de profesores y profesoras se enfatiza la búsqueda para develar conocimientos



indígenas locales, que sean susceptibles de articular con el conocimiento escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta acción incrementa el nivel de aprendizaje de los estudiantes, pues está relacionado con su entorno, generando una experiencia educativa significativa, posibilitando una revitalización de la cultura indígena por parte de niñas, niños y jóvenes. Lo anterior, se relaciona con las dimensiones de preparación e implementación de la enseñanza, donde profesores y profesoras se deben vincular con los conocimientos, métodos, finalidades y agentes educativos propios del territorio, donde se encuentra ubicada la escuela. En consecuencia, los testimonios de profesoras y profesores, en relación a las dimensiones de preparación e implementación de la enseñanza, dan cuenta de la relevancia de la planificación de las situaciones de aprendizaje para la implementación de la educación intercultural. La segunda categoría Sensibilización sobre la educación intercultural se relaciona con las dimensiones de vinculación con actores del medio educativo y social. Asimismo, con el diálogo intercultural, lo que implica por parte de profesores y profesoras, orientar sus prácticas pedagógicas en el marco del PEI y las orientaciones políticas de EIB. Lo anterior es relevante para lograr una vinculación entre la familia-escuela-comunidad, donde exista un reconocimiento de las personas en sus legítimas diferencias y las distintas formas de comprender el mundo. De esta manera, esta categoría se vincula a la formación de los actores del medio educativo y social en conocimiento indígena, como instancias de aprendizaje sobre qué y cómo incorporarlo en la implementación de la educación intercultural. También, esta categoría se relaciona con las normas culturales vinculadas a la educación familiar y el ámbito espiritual de los indígenas. Asimismo, la categoría se relaciona con el compromiso de la comunidad educativa, en relación al desarrollo de la educación intercultural. En la tabla 3, se detallan los tres códigos asociados a esta categoría y su recurrencia.

Tabla 3- Sensibilización sobre la educación intercultural

Códigos	Recurrencia	Frecuencias %
Formación en conocimiento indígena	23	38
Relación con los saberes indígenas	21	34
Compromiso de la comunidad educativa	17	28
Total	61	100

Fuente: Elaboración propia.

El código de formación en conocimiento indígena, que alcanza un 38% de frecuencia, emerge de los testimonios de profesores, quienes reconocen que no han sido formados en educación intercultural. Al respecto, una profesora señala que:

[...] si hubiera más perfeccionamiento en el área de educación intercultural para todos los profesores, para toda la comunidad educativa del establecimiento, yo creo que ahí podríamos llevar a cabo todo esto, desarrollar una educación intercultural, entonces por eso le digo que falta, falta el conocimiento de cómo llevar a cabo la educación intercultural. (PA18; 09:16).



El testimonio da cuenta de la necesidad que existe en los profesores y profesoras de formarse en conocimiento educativo indígena, para posibilitar la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sostienen que dicho proceso facilitaría la incorporación del conocimiento educativo indígena a la educación escolar, como una condición básica para implementar una educación intercultural con pertinencia a los territorios.

Al respecto, un profesor señala: “Yo necesito que me eduquen. Creo que sé más que otros colegas, pero siento que necesito más conocimiento de lo indígena, esto se da a través de la educación” (PA4;17:34). El testimonio denota la necesidad de formación continua de los profesores y profesoras en conocimientos indígenas, a fin de asegurar la implementación de experiencias educativas efectivas y significativas de educación intercultural.

En ese mismo sentido, del testimonio de profesores se reconoce la importancia que tiene el aprendizaje en relación a los saberes del territorio y cómo debe incorporarse de manera transversal en las asignaturas del currículum escolar. Al respecto, una profesora plantea:

Tenemos educación emocional, basada en una práctica indígena. En las mañanas se practica la respiración consciente, tenemos valores, en cada pilar de la construcción del establecimiento están, los niños lo pueden leer, mensualmente ellos saben en qué valor estamos, el valor se escribe en español y en lengua indígena, por ejemplo, la reciprocidad. (PA2;28:05).

El testimonio da cuenta de cómo se consideran los valores educativos indígenas y cómo los utilizan para abordar la educación emocional de niños y jóvenes en la implementación de la educación intercultural. En relación al código relación con el saber indígena, cuya frecuencia alcanza el 34%, el testimonio de una profesora devela cómo han utilizado dichos saberes para la formación de los estudiantes. Al respecto señala: “Hay que concientizarlos, siempre intentando que tengan consciencia de lo que está pasando, porque todo es por algo, todo tiene su propósito” (PA12; 26:32). El testimonio denota un trabajo de sensibilización de los niños hacia el conocimiento indígena como un aspecto relevante para la educación escolar. Lo anterior, es posible en la medida que la comunidad educativa se comprometa con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación intercultural. Una profesora señala que:

En cuanto a la comunidad en general, profesores, yo creo que estamos todos bien comprometidos en cierta forma con la enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes, trabajamos muy bien, nos reunimos para ver ciertas falencias o qué mejorar para nuestros estudiantes, qué prácticas podemos hacer mejor y yo encuentro que ahí igual hay un compromiso muy grande de parte de profesores. (PA6; 09:11).

El testimonio evidencia la relevancia que otorga la comunidad educativa en su conjunto a la educación intercultural, donde se generan espacios de discusión y reflexión, con el propósito de mejorar las prácticas educativas, en base a la evaluación de los procesos educativos de niñas, niños y jóvenes. En relación al código compromiso de la comunidad educativa, el cual tiene una frecuencia de un 28%, un profesor plantea: “En esta escuela los profesores lo damos todo, somos nosotros los que ayudamos a los niños, porque sabemos

que las familias se vinculan poco” (PA2; 36:14). El testimonio destaca el compromiso de la comunidad educativa, en específico de los profesores, quienes son los que asumen las mayores responsabilidades, cuando existe el apoyo familiar para implementar situaciones educativas interculturales. Se logra comprender que los profesores se hacen cargo de dicho compromiso, en virtud de la cercanía y conocimiento que tienen de las niñas, niños y jóvenes indígenas y no indígenas. En ese sentido, un profesor explica que: “Para que la educación intercultural funcione debe estar toda la comunidad educativa comprometida, desde la dirección hacia abajo” (PA16; 39:47). El testimonio da cuenta de la necesidad del compromiso de la comunidad educativa como un factor facilitador para el desarrollo de la educación intercultural para todos.

En resumen, la sensibilización sobre la educación intercultural es relevante para su implementación efectiva, pues involucra la formación en conocimientos educativos indígenas para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados. Además, es necesario incorporar a la dinámica de las escuelas, la relación con el saber indígena para una educación intercultural significativa para la comunidad, desde la vinculación con la familia-escuela-comunidad.

Discusión

En esta sección se presenta la discusión de los resultados, distinguiendo los tópicos centrales que emergen del análisis, asociados a las siguientes dimensiones: 1) preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, referida a las competencias necesarias para organizar la enseñanza y el aprendizaje; 2) implementación de la enseñanza, referida a la implicación de los actores del medio educativo y social para la implementación de la educación intercultural; 3) vinculación con actores del medio educativo y social, referida a las necesidades de aprendizaje del profesor y su relación con la familia y comunidad indígena; y 4) diálogo intercultural, referido a la forma de comunicación entre los actores del medio educativo y social en contextos indígenas.

Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Para los profesores participantes en el estudio, la educación intercultural es concebida como un sello funcional a la institución educativa y en consecuencia al Estado, en cuanto les permite hacer visible la diversidad social y cultural, producto de la presencia de estudiantes indígenas. Esta realidad nos plantea el desafío de avanzar desde una interculturalidad funcional hacia una interculturalidad crítica, abordando la necesidad de cambiar más allá de las formas de relacionarnos, más bien las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, discriminación y racismo en el medio educativo y social (Tubino; Flores, 2020; Walsh, 2010). Asimismo, los resultados del estudio, dan cuenta sobre la relevancia de la planificación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje para la implementación de la educación intercultural por parte del profesorado, desde un dominio disciplinario, tanto del conocimiento indígena como del conocimiento escolar con pertinencia social, cultural y territorial. En este sentido,



constatamos que desde los profesores existe una apertura para incorporar conocimientos indígenas de forma transversal en la escuela, al considerar que el currículum escolar es flexible, sin embargo, es necesario apoyar el proceso de contextualización curricular, desde un enfoque educativo intercultural. Desde esa perspectiva, se desprenden algunos métodos y estrategias educativas que se relacionan con el desarrollo de habilidades y conocimientos para conocer, comprender y explicar la realidad natural, social, cultural y espiritual:

- 1) la indagación, la observación y la comprensión de fenómenos basada en la racionalidad indígena, lo que permitan representar la realidad desde la memoria social;
- 2) la evaluación acerca de los aprendizajes construidos en situaciones experiencial y emocional con el entorno natural, social, cultural y espiritual, donde se desarrollan las habilidades para cuestionar de manera progresiva los valores educativos;
- 3) la racionalización de los conocimientos adquiridos para pasar a un segundo o tercer nivel de dominio, como una forma de evidenciar la construcción de nuevos conocimientos;
- 4) el aprender escuchando, en base a una actitud que permite a las niñas, niños y jóvenes adquirir conocimientos sociales, naturales, culturales y espirituales;
- 5) el aprender observando en actividades cotidianas, en prácticas socioculturales y en su vinculación con el medioambiente;
- 6) el aprender haciendo desde una participación directa en las actividades cotidianas y en prácticas socioculturales, laborales y socio-religiosas; y,
- 7) la reflexión y metacognición, según el conocimiento construido, donde las personas desarrollan la capacidad de cuestionar y cuestionarse progresivamente sobre los valores educativos, según la educación familiar indígena, para la transmisión de saberes y construcción de nuevos conocimientos.

La incorporación de estos métodos y estrategias educativas de los principios de la pedagogía y educación indígena, permitiría evitar prácticas basadas en la traducción de contenidos educativos indígenas al español y/o prácticas educativas interculturales basadas en métodos educativos eurocéntricos occidentales.

Implementación de la enseñanza

El testimonio de los profesores, en cuanto a la implementación de la educación intercultural resaltan la necesidad de desarrollar prácticas educativas formales, informales y socioculturales que permitan un aprendizaje con pertinencia social, cultural y territorial. Para ello, se enfatiza considerar las normas culturales propias del contexto y la validación de ellas en la escuela, que contribuyan a la formación integral de todos los estudiantes. Esto significa que las prácticas educativas puedan desarrollarse en el territorio, en la familia y en la comunidad, para dar respuesta a una educación intercultural más allá del sector de lengua indígena. Lo anterior, fortalecería la vinculación de los actores del medio educativo y social para asegurar desde un diálogo intercultural el aprendizaje y desarrollo integral de las y los estudiantes.



La principal dificultad que constatamos para implementar adecuadamente la educación intercultural es el desconocimiento de los profesores, respecto de los saberes y conocimientos indígenas. Los participantes señalan que el MINEDUC ha realizado capacitaciones sistemáticas en relación a saberes y conocimientos indígenas, para mejorar la implementación de la educación intercultural. Sin embargo, existe una ausencia de conocimientos sobre contenidos, métodos y finalidades educativas que sustentan las prácticas educativas formales, informales y socioculturales pertinentes a los territorios. Estos hallazgos, podrían relacionarse con un bajo compromiso ético y político de los actores del medio educativo en la implementación de la educación intercultural, con lo cual evaden las diferentes estrategias y disposición de la política pública para materializar una educación escolar sustentada en conocimientos educativos indígenas. Se requiere de una formación inicial docente práctica y situada, lo que les permitiría implementar y aprender incorporando contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas a la educación escolar intercultural.

Vinculación con actores del medio educativo y social

El estudio pone en evidencia la necesidad de mejorar la vinculación familia-escuela-comunidad, donde se reconozca y valide la existencia del conocimiento indígena, para realizar su articulación con el conocimiento escolar. Esto permitiría generar espacios de reconocimiento, validación y resignificación de la lengua, los saberes y conocimientos educativos indígenas, permitiendo que niñas, niños y jóvenes tengan la oportunidad de acercarse a su propia sociedad y cultura. En esta perspectiva, los profesores identifican la necesidad de sistematizar conocimientos y saberes propios para la implementación de la educación intercultural. La sistematización de contenidos, métodos y finalidades educativas con la implicación de los actores del medio educativo y social, permitiría coconstruir el conocimiento educativo intercultural junto a estudiantes indígenas y no indígenas.

Diálogo intercultural

La coconstrucción de instrumentos normativos y de gestión escolar desde una perspectiva intercultural, emerge como un interés y necesidad de los profesores, para ser abordado como un objetivo común en el sistema educativo escolar. Esto, plantea el desafío de incorporar contenidos, métodos y finalidades educativas a la educación intercultural, que respondan al contexto territorial en el cual se desarrolla el proceso educativo escolar, favoreciendo la construcción de aprendizajes culturalmente pertinentes. Esto significa, generar procesos educativos donde los estudiantes puedan aprender con aquello que sienten, aprecian y consideran valioso en el medio familiar y comunitario (Hevia; Hirmas; Peñafiel, 2002). Los hallazgos constatan que existe comunicación con padres y madres, y que la participación de estos en la escuela es reducida. En este sentido, la implicación de la familia trae consigo incuestionables beneficios para todos los estudiantes, la institución escolar y la propia familia, al asumir lo que Sánchez y García (2009) denominan la responsabilidad de educar entre todos, favoreciendo instancias



comunitarias y participativas de aprendizaje y desarrollo integral para los estudiantes, reconociendo y validando el conocimiento familiar y cultural, potenciando en la familia su capacidad de ayudar y apoyar el proceso educativo escolar.

Conclusión

En conclusión, en el estudio se constatan las tensiones en la implementación de prácticas educativas interculturales en contexto mapuche. Los resultados muestran que, en la implementación de la educación intercultural, los actores del medio escolar tienen una disposición para la contextualización de saberes indígenas. Sin embargo, esta disposición queda en un nivel discursivo, puesto que persiste una racionalidad instrumental para incorporar los contenidos educativos locales en la educación escolar. Las limitaciones que constatamos se relacionan con un desconocimiento los profesores, profesoras y educadores tradicionales, respecto a lo siguiente: 1) estrategias educativas con pertinencia social, cultural y territorial para materializar la educación intercultural en contexto indígena; 2) desconocimiento sobre métodos, contenidos y finalidades educativas indígenas; 3) ausencia de implicación de los actores del medio educativo y social en la elaboración de los instrumentos de gestión institucional; 4) pérdida de saberes y conocimientos educativos en las familias y comunidades indígenas, que limitan la implementación de la educación intercultural. Estas problemáticas han construido una auto-negación y marginación del indígena en la educación y en la sociedad en general, lo que plantea un desafío para mejorar las políticas educativas interculturales, su influencia y compromiso ético con la transformación socioeducativa de la escuela, de la educación escolar, con la implicación de los actores del medio educativo y social en perspectiva intercultural.

Referencias

BATTISTE, Marie. **Decolonizing education: nourishing the learning spirit.** Saskatoon: Purich: University of British Columbia Press, 2013.

BROSSARD, Luis. **Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue.** Montréal: l'ICÉA. 2019.

CAJETE, Gregory. **Look to the mountain: An ecology of indigenous education.** Skyland: Kivaki, 1994.

CAMPEAU, Diane. La pédagogie autochtone. **Persévérance Scolaire des Jeunes Autochtones**, Quebec, v. 1, p. 1-5, 2017.

CHILE. Ministerio de Planificación y Cooperación. **Ley N° 19.253 de 5 de octubre de 1993.** Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Cooperación Nacional de Desarrollo Indígena. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, 1993. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>. Acceso en: 20 jul. 2022.

DEAL, Terrence; PETERSON, Kent. **Shaping school culture: pitfalls, paradoxes, & promises.** San Francisco: Josey-Bass, 2009.



FORTIN, Marie-Fabienne; GAGON, Johanne. **Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives**. Montréal: Chenelière Éducation. 2015.

GAUSSEL, Marie. Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation. **Institut Français de l'Éducation**, Lyon, n. 97, p. 1-28, 2014.

HEVIA, Ricardo; HIRMAS, Carolina; PEÑAFIEL, Sergio. Pertinencia cultural para mejorar los aprendizajes. Tarea, **Revista de Educación y Cultura**, Lima, n. 53-42, 2002.

HOUSSAYE, Jean. **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF, 1993.

KAKKAR, Ankur. Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities: A reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. **Paedagogica Historica**, Luxembourg, v. 53, n. 4, p. 381-393, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1270338>

LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

LÉVESQUE, Carole; CLOUTIER, Édith; SALÉE, Daniel. **Cahiers Di Alog: la coconstruction des connaissances en contexte autochtone: cinq études de cas**. Montréal: Université d'Accueil du Réseau Dialog, 2013.

LOISELLE, Marguerite; MCKENZIE, Laretta. La roue de bien-être: une contribution autochtone au travail social. **Intervention**, Montréal, n. 131, p. 183-193. 2009.

MAHEUX, Gisèle; PELLERIN, Gloria; QUINTRIQUEO, Segundo; BACON, Lily. **La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: sans et défis**. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2020.

MANSILLA, Juan; LLANCAVIL, Daniel; MIERES, Manuel; MONTANARES, Elizabeth. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 213-228, 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

MEIRIEU, Philippe. Formación pedagógica y análisis de las prácticas. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 52, p. 175-180, 2007.

MUÑOZ, Gerardo; QUINTRIQUEO, Segundo. Escolarización socio-histórica en contexto Mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0190756, p. 1-17, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>

NOVARO, Gabriela; PODAWER, Ana; BARTON, Laureano. Interculturalidad y educación en Argentina desde una perspectiva comparativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 42, p. 939-958, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/2175-623672321>

OEA. Organización de los Estados Americanos. **Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**. New York: Naciones Unidas, 2007. Disponible en: http://cei.usach.cl/wp-content/uploads/2016/04/Pueblos_Indigenas.pdf Acceso en: 20 Jul. 2022.



OIT. Organización Internacional del Trabajo. **Convenio sobre pueblos indígenas y tribales**. [S. l.]: OIT, 1989. Disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169. Acceso en: 17 Sept. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: Unesco-Clacso, 2014.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo. **Métodos educativos mapuche: retos de la doble racionalidad educativa**. Aportes para un enfoque de educación intercultural. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2017.

QUINTRIQUEO, Segundo; ARIAS-ORTEGA, Katerin. Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica: el caso Mapuche en Chile. **Diálogo Andino**, Arica, n. 59, p. 81-91, 2019. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>. Acceso en: 21 mar. 2022.

QUINTRIQUEO, Segundo; QUILAQUEO, Daniel. **Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2019.

QUINTRIQUEO, Segundo *et al.* **Interculturalidad en la formación inicial docente**: invitación a construir un dialogo intercultural. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2016.

QUINTRIQUEO, Segundo *et al.* Propuesta pedagógica intercultural para la implementación de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2022.

QUINTRIQUEO, Segundo *et al.* Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. **Revista Praxis Educativa**, La Pampa, v. 26, n. 1, p. 1-23, 2022.

SÁNCHEZ, Christian; GARCÍA, Antonio. Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. **Revista Educación Inclusiva**, Almería, v. 2, n. 2, p. 1-19, 2009.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, Juan Manuel; SEPÚLVEDA, Cláudia; EL-HANI, Charbel. Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 6, n. 12, p. 55-67. 2013. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281029756004>. Acceso en: 18 ene. 2023.

SMITH, Linda. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples**. Dunedin: Otago University Press, 2016.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

TOULOUSE, Pamela. Chaque enfant a un don à partager: Nourrir l'identité autochtone et le sentiment d'appartenance. In: WIEN, Carol (coord.). **Penser, sentir, agir Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance**. Ontario: Reine pour l'Ontario, 2018. p. 16-25.

TOULOUSE, Pamela. **Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones**: proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement. Toronto: Mesurer ce Qui Compte, 2016.



TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION OF CANADA. **Calls to action**. Winnipeg: The Commission, 2015. Disponible en: <https://nctr.ca/about/history-of-the-trc/trc-website/>. Acceso en: 22 oct. 2022.

TUBINO, Fidel; FLORES, Adhemir. **La interculturalidad crítica como política del reconocimiento**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponible en: <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/10/6561.-Construyendo-Interculturalidad-Critica-%E2%80%93Viana-y-otros.pdf>. Acceso en: 18 ene. 2023.

WHITEHEAD, Kay. British teachers' transnational work within and beyond the British empire after the Second World War. **History of Education**, Cambridge, v. 46 n. 3, p. 324-342, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1268214>

Recibido en: 10.12.2022

Aprobado en: 30.05.2023

Editor: Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes

Segundo Quintriqueo es Doctor en Educación; Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco (UCT); Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la UCT. Facultad de Educación UCT, Departamento de Diversidad y Educación Intercultural.

Katerin Arias-Ortega es Doctora en Ciencias de la Educación; Profesora Asociada del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco (UCT).

Vanessa Valdebenito es Doctora en Psicología de la Educación; Profesora Asociada del Departamento de Educación e Innovación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (UCT).

Soledad Morales es Magíster en Psicología; Profesora Asociada del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (UCT).

Carolina Villagra es Doctora en Educación; Profesora Asociada de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).