

Küpan y Tuwün como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche

Küpan and Tuwün as Source of Knowledge to Contextualize the Intercultural Education in Mapuche territories

Gerardo Muñoz ^{1,*}, Segundo Quintriqueo ² y Héctor Torres ³ y Alberto Galaz ¹

¹ Universidad Austral de Chile, Chile

² Universidad Católica de Temuco, Chile

³ Universidad del Bío-Bío, Chile

DESCRIPTORES:

Fondos de conocimiento
Escolarización
Educación intercultural
Educación mapuche
Chile

RESUMEN:

El manuscrito tiene como objetivo describir el *küpan* y *tuwün* como fondos de conocimientos para la articulación de la educación familiar y escolar en contextos de comunidades mapuches. La metodología empleada fue la investigación cualitativa, considerando los aportes de la investigación indígena. El contexto de estudio fueron cinco comunidades mapuches de las regiones de La Araucanía y el Biobío (Chile) y los participantes fueron diez *kimche* (sabios). El instrumento de investigación fue la entrevista semiestructurada y el análisis realizado fue de contenido. Los resultados señalan que el *küpan* refiere al grupo parental como raíz de procedencia, herencia socio-espiritual, soporte de vida y eje estructural de la organización social mapuche. El *tuwün* se refiere al origen territorial de una persona, sobre el cual se construyen representaciones sociales, espirituales y afectivas que inciden en la interacción de las personas con su entorno y el uso del territorio. Así, el *küpan* y *tuwün* como fondos de conocimiento articulados, sustentan la construcción de la identidad sociocultural propia, la interpretación de los sucesos históricos que configuran la realidad social actual y estructuran los procesos de reivindicación socio-territorial mapuche. Finalmente, su incorporación en la escolarización favorece la contextualización y descolonización de la educación intercultural.

KEYWORDS:

Source of knowledge
Schooling
Intercultural education
Mapuche education
Chile

ABSTRACT:

The aim of this manuscript is to describe the *küpan* and *tuwün* as funds of knowledge for the articulation of the family and school education in the contexts of the Mapuche communities. The applied methodology was qualitative research, taking into consideration the input from the indigenous research. The study context was five Mapuche communities from the La Araucanía and Biobío regions (Chile) and the participants were ten *kimche* (wise men). The research instrument was the semistructured interview with a content analysis. The results indicate that the *küpan* refers to a parental group as the root of origin, socio-spiritual heritage, vital support, and structural axis of the Mapuche social organization. The *tuwün* refers to a person's territorial origin, upon which social, spiritual, and affective representations are built, which affect the people's interaction with their environment and the use of the territory. Thus, the *küpan* and *tuwün* are articulated funds of knowledge, which support the construction of their own sociocultural identity, the interpretation of the historical events that configure the current social reality and structure the processes of the Mapuche socio-territorial claim. Finally, its incorporation into schooling favors the contextualization and decolonization of intercultural education.

CÓMO CITAR:

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>

1. Introducción

A lo largo de su historia, la interacción entre el pueblo mapuche y el Estado chileno ha sido tensionada por conflictos relativos a la conquista, colonización y sometimiento del mapuche y sus tierras, negándole su autonomía y autodeterminación, prejuiciando sus sistema de conocimientos, educación familiar y organización social, política y territorial (Bengoa, 2008; Correa y Mella, 2010).

En la perspectiva de Muñoz y Quintriqueo (2019), el Estado chileno desarrolló una estrategia de conquista y colonización con tres frentes de acción: invasión militar, evangelización y educación escolar. La invasión militar fue desarrollada a través de la Guerra de Pacificación de La Araucanía (1861-1883) y significó el despojo y privatización del territorio mapuche, lo que implicó la ruptura de la figura comunidad en el uso del territorio (Correa, 2021; Correa y Mella, 2010). La evangelización reinstaló los procesos de transmisión de valores, orden moral, social y religioso cristiano al interior de las familias y comunidades, con la finalidad de transformar a niños y jóvenes mapuches en un ser cristiano, enajenado de su propia cultura y sometido a la estructura del Estado en obediencia a Dios (Noggler, 1972). La educación escolar, mediante la escolarización, permitió la instalación de la colonialidad del ser, ser saber y del poder, asimilar a niños y jóvenes mapuches y enseñar la pertenencia al Estado chileno (Nahuelpan et al., 2019; Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo, 2010). Tanto la evangelización como la educación escolar tuvieron dentro de sus propósitos otorgar estabilidad a los nuevos centros urbanos resultantes del avance militar del Ejército chileno en territorio mapuche (Gysling, 2015).

Es así como la educación escolar, para las familias mapuches implicó la ruptura institucionalizada del modelo de educación familiar, mediante la prohibición de prácticas socio-culturales y socio-religiosas, la negación del valor del sistema de saberes propios y la exclusión de 'lo mapuche' del medio escolar y social en general (Luna, 2015; Quilaqueo et al., 2015, Quintriqueo et al., 2015).

A pesar de los continuos esfuerzos por asimilar al mapuche en la sociedad chilena se ha mantenido la implementación de la educación familiar propia, lo que ha permitido la proyección de la sociedad mapuche y su sistema de conocimientos hasta la actualidad (Quilaqueo, 2019). En este contexto de resistencia cultural, cobran relevancias los conceptos de *keiipan* y *tuwün*, comprendidos como la ascendencia familiar y el origen territorial de una persona, respectivamente, y que aportan componentes de identidad sociocultural, sentido de pertenencia y el arraigo territorial. Estos son conocimientos que están presentes en la memoria social mapuche, siendo ejes centrales para la comprensión de la historia, de la interacción con el Estado chileno, de los modos de vida, de la organización socio-espacial y de la interacción del ser humano con su entorno y las dimensiones espirituales de la existencia (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quintriqueo et al., 2021). De esta forma, la relevancia del *keiipan* y *tuwün*, favorece la comprensión de la realidad mapuche contemporánea, de sus demandas territoriales y procesos reivindicativos.

El objetivo del artículo es describir el *keiipan* y *tuwün* como fondos de conocimientos para la articulación de la educación familiar y escolar en contextos de comunidades mapuches, desde un enfoque educativo intercultural.

2. Revisión de la literatura

La instalación y proyección de la escuela colonial en territorio mapuche en Chile ha generado que en la actualidad exista un conjunto de discontinuidades educativas que tensionan los procesos de aprendizaje y construcción de la identidad en estudiantes mapuches (Muñoz, 2021). Las discontinuidades educativas se refieren al abandono progresivo de las concepciones de educación, contenidos, los métodos, finalidades educativas, prácticas y expectativas educativas de la educación familiar en contexto de diversidad sociocultural, producto de la imposición de la episteme occidental mediante la educación escolar (Esteban-Guitart y Vila, 2013; Ogbu, 1992). Lo que para Navarro y otros (2017) condiciona el éxito o fracaso escolar de los estudiantes pertenecientes a minorías étnico-culturales. Las principales discontinuidades educativas que se encuentran son: 1) alfabetización escrita-tradición familiar que contrapone epistemológicamente a los modelos educativos escolar y familiar (Esteban-Guitart et al., 2013; Muñoz, 2016), 2) etnoteorías educativas y parentales, relacionada con los valores educativos y la posición del sujeto que aprende, según el marco socio-cultural (Lohmann, Hathcote y Boothe, 2018), 3) ecológicas y culturales, donde los procesos de dominación establece barreras concretas y simbólicas que limitan el desarrollo escolar y social de los pueblos indígenas (Muñoz et al., 2019; Ogbu, 1992), y 4) conflicto entre motivos, donde la educación escolar está pensada desde la sociedad hegemónica, deslegitimando el valor y sentido de la educación familiar (Esteban-Guitart et al., 2013).

Desde la literatura especializada se sostiene que, superar estas discontinuidades educativas en el medio escolar es de relevancia para el desarrollo educativo de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas (Brito et al., 2018). Para esto, señala Esteban-Guitart y otros (2013), es necesario incorporar fondos de conocimientos de dichas minorías, los que se refieren a saberes y recursos educativos que toda persona posee producto de su historia social, familiar y laboral, abordando la totalidad de las áreas de desarrollo de las personas y su grupo de pertenencia. La conceptualización de fondos de conocimiento surge en Tucson, Estados Unidos de América, con el propósito de superar la noción de déficit y el desarraigo cultural experimentado por estudiantes inmigrantes, principalmente latinos, nacidos o no en dicho país, y que pertenecen a la clase trabajadora (Moll, 2019). Aquí, se considera que “todas las familias, más allá de su profunda diversidad y casuística social, cultural, económica, religiosa, son poseedoras de recursos, habilidades, relaciones sociales, saberes defendidos como fondos de conocimiento que la escuela debiera conocer, reconocer y utilizar” (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021, p. 5). Estas prácticas, desarrolladas al interior de la familia y comunidad, son centrales en la construcción y autodefinición individual y colectiva de las nuevas generaciones, por lo que, pueden configurarse como fondos de identidad, los que son comprendidos como:

Aquella red distribuida de recursos físicos (instrumentos como un ordenador, ropa o un automóvil), sociales (personas significativas como la pareja, familia o amigos y amigas) y simbólicos (creencias culturales sobre la educación, el desarrollo humano o la muerte) acumulados y desarrollados históricamente, socialmente transmitidos, esenciales para la definición, comprensión y presentación que hace una persona sobre sí misma. (Esteban-Guitart, 2012, p. 591)

Sostenemos que, en el caso indígena, los fondos de conocimiento e identidad están contruidos desde marcos epistemológicos propios, que reflejan las formas socioculturales de conocer, comprender y relacionarse con el entorno social, cultural y el medio ambiente, generalmente en oposición al conocimiento científico-occidental

(Muñoz, 2021; Quintriqueo et al., 2021). En este contexto, se reconoce en los fondos de conocimiento e identidad una posibilidad de superar las discontinuidades entre los modelos de educación escolar y familiar, ya que favorecen los procesos de contextualización de los procesos de enseñanza escolar y la validación del saber y las prácticas socioculturales de las familias indígenas (Lalueza et al., 2019). Lo anterior propone el desafío de generar vínculos entre la escuela y la familia, con el propósito de establecer lazos de confianza para la sistematización de los fondos de conocimiento y su vinculación con el conocimiento escolar (Moll, 2019), reconociendo el carácter hegemónico de la escuela (Lalueza et al., 2019) como un desafío para la transformación de los espacios educativos en contextos de colonización.

En el caso mapuche, los fondos de conocimientos son contenidos educativos propios, asociados a agentes y métodos que han propiciado la continuidad de la educación familiar mapuche a través de la enseñanza de los saberes y conocimientos en el marco de la propia epistemología (Muñoz, 2021).

Los contenidos educativos son un conjunto de saberes y conocimientos que han sido construidos en la relación del hombre con el medio social, cultural, espiritual y el entorno, en una relación subjetiva e intersubjetiva entre los miembros del grupo familiar y comunitario (Quintriqueo et al., 2015). Se relacionan con la cosmovisión, manera de pensar y comprender la realidad desde el propio marco epistemológico de cada sociedad (Muñoz et al., 2019). Para Coña (2017), en el contexto mapuche los contenidos educativos contienen los aspectos centrales de la cosmovisión, la espiritualidad y las representaciones sobre los hechos históricos que, como sociedad han experimentado y que son determinantes para comprender el contexto de vida actual.

Desde la literatura especializada, se identifica al *kii*pan y *tuwii*n como contenidos educativos que articulan las dinámicas familiares, comunitarias y territoriales, siendo centrales para la construcción y reconstrucción socio-espacial del pueblo mapuche (Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo y Quilaqueo, 2006). En este contexto, el *kii*pan (ascendencia familiar) y *tuwii*n (origen territorial) son contenidos educativos de alta relevancia en la educación familiar mapuche actual, puesto que contienen los elementos centrales que permiten construir la identidad sociocultural y territorial de las personas (Quilaqueo, 2012; Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo et al., 2006). Desde el *mapunzugun* –lengua mapuche– el término *kii*pan se refiere, por una parte, a la ascendencia parental paterna de una persona y por otra, es un verbo indica venir, desplazarse desde un punto de origen parental y territorial (Augusta, 1996; Erize, 1960; Quilaqueo, 2012; Quintriqueo, 2010). *Kii*pan es un concepto compuesto que sigue los principios de aglutinación contenidos en el *mapunzugun*, donde las partículas: 1) *kii* es la raíz verbal que indica la unión de una persona con otra en relación a una procedencia familiar; y 2) *pan* sufijo que señala el desarrollo de la acción señalada por el verbo que le antecede en relación al origen familiar, principalmente paterno. Por consiguiente, *kii*pan es la ascendencia familiar de una persona en relación al territorio de asentamiento y momento histórico en que se produce, siendo, por ende, constituyente fundamental de la identidad individual y sociocultural de las personas (Muñoz, 2016).

El *Tuwii*n es el origen territorial en que una persona ha desarrollado su vida y construido un conjunto de aprendizajes, con un vínculo de referencia a la procedencia familiar materna, en tanto un territorio simbólico presente en el desarrollo educativo de las personas (Augusta, 1996; Quilaqueo, 2012; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo et al., 2006). En relación al conocimiento sobre el origen parental y espacial, la familia se

desarrolla en la matrilocalidad, asentándose en el territorio como un conglomerado de elementos en interacción, en los que habitan fuerzas espirituales con las que las personas debieran sostener en el tiempo una relación correcta y en armonía (Bengoa, 2008; Latcham, 1924; Quintriqueo, 2010). El *tuwiiin* es una palabra compuesta bajo principios aglutinantes, donde *tiin* es la raíz verbal que indica inicio u origen de algo o alguien y *wiiin* hace referencia a la luz, un espacio, un tiempo con límites determinados o construidos en la relación social. Por lo tanto, *tuwiiin* es el origen territorial de una persona, principalmente materno, vinculado a la interacción entre un individuo y el medio natural, social y cultural, las representaciones culturales, los saberes y conocimientos ahí existentes, en tanto lugar de asentamiento ancestral (Muñoz, 2016).

En el marco educativo mapuche, el *keiipan* y *tuwiiin* son importantes en la formación de la identidad sociocultural, puesto que contiene los conocimientos sobre la historia familiar, relaciones de parentesco, el oficio y estatus de cada individuo al interior de la comunidad, los que se constituyen como un respaldo de vida para el desarrollo familiar y comunitario de las personas (Muñoz, 2016; Quintriqueo, 2010). En la actualidad, estos conocimientos articulan los procesos de reivindicación territorial, social e identitaria mapuche, al permitir comprender, desde la memoria social e histórica, el despojo, la usurpación, la enajenación y la asimilación experimentada por el pueblo mapuche a manos del Estado chileno. En este contexto, el despojo del territorio tuvo como principal propósito hacer colapsar el modelo social, económico y familiar mapuche para hacerles desaparecer en su integración a la sociedad chilena (Bengoa, 2008). Como señalan Bengoa (2008) y Correa (2021), la radicación de indígenas y la construcción del latifundio, fue el acto de legalización del despojo, de la victoria militar sobre los mapuches y la inducción a la pobreza. Es así como, en la interacción de los contenidos educativos del *keiipan* y el *tuwiiin* las nuevas generaciones mapuches reconocen su territorio ancestral y en él sus raíces, la pertenencia y la memoria.

En el presente estudio, sostenemos que estos fondos de conocimientos son factibles de incorporar en la educación escolar desde un enfoque educativo intercultural, como una forma de establecer vínculos entre la educación familiar y la educación escolar, para superar las discontinuidades educativas y los prejuicios que estas han conllevado. En Chile, esto implica repensar la implementación de la educación intercultural, la cual es desarrollada en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el que presenta un conjunto de limitaciones por su carácter funcionalista al Estado (Muñoz, 2021). Limitaciones que se vinculan al arraigo colonialista de la educación escolar, la enseñanza del saber indígena en la estructura epistémica del conocimiento escolar, la enseñanza del *mapunzugun* (lengua mapuche), desde la estructura gramatical del castellano, la exclusión de la familia y comunidad del medio escolar y de la enseñanza del conocimiento mapuche en la escuela y la prevalencia de prejuicios y estereotipos sobre el mapuche como un sujeto limitado intelectualmente (Luna, 2015; Quintriqueo et al., 2021; Webb y Radcliffe, 2013).

Así, se hace necesario avanzar hacia una educación intercultural crítica y descolonial que favorezca la enseñanza del conocimiento mapuche desde sus propios marcos de referencia socioculturales, que abandone su arraigo colonialista y la exclusión de lo indígena del medio escolar. Igualmente, debe ser construida desde un pluralismo epistemológico intercultural, para comprender la diversidad sociocultural de los escenarios educativos y las particularidades de cada comunidad y territorialidad en que se implemente (Quilaqueo, 2019; Quintriqueo et al., 2021).

3. Método

La metodología empleada es la investigación cualitativa, por cuanto busca conocer, describir y comprender fenómenos sociales y educativos desde la narrativa de los participantes, con el propósito de aportar nuevos conocimientos que sustenten la implementación de la educación intercultural (Bisquerra, 2004; Flick, 2015). El enfoque empleado considera los aportes de la metodología de investigación indígena, la que “revaloriza e implementa el saber ancestral/tribal como manifestación ético-política de autodeterminación y justicia social mediante la crítica de la relación saber-poder colonial” (Rocha-Buelvas y Ruiz-Lurduy, 2018, p. 188). Desde esta metodología, es crucial que la construcción de conocimientos considere participativamente a las comunidades indígenas y, que su desarrollo sea contextual, ético y respetuoso, abandonando las prácticas extractivistas y racistas que ha tenido la investigación científica producto de su raíz colonial (Denzin y Salvo, 2020; Smith, 2016).

El contexto de estudio estuvo compuesto por cinco comunidades mapuches de las regiones de La Araucanía y Biobío, en zona centro-sur de Chile. Se empleó la técnica de muestreo intencionado no probabilístico, según criterios de accesibilidad (Flick, 2015). Los participantes fueron diez *kimches* –sabios-, cuyas características se indica en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Caracterización de los participantes del estudio

Participante	Edad	Sexo	Región	Comuna	Territorialidad	Comunidad
Kimche 1	63	Femenino	Biobío	Alto Bio-Bio	Pewenche	Callaqui
Kimche 2	70	Masculino	Biobío	Alto Bio-Bio	Pewenche	Callaqui
Kimche 3	75	Femenino	Araucanía	Lautaro	Wenteche	Chumil
Kimche 4	80	Masculino	Araucanía	Lautaro	Wenteche	Chumil
Kimche 5	50	Masculino	Araucanía	Vilcún	Wenteche	Llamuco
Kimche 6	52	Femenino	Araucanía	Vilcún	Wenteche	Llamuco
Kimche 7	75	Femenino	Araucanía	Chol-Chol	Naqche	Repocura
Kimche 8	67	Masculino	Araucanía	Chol-Chol	Naqche	Repocura
Kimche 9	52	Masculino	Araucanía	Temuco	Wenteche	Trañi Trañi
Kimche 10	61	Masculino	Araucanía	Temuco	Wenteche	Trañi Trañi

En la perspectiva de Quilaqueo y Quintriqueo (2017), el trabajo con *kimches* es fundamental para la investigación sobre saberes y conocimientos propios, puesto que son ellos quienes que producto de su historia de vida, interacción con el entorno, el medio social y comunitario, portan la memoria histórica y social mapuche. Para los autores, la calidad de *kimche* de una persona es realizada por la comunidad como reconocimiento a su trayectoria de vida, sus conocimientos, conducta y su rol educativo tanto en actividades cotidianas, como en prácticas socioculturales como los *gijatun* (rogativa a la fuerza superior).

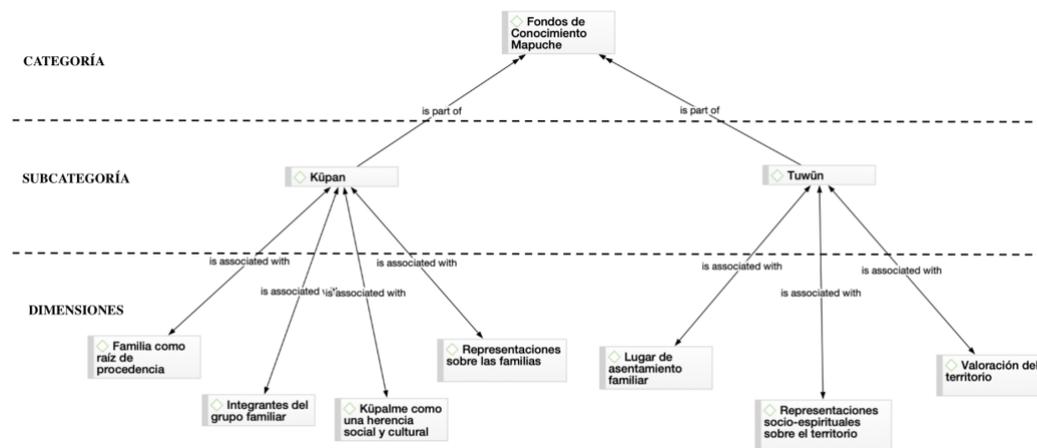
El instrumento de investigación fue la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), en la que se abordó como temáticas principales: 1) la noción de conocimiento desde el saber mapuche, 2) la educación familiar (*kimeltuwün*), sus continuidades y transformaciones; 3) los contenidos educativos del *kiipan* y *tuwün* para la formación de personas, y 3) la historia local y su relación con la memoria social mapuche. El trabajo de campo fue realizado en dos fases, siendo la primera la exploración de campo, en la que se contactaron a los *kimches* para exponerles el estudio y las implicancias de su participación. La segunda fase fue la realización de las entrevistas en la comunidad de

pertenencia de los participantes, considerando el *mañümtü* (retribución) como acto protocolar mapuche que expresa respeto hacia los *kimche*. Las entrevistas fueron realizadas en *mapunzugun* (lengua mapuche), registradas en audio digital y posteriormente transliteradas al castellano.

El análisis realizado fue de contenido (AC), cuyo propósito es relevar los componentes explícitos e implícitos presentes en el discurso de los participantes, relevando los conceptos claves en relación al objeto de estudio (Quivy y Campenhoudt, 2007). El AC favoreció la búsqueda sistemática de los conceptos, conocimientos y prácticas asociadas al *küpan* y *tuwün* en la memoria social de los *kimches*, los que se organizan como dimensiones y contienen los hallazgos del estudio. La organización de la información se realizó mediante un marco de análisis compuesto por categorías y subcategorías construidas teóricamente (Quivy y Campenhoudt, 2007), asociados a dimensiones que emergen del análisis realizado al corpus. El procesamiento de las entrevistas fue realizado en el software Atlas-ti 8, comprendido como una herramienta para la segmentación, organización y relación de la información por parte del investigador, favoreciendo relevar los hallazgos del estudio (Friese, 2013). De esta manera, la implementación del AC en Atlas.ti, permitió una profundización en los datos recolectados que avanzó desde los componentes teóricos a los datos empíricos, expresado en la Figura 1.

Figura 1

Relación de categorías, subcategorías y dimensiones del AC



En el proceso de análisis, se empleó una codificación alfanumérica para identificar la ubicación de los testimonios en la unidad hermenéutica, propiciando el anonimato de los participantes. Así, en la sección (U1, S1, FCMT), U1 indica el número de codificación de una entrevista (documento primario), S1 individualiza la entrevista en que dicha sección se encuentra y FCMT señala la categoría (letras mayúsculas) y subcategoría (letras minúsculas) de análisis.

En el estudio se cumplieron los estándares de resguardo ético consignados en la declaración de Singapur en 2010.

3. Resultados

La presentación de los resultados se organiza en función de la categoría de análisis Fondos de conocimiento mapuche. Aquí el *küpan* y el *tuwün* se configuran como subcategorías de análisis, lo que releva su importancia al interior de la educación

familiar mapuche. Las recurrencias en el discurso de los *kimche* a estos conocimientos se expresan en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Frecuencia de uso del kūpan y tuwün como contenido educativo

Subcategoría	Recurrencias	%
<i>Kūpan</i> como ascendencia familiar	175	73,2
<i>Tuwün</i> como origen territorial	64	26,8
<i>Total</i>	239	100

En el discurso de los *kimches* el *kūpan* referido a la ascendencia familiar obtiene un 73,2%, de la recurrencia de uso, frente a un 26,8% de las recurrencias obtenidas por el *tuwün* como origen territorial. Esto indica, por una parte, la permanencia de los conocimientos sobre la ascendencia familiar y el origen territorial en la memoria social e histórica mapuche, a pesar de los procesos de asimilación implementados por el Estado chileno. Por otra parte, se constata que los *kimches* focalizan su discurso en los conocimientos sobre el *kūpan*, lo que permite relevar su vitalidad en la actualidad a pesar de las transformaciones sociales y familiares experimentadas en el último siglo. En oposición, devela una pérdida de los conocimientos sobre el *tuwün*, lo que podría estar vinculado a la despojo y transformación del territorio mapuche, por influencia del Estado chileno.

3.1. Kūpan como ascendencia familiar

El concepto *kūpan* se refiere a la ascendencia familiar de una persona, asociado al lugar de asentamiento, al estatus y oficio familiar, los que definen las características de personalidad vinculadas al parentesco. Es una representación social e histórica sobre las uniones matrimoniales, del linaje parental, caracterizado por el asentamiento en un territorio de origen, en un espacio y tiempo determinado. Desde el discurso de los *kimche*, en el estudio se constata que el *kūpan* en tanto fondo de conocimiento tiene cuatro dimensiones, que se detallan a continuación.

La primera dimensión es la familia como raíz de procedencia, en la que se comprende que la pertenencia familiar como un anclaje social y territorial de la persona, de la que aprende su patrimonio cultural, el oficio y adquiere un estatus al interior de la comunidad. Sobre esta base, las personas generan un sentimiento de pertenencia al grupo familiar, llegando a compartir una misma identidad sociocultural. Al respecto un *kimche* señala:

Como fui hijo de madre soltera, sólo tuve una parte de mis raíces. Estos fueron mi difunto abuelo Manuel Pichinao y mi abuelita Lorenza Lemunao Raguil. Ellos eran mapuches netos y muy antiguos. Como le decía, ordenaban todo en mapuche, no sabían ni una palabra de wigka. Por eso quedó grabado en mi memoria y corazón. (U39, S3, FCMk)

En el testimonio, las raíces familiares son los abuelos, quienes vinculan a la persona con su familia y territorio en una relación de aprendizaje centrado en la afectividad. Desde un punto de vista sociocultural, su participación en la educación familiar propicia la formación de las nuevas generaciones en el saber y conocimiento mapuche, por lo que su ausencia es traducida en la negación o pérdida de estos en los niños y jóvenes.

La segunda dimensión refiere a los integrantes del grupo familiar, que se relaciona con el conocimiento de las personas que componen la familia, los grados de cercanía y la relación de parentesco, lo que reglamenta las uniones y alianzas al interior de la

comunidad. Al respecto un *kimche* señala: “*Maje, palu, fiicha kachu*, eso es como un tío, el *chaw*, la *ñuke*. Es que a veces uno puede casarse con una sobrina” (U58, S1, FCMk).

En el testimonio, se constata la nominación en *mapunzugun* de algunos grados de parentesco como el *maje* (tío paterno), *palu* (tía paterna), *chaw* (papá) y *ñuke* (mamá), donde es posible identificar una nominación distinta entre familiares por línea paterna y materna. Su conocimiento propicia el desarrollo de interacciones fundadas en el respeto hacia los familiares y, permite discernir el tipo de interacción y los grados de confianza. De igual manera, en el testimonio es factible relevar que propicia un ordenamiento social al interior de la comunidad, reflejado en una normativa respecto de la posibilidad o prohibición de establecer vínculos matrimoniales entre familiares, según el grado de parentesco existente.

La tercera dimensión es el reconocimiento del *keipalme* como una herencia social y espiritual que porta una persona producto de su pertenencia a una familia en particular. Desde el *mapunzugun*, *keipalme* indica literalmente llevar y está asociado al conocimiento sobre prácticas y roles ejercidos históricamente por algún miembro de la familia. Además, es un concepto compuesto por las siguientes partículas: 1) *kei*: raíz verbal que indica procedencia y pertenencia, 2) *pa*: sufijo que señala el desarrollo de la acción del verbo que le precede, 3) *el*: partícula que indica la existencia y establecimiento de un orden, el que responde a parámetros espirituales propios, y 4) *me*: sufijo que alude al desarrollo de la acción contenida en el vocablo que le antecede. En su conjunto se comprende como el conglomerado de saberes y conocimientos que sustentan el ejercicio de roles sociales, contenidos y desarrollados por una familia determinada, cuyo ejercicio por parte de algún integrante de las nuevas generaciones depende directamente de *günechen* en tanto fuerza superior.

En este contexto, un *kimche* señala: “Sí, siempre se va heredando este rol de *logko gijatufe*, claro que, si una persona tiene un buen conocimiento y espíritu, igual puede perfectamente llegar a ser *logko* con todo el respeto y autoridad que merece” (U54, S2, FCMk). Entonces, el *keipalme* permite a una persona desempeñar un rol al interior de la comunidad y asumir un estatus otorgado por la validación que esa herencia socio-espiritual que posee. En el caso del *logko gijatufe*, referido a la persona encargada de dirigir las rogativas a la fuerza superior, en el testimonio se constata que en ausencia de una persona con dicho *keipalme*, el rol puede ser asumido por una persona que posea los conocimientos requeridos, quien contará con la misma validación por parte de la familia y comunidad. Lo anterior, indica un cambio en la organización social al interior de las comunidades mapuches, inducido por la realidad actual, marcada por la migración hacia los centros urbanos y los procesos de asimilación del Estado nacional.

Finalmente, la cuarta dimensión se relaciona con las representaciones sobre las familias, donde las características de personalidad de los integrantes de un grupo familiar y el *keipalme* se constituyen en un marco de referencia para valorar, evaluar y justificar el comportamiento de una persona. En el estudio se ha constatado que sobre una familia puede recaer una representación positiva o negativa, lo que condiciona las relaciones que se generan entre uno y otro grupo parental.

Por lo mismo, pertenecer a una familia sobre la que recae una buena representación es importante en el desarrollo de la vida, ya que incide en la formación de niños y adolescentes, en lo referido a conocimientos, emocionalidad y sociabilidad. En ese sentido un *kimche* señala: “Yo tengo tres hijos [...] Ellos están casados, son respetuosos, no son tímido, no son pobre porque no tiene que serlo si tiene buena ascendencia” (U25, S8, FCMk). Es así como, una ascendencia familiar positiva, incide directamente

en la vida de las nuevas generaciones y se evidencia en la toma de decisiones y formas de interacción social que éstos desarrollan en su vida adulta. En el testimonio, el comportamiento social deseable se refleja en las ideas de ser respetuoso, haber conformado su propia familia y no ser pobre. Aquí, la noción de riqueza o pobreza no se centra exclusivamente en indicadores económicos, sino que, en una actitud de constancia y perseverancia en el trabajo, en la ayuda al grupo familiar y la generosidad, por sobre la acumulación de bienes.

Respecto de las representaciones negativas, un *kimche* señala “Se les denomina *wecha kiiipan* [ascendencia familiar negativa] por ser personas conflictivas, y en momentos de convivencia queda más demostrado, ya que pasa muy poco tiempo y comienzan las discusiones” (U53, S5, FCMk). Entonces, las familias con una representación negativa, no tienen la posibilidad de establecer interacciones sociales efectivas tanto al interior del grupo familiar como en el medio comunitario o extra comunitario. Esto se configura como un marco de socialización para las nuevas generaciones, quienes pueden asumir estas conductas como formas normales de interacción.

Por lo tanto, al interior de la familia y comunidad mapuche, existen prácticas discursivas como el *gübam* (consejo) que permite orientar a las personas a no establecer vínculos matrimoniales con personas procedentes de familias con representaciones negativas. De esta forma: “si una mujer tiene o llega a una descendencia de ladrones, [...] entonces ahí uno debe pensar bien, porque siempre hay personas que pueden heredar esa característica familiar, ya que esos nunca terminan” (U27, S7, FCMk). Así, al considerar que las características de personalidad y las formas de comportamiento son heredadas, se enseña a las nuevas generaciones para que eviten casarse con personas procedentes de familias con rasgos negativos, como un acto de protección de sus futuros hijos, la familia y comunidad.

En síntesis, los contenidos educativos presentes en el *kiiipan* se relacionan con la estructura de la familia y comunidad en función del grupo parental como raíz de procedencia y soporte de vida para las personas. Estos se constituyen en un marco de referencia sobre el que se desarrollan los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes, que configura las características de personalidad de éstos y los roles que ejercerán en el medio social y comunitario. En el proceso de construcción y reconstrucción de la familia y comunidad mapuche, las representaciones socioculturales sobre las familias y el *kiiipalme* son centrales, puesto que aportan criterios para seleccionar a las personas con quien establecer vínculos familiares.

3.2. *Tuwün como origen territorial*

El *tuwün* se refiere principalmente al origen territorial de un individuo, por lo que se relaciona con el conocimiento sobre la geografía local y el sentido de lugar, lo que es fundamental para el desarrollo de las interacciones de las personas con el medio social, cultural, espiritual y el ecosistema. Los fondos de conocimientos asociados al *tuwün* están vinculados en el relato de los *kimches* a tres dimensiones de conocimiento, las que se detallan a continuación.

La primera dimensión se relaciona con *tuwün* como lugar de asentamiento familiar, sobre el que se construye una relación de identidad y pertenencia territorial. Al respecto, un testimonio señala:

¿Chew tuwüy? Se dice en los pentukun [conversación para conocer en profundidad al interlocutor]. Acá por ejemplo, con mi amigo Fernando que es del sector Chumil, Chumil tuwüy, porque él es de Chumil. Usted es de Temuco, Temuco tuwüy. Usted va a decir yo tengo maje chaw allá en Chumil, Chumil se

llama el mapu, la tierra donde vive Don Fernando, y va nombrando como se llama su tierra allá. (U18, S3, FCMt)

En el testimonio se explicita que el *tuwün* se refiere al origen territorial de una persona, en el que vive y ha desarrollado su proceso de educación familiar. Por esto, es considerado un punto de partida y de origen de una persona, siendo empleado como una referencia socio-espacial en la interacción con miembros de otras comunidades o territorialidades. Producto de la filiación paterna predominante en la comunidad mapuche actual, el *tuwün* hace referencia a la localidad y asentamiento de la familia paterna de un individuo.

Lo anterior no excluye la existencia e importancia del *tuwün* materno en la formación de niños, niñas y jóvenes, ya que la madre, en la implementación de la educación familiar, desarrolla prácticas discursivas vinculadas a la descripción de su entorno de crianza, de los espacios ecológico culturales y de las actividades socioculturales desarrolladas en su territorio de origen. En este contexto, una kimche señala: “Debes enseñarle, los *pixantu* (...), los *lemuntu* (...), ahora ya no hay *pixantu*, sólo eucaliptos que fueron plantados hace ya varios años, seguido del pino” (U25, S3, FCMt). Así, el conocimiento sobre el *tuwün* materno es parte de la educación que reciben niños, niñas y jóvenes al interior de la familia, lo que es reforzado con los actos de visita a la comunidad de origen de la madre, combinando componentes de conocimiento teórico y empírico.

La segunda dimensión son las representaciones socio-espirituales sobre el territorio, vinculada a la existencia de espacios ecológico-culturales en los que habitan *gen* (fuerzas espirituales) que propician el mantenimiento del equilibrio en las relaciones que se establecen con la biodiversidad que caracteriza cada espacio. En el estudio se constatan dos testimonios aportados por *kimches*, que permiten profundizar en la temática:

Sí, por acá tenemos una vertiente, donde hay personas que han visto cosas. Eso es lo que se cree, pero yo no he visto nada. A la vertiente no se puede ir cerca de las doce, ya que puede aparecer un culebrón. Esto es lo que me han enseñado desde niña. (U44, S6, FCMt)

*Se dice que el *chumpaj* es una sirena, pero quizás toma otras formas también, porque es el *gen* que hay en el estero que hay de camino a la escuela y que pasa toda el *lof*. Unos amigos míos lo vieron entre unos matorrales en el estero, pero yo no les creí, porque nunca lo había visto. (U80, S10, FCMt)*

En los testimonios es posible constatar que los *gen* habitan espacios vinculados con afluentes de agua, donde los *gen* pueden tomar diversas formas para manifestarse físicamente ante las personas, generalmente con características sobrenaturales. Desde una perspectiva cultural, existen protocolos para que las personas puedan ingresar a esos espacios de forma armónica con el *gen*, en función de los conocimientos espirituales contenidos en la familia. Igualmente, se evidencia que no es habitual ver a los *gen*, por lo que el conocimiento sobre estos se desarrolla principalmente desde narrativas realizadas al interior de la familia y comunidad. Que los afluentes de agua sean los espacios ecológico-culturales con presencia de estas fuerzas espirituales, se vincula con la presencia de hierbas medicinales y una alta biodiversidad. Sin embargo, no son los únicos espacios en los que habitan los *gen*, pudiendo ser pedregales o montes, según las características geográficas propias de cada territorio.

Finalmente, la tercera dimensión del *tuwün* es la valoración del territorio, sobre la que recae una doble connotación producto de los cambios introducidos por la sociedad no mapuche. Así, coexiste el valor por el territorio como espacio esencial para la vida en

la cosmovisión mapuche, con una valoración del territorio como potencial de producción económica.

Desde la memoria social e histórica mapuche, los *kimches* señalan que el territorio y los elementos que en ella habitan, coexisten con el ser humano y proporcionándoles lo necesarios para el desarrollo íntegro de la vida. En este contexto, los niños y adolescentes deben aprender un conjunto de pautas y normas culturales, que están a la base de la interacción con el entorno. Al respecto un *kimche* señala:

Debe aprender a cuidarlo y trabajarlo, ya que puede ser un sustento para vivir. Todo niño debería saber lo que es el arduo trabajo en el campo, lo que significa la extracción de los vegetales y frutas de la madre tierra, de manera que valore y cuide su entorno. (U40, S6, FCMT)

En el testimonio, la valoración del territorio desde la cosmovisión propia, está marcada por la idea de cuidado y respeto por la tierra y ésta a la vez como madre que provee a la humanidad aquellos elementos necesarios para su subsistencia. En este contexto, la recolección de recursos naturales y las actividades productivas como la agricultura, no se desarrollan desde una perspectiva extractivista y de sobreproducción. Por el contrario, se realizan considerando las posibilidades de regeneración natural de los recursos, lo que propicia acciones de reposo y rotación de las áreas cultivadas para no fatigar la tierra.

Respecto de la valoración del territorio como un bien de producción, se constata el abandono de la concepción tradicional mapuche, de las nociones de cuidado y extracción limitada de los recursos. Así, se asume una noción territorio como un bien raíz, el que puede ser trabajado por medio de la agricultura, ganadería y/o forestación, generando productos comercialmente viables. Este cambio fue inducido progresivamente por el Estado chileno, quien ya en la década de 1970 fuerza la proliferación de monocultivos agrícolas y forestales. Al respecto un *kimche* señala:

Yo [desde niño] lo viví peñi, con mi viejo, cuando por primera vez fuimos a INDAP a pedir un crédito con mi papi. A pedir un crédito para que sembráramos trigo y todo, como lo hacían los demás y el peñi wigka nos trató muy mal a nosotros y no nos dio el crédito. (U26, S9, FCMT)

En el relato del *kimche*, la introducción del monocultivo agrícola en las comunidades mapuches fue un punto de inflexión que marca la ruptura de la capacidad de auto-sustentabilidad de las familias y comunidades. Además muestra la imposición de un modelo económico neoliberal centrado en una relación extractivista que incorpora tanto tecnología como recursos con que las familias no contaban. Así, el cambio en la concepción del territorio, se relaciona con un escenario en que las personas no son capaces de generar los recursos económicos suficientes para suplir sus necesidades y mantenerse fuera del modelo impuesto por el Estado. Esto ha propiciado nuevas formas de explotación del territorio, como lo es la industria inmobiliaria, cuyos proyectos inciden en la intervención de espacios ecológico-culturales, tala de bosques y relleno de humedales, cambiando de manera definitiva la geografía local.

En síntesis, los contenidos educativos presentes en el *tuvüin* se refieren al origen territorial por línea paterna y materna de una persona y en el cual la familia desarrolla su vida. Producto de la interacción de las personas con el entorno, se construye un conjunto de representaciones sociales, espirituales y afectivas, que configuran marco de referencia socioculturales a la base de los procesos educativos propios. El *tuvüin* denota los procesos de cambios sociales y económicos inducidos por la sociedad chilena al interior de las comunidades mapuches, reflejado en la doble concepción sobre el territorio. Así, por una parte, permanece la comprensión tradicional del

territorio como un espacio vivo que propicia el desarrollo íntegro de la vida, y por otra, se ha inducido una concepción de éste como un espacio productivo, un bien material sobre el que la persona ejerce propiedad.

4. Discusión y conclusiones

El estudio ha permitido constatar que el *küipan* y *tuwün* son componentes centrales de la configuración social y familiar mapuche, ya que sobre ellos se construye la identidad sociocultural desde una articulación entre la pertenencia familiar y territorial. De esta manera, se configuran tanto como fondos de conocimiento, como fondos de identidad, al relacionarse con recursos sociales y simbólicos, entramados en la memoria social, histórica y en las prácticas socioeducativas (Esteban-Guitart, 2012; Lalueza et al., 2019) de las comunidades mapuches en la actualidad. En este contexto, la ascendencia familiar, el conocimiento sobre los roles sociales desarrollados históricamente por la familia y el estatus que posea al interior de la comunidad, se entrelazan con el origen territorial, el uso del territorio y el conocimiento sobre los seres espirituales (Augusta, 1996; Quintriqueo et al., 2006; Quilaqueo, 2012; Muñoz, 2016). Estos conocimientos han estado tensionados por el colonialismo ejercido por la sociedad chilena y sus instituciones, con el propósito de inducir su pérdida para asimilar al mapuche a la sociedad chilena como sujeto enajenado de su propia cultura (Correa y Mella, 2010; Nahuelpán y Antimil, 2019). Sin embargo, su permanencia hasta la actualidad, refleja los procesos de resistencia cultural desarrollado por las familias y comunidades, en un proceso de construcción y reconstrucción social mapuche en el tiempo.

En tanto fondos de conocimiento e identidad, la enseñanza del *küipan* y *tuwün* se desarrolla en la articulación entre el conjunto de saberes y conocimientos en ellos contenidos, con procesos educativos propios, que propician una ruta de aprendizaje con sentido y pertinencia en el marco de la propia cultura. Esto, en la perspectiva de Quintriqueo y otros (2021), está relacionado al componente epistemológico en el que se sustentan los conocimientos y la educación familiar mapuche.

En concordancia con los postulados de Brito y otros (2018), Esteban-Guitart y otros (2013) y Lalueza y otros (2019), los fondos de conocimientos e identidad asociados al *küipan* y *tuwün* son factibles de incorporar a la educación escolar, con el propósito de superar las discontinuidades educativas existentes entre dicho modelo de educación y la educación familiar mapuche desde un enfoque educativo intercultural. No obstante, en el sistema escolar nacional se encuentra un conjunto de barreras que limitan su incorporación, vinculados principalmente al arraigo colonial de los proyectos educativos en territorio mapuche y a la negación del componente epistemológico del conocimiento mapuche (Torres y Friz, 2020). Esto se relaciona con las contraposiciones epistemológicas entre ambos modelos educativos, donde la educación escolar busca responder a valores y metas establecidas desde la sociedad hegemónica (Lalueza et al., 2019), lo que busca mantener la subalternización de los pueblos indígenas, mediante la proyección del colonialismo desde los estados nacionales. Lo que está estrechamente vinculado con una política pública de educación intercultural funcionalista, la que se distancia de las demandas de los pueblos indígenas (Luna, 2015; Webb y Radcliffe, 2013). Entonces, los fondos de conocimientos e identidad mapuche no solo constituyen una posibilidad de tender puentes en medio de las discontinuidades educativas, sino a la vez, denotar la necesidad de discutir en torno la continuidad del proyecto colonizador de la educación escolar chilena y el carácter funcional de la educación intercultural.

En este contexto, incorporar fondos de conocimiento e identidad mapuche al medio escolar, demanda un cambio en el modelo de educación intercultural vigente en Chile, avanzando hacia una propuesta descolonial (Muñoz, 2021). Esto conlleva, por una parte, la construcción de un proyecto educativo que permita la relativización las relaciones de poder en contextos de colonización, como lo es la educación escolar, la incorporación de la educación indígena, su articulación con el currículum escolar y la construcción de proyectos educativos centrados en el pluralismo epistemológico intercultural (Nahuelpán et al., 2019; Torres et al., 2020; Walsh et al., 2018). Por otra parte, el establecimiento de vínculos entre la familia, escuela y comunidad desde la colaboración, con el propósito de favorecer la actividad investigativa del profesorado, para la sistematización de dichos fondos de conocimiento e identidad, que serán la base de la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar en perspectiva intercultural (Esteban-Guitart, 2012; Lalueza et al., 2019; Muñoz et al., 2019).

En el estudio, las limitaciones para la incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en una propuesta de educación intercultural refieren a 4 componentes centrales: 1) lo epistemológico, relacionado a la contraposición entre las nociones de educación, la construcción de conocimiento, los contenidos y finalidades educativas entre la sociedad hegemónica y el pueblo mapuche, 2) el arraigo colonialista de la educación escolar, que estructuralmente prescinde del saber indígena y niega su valor en la sociedad actual, 3) la permanencia de una cultura escolar monocultural y asimilacionista, que limita los vínculos de colaboración en la gestión curricular, y 4) el diseño de políticas de educación intercultural funcionalista, que crean una falsa imagen de apertura del medio escolar hacia la familia y comunidad mapuche. No obstante, desde una perspectiva prospectiva, sostenemos que la incorporación del *keiipan* y *tumiin* como fondos de conocimiento e identidad en la construcción de una propuesta de educación intercultural, es posible al avanzar en una propuesta descolonial, que relativice la hegemonía del conocimiento escolar y genere una apertura al pluralismo epistemológico. Así, los fondos de conocimiento e identidad se posicionan, además, como una instancia para reconstruir y resignificar la relación familia, escuela y comunidad, en la que se establezcan dinámicas de colaboración que trasciendan a los espacios decisionales de la educación escolar en territorio indígena.

En conclusión, el *keiipan* y *tumiin* están basados en contenidos educativos de relevancia sociocultural, al vincularse con las nociones de familia, territorio, representaciones socioculturales y espiritualidad como base de la construcción de la identidad sociocultural mapuche. Estos conocimientos son factibles de incorporar al medio escolar desde un proyecto intercultural descolonial, que permita revertir los procesos de asimilación y dominación social, económica y cognitiva desarrollado por el Estado chileno. Este proceso plantea el desafío de repensar la educación, la sociedad y las relaciones de poder establecidas, para construir una educación y sociedad más justa. Finalmente, propone el desafío de construir una interculturalidad desde abajo, donde sean las comunidades de base los artífices de sus procesos de descolonización.

Agradecimientos

El manuscrito ha sido financiado por el Proyecto Fondecyt 11191041 “Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial” y desarrollado en colaboración con los Proyectos Fondecyt Regular 1181531, 1221718 y del Proyecto Fondef IDeA ID21I10187.

Referencias

- Augusta, F. (1996). *Diccionario araucano*. Cerro Manquehue.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos IXI y XX*. Lom.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Brito, L., Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 23-41.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Coña, P. (2017). *Lonco Pascual Coña. Testimonio de un cacique mapuche*. Pehuén.
- Correa, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén.
- Correa, M. y Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Lom.
- Denzin, N. y Salvo, J. (2020). *New directions un theorizing qualitative research. Indigenous research*. Myers Education Press.
- Erize, E. (1960). *Diccionario comentado mapuche-español. Araucano-Pewenche-Pampa-Picunche-Rankülch-Huilliche*. Peuser.
- Esteban-Guitart, M. (2012) La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(4), 587-600.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v18i4.25001>
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013). Reflexiones alrededor de las relaciones familia-escuela en contextos de alta diversidad cultural. A modo de introducción. En M. Esteban-Guitart e I. Vila (Eds.), *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad* (pp. 17-33). Horsori.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Friese, S. (2013). *ATLAS.ti 7 user guide and reference*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10.
- Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810-2014. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 23(1), 5-25.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Laluzza, J., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Latham, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Cervantes.
- Lohmann, M., Hathcote, A. y Boothe, K. (2018). Addressing the barriers to family-school collaboration: A brief review of the literature and recommendations for practice. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 26-32.
<https://doi.org/10.20489/intjecse.454424>
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: Un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará*, 47(4), 659-667.
<https://doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>

- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68, 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/176053>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação e Sociedade*, 40, e0190756. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche. *Espacios*, 40(19), 21-34.
- Nahuelpán, H. y Antimil, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *Historelo. Revista de Historia Local y Regional*, 11(21), 211-248. <https://doi.org/10.15446/historelo.v11n21.71500>
- Nahuelpán, H., Antimil, J. y Lehman, K. (2019). Mapuchezugun ka mapuche kimün: Confronting colonization in Chile (nineteen and twentieth centuries). En E. McKinley y L. Smith (Eds.), *Handbook of indigenous education* (pp. 63-83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0_24
- Nogger, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Editorial San Francisco.
- Novaro, G., Padawer, A. y Borton, L. (2017). Interculturalidad y educación argentina desde una perspectiva comparativa. *Educação & Realidade*, 42(3), 939-958. <https://doi.org/10.1590/2175-623672321>
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X021008005>
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, 505, 79-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>
- Quilaqueo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educar em Revista*, 35(76), 219-237. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271-283. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Lom.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, S. y Peña-Cortés, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106), e3610603. <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de las relaciones de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 81-95.

- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000100010>
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Herder.
- Rocha-Buelvas, A. y Ruiz-Lurduy, R. (2018) Agendas de investigación indígena y decolonialidad. *Izquierdas*, 41, 184-197.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50492018000400184>
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM.
- Torres, H. y Friz, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educación en revista*, 36, e66108. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>
- Walsh, C., Fernández, L. y Candau, V. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83), art. 5.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>
- 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), 319-341. <https://doi.org/10.1111/sena.12046>

Breve CV de los autores

Gerardo Muñoz

Doctor en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Es investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), del Grupo Erdisc y de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad. Es investigador responsable del Proyecto Fondecyt 11191041, además, es Co-Investigador de Proyectos Fondecyt Regular y Fondef. Sus líneas de investigación se relacionan con el Currículum y educación intercultural, Educación familiar mapuche, Minorización y Descolonización de educación intercultural. Email: gerardo.munoz01@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

Segundo Quintriqueo

Doctor en Educación (Universidad de Extremadura). Es Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Actualmente es Profesor y miembro del Comité Directivo del Doctorado en Educación de la UCT. Ha sido Investigador Responsable de 6 proyectos prioritarios (FONDECYT, FONDEF) y Co-Investigador de 6 proyectos prioritarios (FONDECYT, FONDEF, MILENIO, ANILLO). Es Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la UCT, Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'UQAT, Québec-Canada. Email: squintri@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

Héctor Torres

Doctor en Antropología (Universidad Laval). Profesor de la Universidad del Bío-Bío, Chile, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Ha sido responsable del proyecto Fondecyt Iniciación “Contextualización y territorialización de la gestión educativa de la escuela en La Araucanía” (2017-2019). Actualmente es co-investigador del proyecto Fondecyt “Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos” (2018-2021) y del proyecto “Partenariat Savoirs et éducation autochtones (PSÉA): Initiatives de mise en valeur des savoirs autochtones dans les programmes scolaires des communautés” (2021-2024), financiado por el Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) de Canadá. Email: htorres@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-7245>

Alberto Galaz

Doctor en Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Dr. en Ciencias de la Educación (Université de Rouen). Director y Académico de pre y postgrado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile (Chile). Desarrolla líneas de investigación en torno a políticas educativas, desarrollo profesional e identidad docente plasmada esta última en un proyecto Fondecyt y en recientes publicaciones. Es Co-investigador del Proyecto FONDECYT Regular 1221524. Email: alberto.galaz@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-2783>