

Aprendizaje y Educación en Familias Mapuche y Aymaras: Los Modos de Hacer las Cosas

Learning and Education in Mapuche and Aymara Families: The Ways of Doing Things

Nolfa Ibáñez-Salgado ^{*}1, Sofía Druker-Ibáñez ² y M^a Soledad Rodríguez-Olea ³

¹ *InteractúaChile, Educación, Cultura y Desarrollo, Chile*

² *Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*

³ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*

DESCRIPTORES:

Aprendizaje
Educación familiar
Co-construcción
Justicia social
Justicia educativa

RESUMEN:

El artículo corresponde a una investigación desarrollada durante tres años con familias mapuche y aymaras, en sus propios territorios, que busca describir y analizar sus concepciones de aprendizaje y educación. Epistemológicamente, se enmarca en el constructivismo radical, con foco en la justicia social y educativa. La metodología es cualitativa, participativa y etnográfica, desarrollándose mediante un proceso de co-construcción. Los resultados muestran que las concepciones, lógicas y métodos sobre el aprendizaje y la educación familiar y comunitaria son mayormente compartidos por las familias, y que la comprensión y valoración de sus modos de hacer las cosas, especialmente en la educación formal, se constituiría en condición para que las personas indígenas puedan ejercer su legítimo derecho a participar en la sociedad en igualdad de condiciones. Se concluye que es posible co-construir conocimiento entre personas de distintas culturas si se tiene un propósito común y el entendimiento que los sentidos y significados de palabras y acciones pueden ser distintos según haya sido la convivencia, lo que implica reformular experiencias y consensuar modos de describir las cosas, aún en el contexto de injusticia epistémica que caracteriza las relaciones entre culturas en nuestro país.

KEYWORDS:

Learning
Family education
Co-construction
Social justice
Educational justice

ABSTRACT:

This paper accounts for three-year research involving Mapuche and Aymara families in their own territories, aimed to describe and analyze their concepts of learning and education. Epistemologically this study is framed in radical constructivism, focused in social and educational justice. The methodology is qualitative, participatory, and ethnographic, and is developed through a process of co-construction. The results show that concepts, logics and methods on learning and family and community education are mostly shared by Mapuche and Aymara families, and that understanding and valuing their ways of doing things, especially in formal education, would be an essential condition for indigenous people to exercise their legitimate right to participate in society on equal terms. A conclusion is drawn that it is possible to co-construct knowledge between people from different cultures if there is a common goal and a shared understanding that the meanings of words and actions may be different depending on people's own history of coexisting. From this understanding arises the need for reformulating experiences and reaching consensus on the ways of describing things, even in the context of epistemic injustice that characterizes the relationships between cultures in our country.

CÓMO CITAR:

Ibáñez-Salgado, N., Druker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, M. S. (2024). Aprendizaje y educación en familias mapuche y aymaras: Los modos de hacer las cosas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 153-169.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.008>

1. Introducción

Este artículo corresponde a una investigación desarrollada durante tres años con familias indígenas pertenecientes a los pueblos originarios más numerosos de Chile: mapuche y aymara, mediante un abordaje metodológico de co-construcción, con el objetivo de describir y analizar los conocimientos y sentidos compartidos por los participantes respecto al aprendizaje y la educación. Las familias mapuche¹ residen en dos regiones del sur del país, La Araucanía y Los Ríos, y las familias aymaras en la región de Arica y Parinacota, en el extremo norte. Nuestro propósito es visibilizar estas concepciones, para contribuir a su comprensión y, especialmente, a su inclusión en la educación y en la academia como un aporte a la justicia social y educativa en nuestro país. El foco en estas dos culturas responde al interés de visibilizar eventuales diferencias y/o similitudes, cuyo conocimiento pudiese contribuir a un cambio de enfoque en el sistema educacional y en la formación docente respecto de una de sus mayores debilidades: la atención pedagógica a la diversidad.

El estudio es parte de una línea de investigación sobre interculturalidad y educación desarrollada desde 2000 en proyectos sucesivos², que adscribe a la línea epistemológica del constructivismo radical (Maturana, 1997a; Maturana y Varela, 1994, von Foerster, 2005; von Glasersfeld, 2000) y asume el concepto amplio de desarrollo planteado por Sen (1993, 1999), cuyo pilar es la expansión de las libertades individuales, entendiéndola como el aumento de las capacidades de los individuos para alcanzar aquello que tienen razones para valorar. Aquí, la libertad es a la vez medio y fin del desarrollo y “los individuos no tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo” (Sen, 1999, p. 28). Para este autor, la sustentabilidad debe ser entendida en función de la sustentabilidad de las libertades que tienen los individuos para salvaguardar lo que valoran, y destaca la necesidad de fomentar el derecho de libertad en cuanto a la construcción de identidades que permitan relacionarnos con los otros en condiciones de justicia, lo que constituiría un cambio cultural o simbólico que implicaría no sólo la redistribución, sino también el reconocimiento y la participación (Fraser, 2008), rechazando los sistemas clasificatorios singulares y rígidos para reconocer la multiplicidad característica de las construcciones identitarias propias y ajenas, “en donde no haya que asimilar las normas culturales dominantes o de la mayoría” (Carneros et al., 2018, p. 23) y se pueda rescatar esa diversidad de pluralidades como factor de unificación en la diferencia. Ello “demanda urgentemente asociar las políticas educativas con ‘giros’ epistémicos” (Osorio, 2019, p. 26), que faciliten la generación de espacios en la academia y en el sistema educativo para incluir otras visiones sobre cómo conocemos, otros modos de priorizar aspectos del ser y de su relación con los otros y con la naturaleza.

Entendemos que el conocimiento es construido en la experiencia, por lo que no existe un conocimiento ontológico objetivo de una realidad única e igual para todos. El conocimiento refiere a una construcción del ser humano quien, por sus condiciones de constitución, no puede tener acceso a una realidad independiente de esas condiciones; en palabras de von Glasersfeld (2000), “sea lo que fuere lo que

¹ En mapudungun, lengua mapuche, significa gente de la tierra y no se pluraliza.

² Proyectos FONDECYT N°1000078, N°1020496, 1060230, Proyectos FONIDE, N° 274 (ex 8513), N°55 y F811349, Proyecto DIUMCE FGI/2015.

entendemos por “conocimiento”, ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia” (p.19). Como señala Maturana (1990, p. 109), “el conocimiento siempre se adquiere en la convivencia”; distintos tipos de convivencia dan lugar a distintos significados y sentidos para objetos y relaciones, aunque después aquello se nombre con las mismas palabras, como hemos constatado en estudios previos sobre el surgimiento del lenguaje y la construcción de mundo en culturas distintas (Ibáñez, 2003, 2015; Ibáñez y Maturana, 2005), entendidas estas como “la estabilidad transgeneracional de configuraciones conductuales adquiridas ontogénicamente en la dinámica comunicativa de un medio social” (Maturana y Varela, 2009, p. 133, citado por Rodríguez Olea, 2021).

Tanto en comunidades científicas como no científicas, el conocimiento está anclado a la experiencia relacional, “constituido por las formas en las que la gente categoriza, codifica, procesa e imprime significado a sus experiencias” (Long y Arce, 1992, p. 211) y se desarrolla sobre la base de los marcos de sentido existentes, por lo que la comprensión de la producción, reproducción y transformación del conocimiento debe ser “situada en términos de los mundos de vida que involucran a los individuos y grupos” (p. 212). Socialmente, sin embargo, los conocimientos producidos en comunidades científicas occidentales son representado como más objetivos, verdaderos y universales que aquellos producidos por comunidades no científicas, particularmente comunidades indígenas (Ibáñez y Cáceres-Jensen, 2022). Esta relación de injusticia epistémica, característica de la colonialidad del saber (Tubino, 2014) se construye y perpetua en los sistemas escolares. En consecuencia, los modos de hacer las cosas en las comunidades indígenas, reflejo de sus fundamentos epistémicos acerca del conocimiento y su construcción, son mayormente ignorados en el ámbito académico y educacional.

La existencia de diferencias importantes entre lógicas educativas indígenas y lógicas escolares está bien documentada (Bermejo-Paredes y Maquera-Maquera, 2022; Moravietz et al., 2019; Ibáñez y Cáceres-Jensen, 2022). En el caso de la cultura mapuche, los trabajos de Quilaqueo, Quintriqueo y Ñanculef (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Quilaqueo et al, 2016; Ñanculef, 2016) aportan a la comprensión de las epistemologías y las prácticas que constituyen saberes educativos y concepciones de aprendizaje situadas en las dinámicas relacionales de familias y comunidades mapuche, donde, aún ante la presencia de una erosión progresiva de prácticas educativas familiares, explicada en gran medida por la monoculturalidad de la educación formal, la vigencia de métodos educativos mapuche, creados y actualizados en la memoria social de familias y comunidades permite distinguir epistemes fundantes de lo educativo que aluden a “la complementariedad entre las personas y la naturaleza, articulada con la espiritualidad como una dimensión fundamental de la vida que racionaliza la perspectiva mapuche del conocimiento” (Quilaqueo et al., 2016, p. 162). Al respecto, el historiador mapuche Juan Ñanculef (2016) señala:

Nosotros no aprendemos “cómo hacer las cosas”, sino que simplemente aprendemos a “hacer las cosas”, es lo que nuestros hermanos aymara denominan Qhapag-Nan. Este es un salto epistemológico que la sociedad chilena y los pedagogos de la educación formal en Chile debieran considerar como un gran aporte de la sociedad indígena a la sociedad en general, sobre todo en este tiempo de crisis de la educación formal. (p. 21)

Entendemos el aprendizaje como un fenómeno de transformación en la convivencia (Maturana, 1997b) y a la educación como configuradora de las características principales de una sociedad. Si bien el discurso educativo destaca la importancia de lograr la formación de personas responsables, solidarias, respetuosas de la diversidad y capaces de resolver problemas, en la práctica vemos algo distinto; el sistema escolar

chileno es uno de los más segregados del mundo, en el que predomina una lógica estructuralista, instrumental y técnica, que se focaliza en los productos y prioriza la competencia por sobre la colaboración (Assael et al., 2018), donde la atención pedagógica a la diversidad es la competencia profesional con menor presencia y la monoculturalidad es central (Arias et al., 2018; Ibáñez, 2010), ignorando los saberes indígenas y locales (Anocutipa et al., 2019; Bada, 2020; Di Caudo, 2016), cuestión que Santos (2010) ha denominado ‘pensamiento abismal’.

Esta invisibilización sería producto del proceso histórico de una colonización epistemológica que reduce otras formas de construir conocimiento: “*A sad consequence of epistemicide has been the tendency to dismiss the knowledge productions and related areas of epistemological as well as technicals expertise found within local communities*” (Du Plessis, Sehume y Martin, 2014, p. 78). Asimismo, el informe sobre conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina reconoce que el campo de la educación y del conocimiento ha sido un espacio de corrección, homogenización y adoctrinamiento de los pueblos indígenas, concluyendo que “es necesario transformar los procesos de menoscabo, inferiorización e invisibilización que se yerguen sobre los conocimientos indígenas” (UNESCO, 2017, p. 60). Estas epistemologías “*otras*” en un país multicultural como Chile, debiesen ser consideradas por la academia y el sistema educativo para avanzar hacia la justicia educativa (Kovach, 2009; Tubino, 2014; Unesco, 2017). Como señalan Castillo y Del Pino (2022), “la ontología indígena, sus métodos de generación de conocimientos educativos y cómo evaluar, son sólo algunos componentes necesarios de incorporar hoy en la praxis educativa” (p. 8).

2. Antecedentes y contexto

En Chile, el 12,8 % de la población es indígena. De este total, el 79,8 % es población mapuche, seguida por la población aymara con un 7,2 %. Las personas mapuche constituyen el 9,9 % de la población total del país, y el 46,7 % de ellas vive en las regiones de La Araucanía y de Los Ríos (34,7 % y 12 % respectivamente), mientras que el 35,7 % de la población aymara reside en la región de Arica y Parinacota (Instituto Nacional de Estadística INE, 2018).

De acuerdo con diversos estudios y encuestas (Aymerich et al., 2003; Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2018; Mora, 2018; Ramírez et al., 2016; Universidad de Talca, 2018, entre otros), la sociedad chilena sería, en general, discriminadora y no valoraría el aporte de los pueblos originarios a la construcción del país. Baste recordar que el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT (1989), permaneció durante 18 años en el congreso antes de ser aprobado en 2008, y que las personas y organizaciones indígenas han manifestado reiteradamente su disconformidad con la implementación de programas destinados a ellos, por parte de la política pública (Caniuman, 2019; Figueroa, 2016; Gobierno de Chile/PNUD, 2009; Gutiérrez y Gálvez 2017, Quintrileo et al., 2013). Además, pertenecer a un pueblo indígena en Chile agudizaría las experiencias de trato desigual (PNUD, 2017), el índice de desarrollo humano de la población mapuche de La Araucanía es menor a la de la población no indígena de esa región (Padilla et al., 2015; UNESCO, 2017) y, en lo educacional, las escuelas de La Araucanía con mayoría de estudiantado mapuche obtienen los menores logros en las mediciones nacionales. En la región de Arica y Parinacota, los resultados de estas mediciones son similares al promedio del país, pero son siempre más bajas en la población indígena que en la no indígena (Ministerio de Desarrollo Social, 2019). En comunas con una mayor segregación indígena escolar, existe una asociación negativa con los resultados de los estudiantes indígenas (Webb

et al., 2017), lo que refleja que “se reproduce en el territorio local y regional la estructura social y educacional nacional de discriminación y desigualdad” (Williamson, 2012, p. 129).

A casi 30 años de la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), un estudio de Aninat y Hernando (2019) evidencia la poca coordinación de los entes estatales encargados de implementar las políticas públicas dirigidas a la población indígena y el incumplimiento del rol articulador mandatado a esa corporación. Las evaluaciones de programas destinados a la población indígena destacan la inexistencia de monitoreo de la satisfacción de los usuarios (Dirección de Presupuesto, 2013; Ministerio de Desarrollo Social/Conadi, 2018; Ministerio de Educación, 2018), dejando de manifiesto que la principal consideración que debiese tener la implementación de una política pública focalizada –saber qué piensan sus destinatarios– no ha sido debidamente tomada en cuenta. Junto a lo anterior, existe una valoración negativa de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB (Forno et al., 2009; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; Lagos, 2015; Stefoni et al., 2016) y una formación docente que se sustentaría en la colonialidad del saber (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019).

Un aspecto que estaría a la base de los problemas antes mencionados es la falta de comprensión de las concepciones de aprendizaje y educación de las personas indígenas por parte de la sociedad hegemónica, unido a que “la matriz epistémica del conocimiento educativo mapuche continúa siendo desconocida en la escuela” (Quilaqueo et al., 2016). Como señalan Morawietz y cols. (2017, p. 34), “conocer las concepciones del mundo y su relación con el aprendizaje en los distintos pueblos originarios debería ser una fuente continua de alimentación y retroalimentación para la política educativa”. El problema está en que la sociedad dominante, en general, asume la objetividad como argumento (Maturana, 1997b) y, por tanto, supone que las palabras, gestos y actitudes denotan idénticos sentidos y significados para quienes componen una sociedad, ignorando así la diversidad de construcciones de mundo que es consecuencia de distintos modos de convivencia, de distintos modos de hacer las cosas (Ibáñez y Maturana, 2002, 2005). La particularidad de este estudio consiste en evidenciar, operacionalmente, características y lógicas de los modos de comprender y hacer las cosas de las familias participantes en torno al aprendizaje y la educación desde una lógica generativa de co-construcción que requiere de la colaboración entre los marcos de sentido y las agendas de investigadores no indígenas y miembros de comunidades mapuche y aymara.

3. Aspectos metodológicos

La metodología es cualitativa, etnográfica, participativa, y se operacionaliza en el proceso de co-construcción que parte previo a la presentación formal del proyecto, cuando los objetivos son discutidos y validados con miembros de comunidades indígenas; continúa con la conformación del grupo de estudio, donde son miembros de familias indígenas con relaciones previas con el equipo de investigación quienes extienden invitaciones, realizan los contactos y coordinan la participación de otras familias y comunidades de acuerdo a sus propias lógicas y redes culturales³; y se

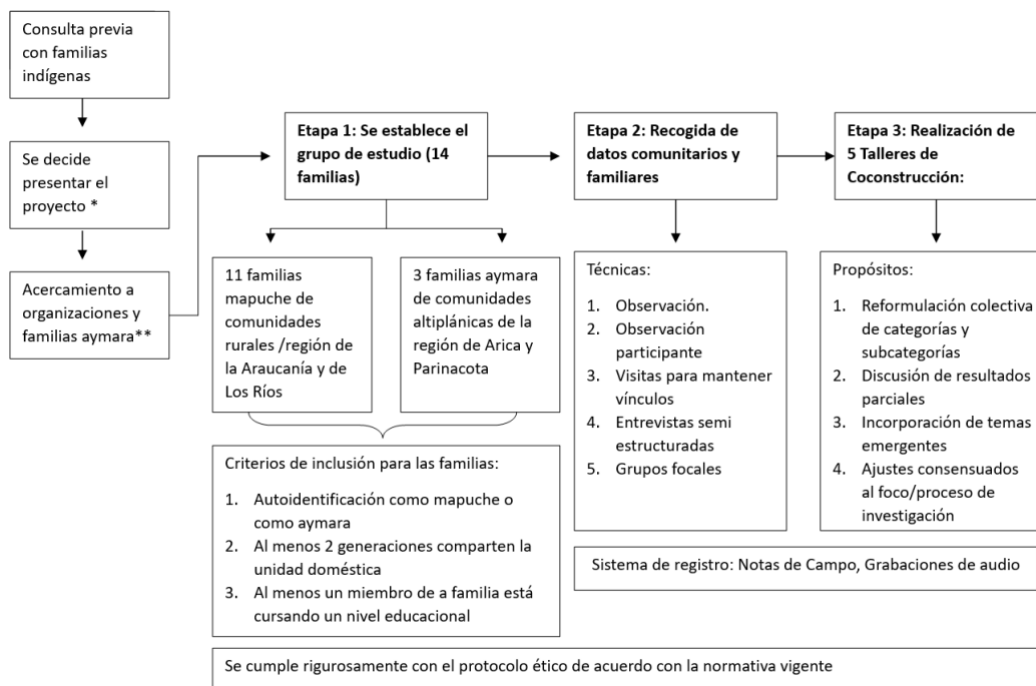
³ Nuestro especial reconocimiento al Lonko Pascual Pichun (QUEPD), al dirigente territorial Javier Melipil y al Dr. Carlos Choque.

extiende a las fases de recolección de datos, levantamiento de categorías y producción de resultados en los talleres de co-construcción.

Nuestro enfoque asume que, en una relación intercultural, “los procedimientos requieren ser articulados a las formas reflexivas operantes en cada cultura” (Salas, 2013, p. 66). La co-construcción posibilita la contextualización de los datos en la dimensión situacional y temporal específica de su producción (Goetz y LeCompte, 1988) y la creación de un contexto nuevo, no extractivo: los Talleres de co-construcción, donde dialogan los significados y sentidos científicos y sociales en conversaciones en las cuales las personas configuran y animan la manera en que se vive la vida diaria y comunitaria (Mejía-Elvir et al., 2022), para obtener una nueva visión compartida, expresada en un lenguaje común (Gaussel, 2014; Morales, 2019), asumiendo que “la única manera en que uno realmente puede conocer las cosas (...) es a través de un proceso de autodescubrimiento” (Ingold, 2016, p. 220), por cuanto la sola recolección de datos no asegura conocimiento ni menos comprensión.

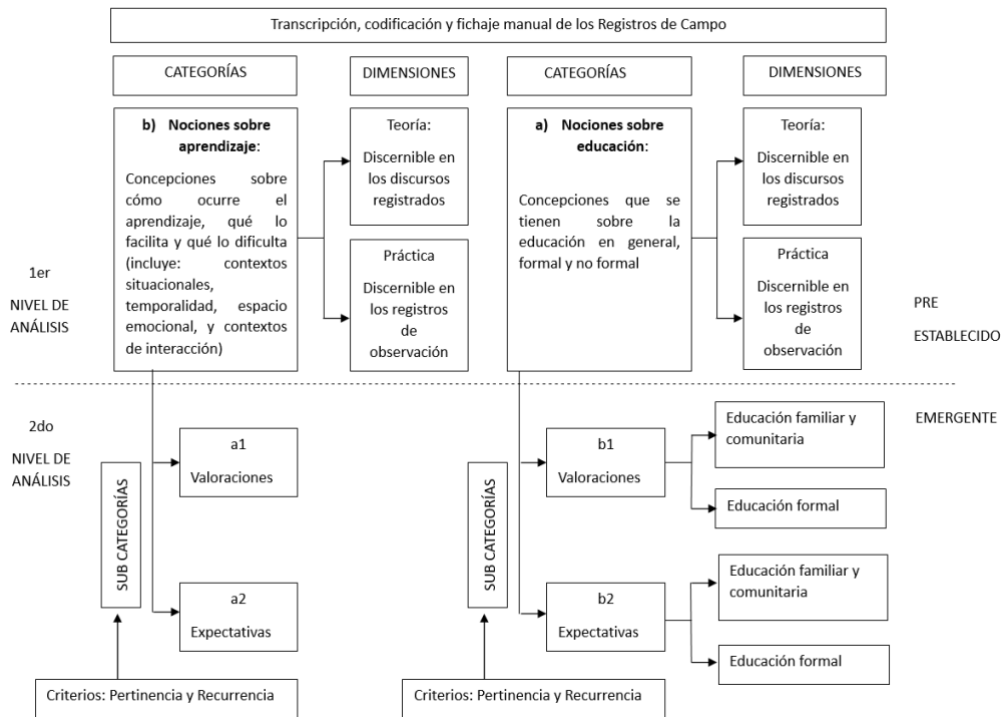
Figura 1

Diagrama de trabajo de campo



Notas. * En concordancia con los convenios suscritos por Chile, en especial el Convenio 169 de la OIT (1989) y la Declaración de Iximuleu (FILAC, 2018). ** En el primer año se desarrolla una etapa de contactos y acercamiento a grupos aymaras del norte del país, la que no es necesaria en el sur, por cuanto el equipo cuenta con esos contactos, derivados de anteriores investigaciones en esta línea (Ibáñez y Díaz, 2010; Ibáñez y Maturana, 2005). Integrantes de las familias, hablantes de su lengua nativa, fueron coordinadoras/es en cada territorio.

Figura 2
Metodología para el análisis



Como producto adicional del proceso de co-construcción y con la co-autoría explícita de las familias participantes, se elabora un documento de difusión para todo público⁴ con los resultados generales del estudio.

4. Resultados

Se presentan aquí los resultados de modo holístico, por ámbitos temáticos que articulan las valoraciones y expectativas compartidas de los participantes en relación con las categorías de análisis, por cuanto dichos ámbitos fueron priorizados y consensuados por las familias al interior de cada categoría. Por esto, uno de los hallazgos del estudio es la similitud de conceptos, lógicas y deseos de futuro de los participantes de ambas culturas. La educación formal aparece sólo para destacar la diferencia con los modos propios de hacer las cosas y, principalmente, como deseo de futuro. Adicionalmente, se da cuenta de cómo las y los participantes se sienten respecto a su pertenencia a una cultura minoritaria, cuestión que emergió como un aspecto relevante.

4.1. Mirar/hacer

El aprendizaje se relaciona, explícitamente, con el observar y con el hacer. Cuando se les pregunta ¿cómo aprendiste a ...?, tanto adultos como jóvenes y niños responden, ‘mirando’. Este aprender mirando se refiere precisamente al tipo de participación autónoma y legitimada que se evidencia en los siguientes ejemplos:

Ma., mujer mapuche, bisabuela, refiriéndose a cómo aprendió a tejer en telar:

⁴ Fue editado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y distribuido por el equipo en las comunidades de las familias, en sus escuelas, en universidades, en la Conadi y en el Mineduc.

Miraba no más, claro, al principio yo miraba,

M., mujer aymara, abuela, relatando cómo aprendió a tejer en telar: mirando y porque todos en la casa saben

L., mujer mapuche, madre, respondiendo si su mamá le enseñó a tejer en telar: No, porque bueno ella explicaba... (rectifica) trabajaba, y uno a través de mirar aprendía, a través de mirar. No es que ella me decía 'mira se hace aquí, se hace allá', no.

El aprender mirando tiene una significación especial para las personas mapuche y aymaras; según Nanculef (2016), el concepto *inarrumen*, en lengua mapudungun y *Obapag-Nan* en lengua aymara, se puede traducir como 'observar', pero es mucho más que eso, es intencionado, busca comprensión y explicación:

El inarrumen viene a ser una metodología del aprendizaje intuitiva del ser humano, del darse cuenta de las cosas, de tratar de descubrir cómo funciona, qué hace, cómo actúa en el marco global de la naturaleza. Una vez que la mira, la descubre, la observa, la analiza, entonces se da cuenta qué es, cómo es y para qué es. Es una epistemología del darse cuenta. (Nanculef, 2016, p. 23)

Como muestra el ejemplo:

J., niño mapuche, hijo (11 años) Describe paso a paso, el proceso de hacer el mote⁵, cómo se limpia y prepara el grano, como se cuece y se pela. Al preguntarle cómo aprendió a hacerlo, responde:

Mirando ..., pero no sé hacerlo, pero miro.

El poder describir con detalle cómo se hace algo no significa que se haya aprendido, lo que se sabe hacer debe tener un contexto de acción que es siempre relacional y requiere una dimensión temporal. Dicho de otro modo, el aprendizaje, 'el darse cuenta', es un proceso que culmina con 'el saber hacer', el que se define en la acción autónoma y se consolida en la práctica.

4.2. El consejo

La educación familiar y comunitaria se entiende como las enseñanzas de los mayores, de familiares y de adultos significativos de la comunidad. Se valora profundamente la sabiduría de las personas mayores y se da especial relevancia al consejo que reciben de ellas, que consideran a lo largo de la vida y transmiten a sus descendientes. Dar un consejo no es trivial, por el contrario, implica una gran responsabilidad por la relevancia que tiene para quien lo recibe:

J. Hombre mapuche, padre, refiriéndose a los consejos más importantes para él (...), entonces yo nunca robé animales ni nada del estilo de eso ni tampoco nunca fui mohero (...) para qué pelear por una cosa poca, así, y si hay ayuda, allá vamos todos, si hay un mingako⁶ por ahí vamos a trabajar allá. Así que así los consejos que me daba mi abuela

4.3. Autonomía y respeto

Consideran importante enseñar a distinguir lo bueno de lo malo en las actividades cotidianas, aunque esa enseñanza difiere sustancialmente de la acostumbrada en la cultura hegemónica, ya que prácticamente no se dan instrucciones sobre cómo hacer

⁵ Granos de trigo que se usan en distintas preparaciones comestibles, típicas mapuche.

⁶ Actividad tradicional en la que se concreta la reciprocidad.

las cosas, no se apuran las ejecuciones, sean verbales o de acción, tampoco se hacen notar los errores, como se ejemplifica a continuación:

Contexto: Taller de co-construcción Nueva Imperial. (Conversan sobre lo que priorizan para que los menores aprendan)

J., hombre mapuche, abuelo: eran más chiquititas [sus nietas], decían, yo voy a ir ayudar a machacar ajo y ponían el ajo con hoja y todo, o sea que no lo pelaron (...) no le decía no así no, sino que lo dejaba. Yo creo que eso es importante, pero está haciendo algo que ayudá pa' la comida.

N., mujer mapuche, abuela: La dejo no más ahora a mi chiquitita y que me ayude, como sea, pero que la haga, después la arreglo yo.

J., y son feliz⁷

N., claro, son feliz

Lo que se prioriza es la participación de los niños en actividades familiares o comunitarias, que tengan la experiencia de hacer las cosas para aprenderlas, relevando la disposición emocional favorable hacia la actividad y su sentido colaborativo por sobre el modo correcto de hacerla, siempre en contextos relacionales que configuran la existencia de las personas y que están estructurados por relaciones de poder y diferenciación que especifican, en este caso, instancias concretas de atribución de legitimidad (Long, 1996).

Para las y los participantes adultos, sin excepción, lo más importante de aprender es el respeto, concepto que tiene un profundo sentido relacional e incluye al otro y a la naturaleza; por ello, otorgan gran importancia al aprendizaje sobre cómo relacionarse con los otros -personas, animales y elementos de la naturaleza de la cual se sienten parte-, considerando sus componentes materiales e inmateriales, ya que lo intangible, espiritual y simbólico forman parte de lo natural para ellos y tiene presencia relevante en la vida cotidiana. El respeto corresponde a una dimensión fundamentalmente ética, ya que refiere a la preocupación por el otro y por la naturaleza, sobre lo que al otro o a lo otro le pasa, o le puede pasar, con lo que se diga o haga. Los siguientes ejemplos son ilustrativos de lo que se reitera:

H., hombre mapuche, abuelo: somos libres como un pájaro porque eso es como parte de nuestra cultura (...) si miramos mucho el entorno, la naturaleza, el río, valoramos los bosques y cuando vamos a dejar los animales en un cerro pedimos permiso y (...) protéjale a esos animales pa' después ir a buscarlos, entonces, todo ese respeto a nosotros nos enseñaron.

M., mujer aymara, abuela: El respeto es una cosa esencial, es mirarte de frente cuando hablas. El respeto a la tierra, a todo.

Los adultos priorizan la participación de los menores en sus actividades, ya que consideran que así aprenderán tanto su realización concreta para poder hacerlo después autónomamente, como su significado y la valoración que a esa actividad le otorga la familia y la comunidad:

J.P., hombre mapuche, padre: yo siempre andaba con mi papá, (...) él salía a trabajar a...por ahí y yo iba con él (...) lo acompañaba, estaba con él en los campos, (...) siempre anduve...siempre estuve con él: cuidaba los animales, las vacas, cultivar el campo, todo con él (...), entonces todas las cosas que aprendí las aprendí más de él.

H., hombre aymara, padre: recuerdo a mi papá arando en el valle de Yuta con una junta de bueyes, un buey negro y uno, uno rojo, y una ruma de cebollas

⁷ La falta de concordancia de género y número al hablar en español es común en las personas mapuche cuya lengua materna es el mapudungun.

debajo de un sauce, también recuerdo estar corriendo en la alfalfa detrás de las golondrinas.

La noción de interacción es el eje estructurador de los procesos sociales que resultan en la producción de significados particulares. En otras palabras, y como postula Maturana (1993) las historias relacionales en las que participan niñas y niños sitúan el proceso en el cual cada persona genera realidad, a partir de las vivencias que tienen en su mundo de vida y como resultado de la posición específica que ocupan.

Los rituales y festividades tradicionales, tanto mapuche como aymara, son encuentros en los que se aplica y dinamiza la normativa propia. Estos encuentros duran varios días y no pueden ser improvisados. La comunidad elige a las personas que serán responsables de las distintas actividades. Todo es obsequiado en estas instancias y los menores son parte de ellas, como se desprende de esta nota de campo:

Lugar: Parcela en Azapa (Arica) Familia H.C,

Contexto: Carnaval Hijos de Azapa (Privado, organizado por la familia H.C)

La fiesta se desarrolla en una propiedad con un gran patio donde niños, jóvenes y adultos juegan a tirarse agua, harina y challas (papel picado de colores). Hay un amplio galpón, donde se realiza el baile, y una casa al fondo del patio. Al interior del galpón, en un extremo hay una especie de bar y en el opuesto la banda de música principal. Hay algunos mesones, mesas y bancas apoyadas en las paredes y al centro del galpón una segunda banda toca en forma intermitente. Varias parejas bailan entre las dos bandas.

Situación 1: La banda principal se prepara para tocar, hay varios grupos de adultos conversando en las bancas. Una niña de unos 10 años ingresa en bicicleta al galpón, da unas vueltas entre las personas que se preparan para bailar y regresa al patio. Nadie dice nada ni parece incómodo o sorprendido.

Situación 2: Unas 20 personas bailan en dos hileras al centro del galpón. Entra un grupo de niñas y niños de entre 4 y 6 años aproximadamente, con botellas y latas con agua; se ubican a los pies de un grupo de adultos que conversa junto a una banca, se sientan en el suelo a recoger restos de harina de color que está sobre el piso para poner en sus recipientes de agua; los niños conversan y salpican agua. Los adultos reparan en su presencia, pero no les dicen nada y siguen conversando; los niños llenan sus botellas y salen al patio.

Las lógicas presentes en los ejemplos relativas a la participación de los menores difieren sustancialmente de las imperantes en la cultura hegemónica donde, cuando existen festejos, rituales o encuentros entre adultos, suelen especificarse espacios, horarios y modos determinados para su participación. Acá, las y los niños son parte de festividades y rituales, pero las acciones que realizan autónomamente concuerdan con sus edades e intereses. Como dichas acciones están enmarcadas en una actividad mayor, planificada familiarmente con antelación y que tiene una significación especial, los niños construyen aprendizajes sobre el sentido y significado de la actividad mayor que se prepara, sobre su organización y estructura, así como sobre las lógicas que guían las interacciones en ese marco.

4.4. Sobre el futuro

La principal expectativa compartida es que los descendientes conserven su identidad como mapuche o aymara, mantengan los valores que consideran propios, especialmente el respeto, y los modos de hacer las cosas. Sin excepción, jóvenes y adultos sienten orgullo de su pertenencia tanto al Pueblo Mapuche como al Pueblo Aymara, y desearían que la sociedad mayor conociera su verdadera historia:

M. mujer aymara, abuela: a mí lo que me gustaría es que mis hijas y mi hijo nunca pierdan eso, la esencia de ser aymara, porque eso es lo más importante, más allá de saber una cosa u otra, más allá de hablar el idioma o no.

Taller de Co-construcción Afunalhue (extracto conclusión oral grupo de discusión):

...los que no son mapuche se van a dar cuenta de cuál es nuestra historia, calcule que va a haber un respeto tremendo hacia el mapuche, porque la historia mapuche es el primer, la primera historia, después viene lo otro que son grandes mentiras.

Ningún participante alude a cuestiones económicas. El reconocimiento por parte de la sociedad dominante aparece ligado a la principal expectativa, que es conservar lo propio. Quizás es a esto a lo que se refiere Antileo (2019) cuando señala “el pasado es futuro en tanto puede alimentar un ideario a construir, que es además antagonista al modelo económico y social con el que conviven los pueblos” (p. 181).

Como segunda prioridad surge el anhelo de cambiar la escuela, especialmente en relación con *los modos de hacer las cosas*, que se tuviera respeto a sus tradiciones y se enseñara la verdadera historia de sus pueblos. Los ejemplos representan el sentir compartido:

Último Taller de co-construcción. Nueva Imperial:

T. hombre mapuche, padre: muchas veces, por ejemplo hay un eluviin [ceremonia fúnebre], entonces hay una prueba ese mismo día y entonces el niño no puede ir (...) aunque no sea familia, pero es parte de la comunidad y el niño no debiera ir a la escuela o no debiera haber clases ese día porque toda la comunidad está en duelo, (...) la escuela tiene que respetar las reglas de la comunidad.

H. hombre aymara, padre: [si cambia la educación] vamos a poder defender nuestros derechos, culturales, sociales, históricos, nuestra tierra, o sea los temas son tan similares, los problemas son casi idénticos, en realidad cambiamos de nombre de mapuche a aymara, pero el huinca⁸ sigue siendo el mismo en todas partes y eso es porque hay toda una escuela y hay una estrategia sobre eso que la impusieron (...) como la chilenización (...) a veces los gobiernos o las autoridades no están de acuerdo con algunas verdades históricas y nosotros, todos nosotros somos responsables por [de] difundir eso.

J. hombre mapuche, padre: un curso es un curso colectivo, pero a la vez los niños son individuales (...) cada uno hace lo suyo y en el caso de los mapuche siempre ha sido en forma colectiva y los niños y uno aprendió en forma colectiva (...) y eso en la escuela no existe (...) cada niño hace su prueba solo (...) el que sabe más no lo puede ayudar.

J. hombre mapuche (abuelo): Yo no sé por qué los profesores tienen que decir “haga esto así y así” y no deja que [los alumnos] piensen, a lo mejor lo harían mejor que eso, pero no pueden; ¿por qué es así?

Se refleja aquí la falta de justicia educativa en la cultura escolar homogeneizadora que asume que todos los niños llegan con similar bagaje experiencial y deben aprender del mismo modo, invisibilizando otros modos de hacer las cosas. Este deseo de futuro también aparece ligado al reconocimiento (Fraser, 2008) y a la libertad de intentar lograr aquello que se valora (Sen, 2007).

Las madres, padres y abuelos coinciden en que la escuela coartaría la libertad de pensamiento y acción aprendida por sus hijos e hijas en la primera infancia, y que la segmentación del currículo contradice el modo holístico en que ellos aprenden y construyen conocimiento en la familia y la comunidad. Respecto de la implementación del PEIB, concuerdan en su insuficiente pertinencia cultural, especialmente por la descontextualización territorial, ratificando lo que ya ha sido puesto en evidencia en la literatura y en informes nacionales e internacionales, mencionados anteriormente.

⁸ Huinca o Winka en mapudungun significa usurpador y su uso designa a la persona blanca.

5. Conclusiones

La principal conclusión es que es posible co-construir conocimiento entre personas de distintas culturas –equipo de investigación y participantes indígenas–, articulando el conocimiento científico y el conocimiento local, si se tiene un propósito común y el entendimiento que los sentidos y significados de palabras y acciones pueden ser distintos para el observador de otra cultura, lo que implica reformular experiencias y consensuar los modos de describir las cosas, aún en el contexto de injusticia epistémica que caracteriza las relaciones entre culturas en nuestro país. Fue admirable el interés, esfuerzo y compromiso de las familias para colaborar en la consecución de los objetivos del estudio, ejemplificando sus valoraciones y expectativas en diálogos colectivos que nos permitieron su cabal comprensión. En muchas ocasiones se expresó el deseo de contribuir a que la sociedad mayor, comprendiera y valorara sus saberes. Este deseo de ser reconocidos fue lo que tuvo mayor presencia en los discursos de los participantes cuando se dialogaba sobre expectativas.

También constatamos, una vez más, que la convivencia en contextos interaccionales diferentes tiene como consecuencia la construcción de sentidos y significados del mundo también distintos, en todo o en parte, implicando valoraciones y prioridades diferentes, como ocurre, por ejemplo, con la valoración de la sabiduría de los mayores y con el concepto “respeto”, el que tiene una significación mucho más amplia y profunda que el que se le otorga cotidianamente en la sociedad mayor.

Las concepciones de aprendizaje familiar y comunitario están ligadas a los haceres cotidianos, a la colaboración, al acompañamiento, a la reciprocidad y a espacios de autonomía y confianza para los aprendices. Las valoraciones de estos aprendizajes se relacionan con lo que se desea conservar, con su identidad, con lo que consideran saberes y haceres propios. Para ellos, el aprendizaje se facilita con la práctica en un espacio emocional grato y se dificulta con la sanción y el control.

Las expectativas de los participantes respecto a lo importante de aprender, de conservar en sus culturas y de cambiar la escuela, no están puestas en el Estado o en las políticas públicas dirigidas a ellos, sino que, en primer lugar, están puestas en ellos mismos. Como señala Vargas (2022) “el mito de la escuela difundida como progreso y asimilación social resulta incongruente respecto a la episteme aimara” (p. 60), lo que es también constatado respecto a la episteme mapuche. No obstante, esperan contribuir a que la escuela cambie, del mismo modo que sus abuelos y bisabuelos consiguieron la llegada de las primeras escuelas a sus comunidades rurales y del mismo modo que la presión ejercida por las organizaciones indígenas, especialmente mapuche, lograron movilizar al Estado para la instalación del PEIB a fines del siglo pasado.

El aporte de todas y cada una de las personas mapuche y aymara que participaron, nos ha permitido conocer y comprender sus conceptualizaciones y valoraciones sobre los aspectos considerados en el estudio, concepciones que están enmarcadas en sistemas de conocimiento que parecen ser similares para todas y todos, tanto para lo tangible como para lo intangible o simbólico.

Los resultados nos permiten afirmar que, para estas familias, la responsabilidad de educar en el sentido amplio de formación humana, y por tanto la responsabilidad de que sus hijos e hijas aprendan aquello que se valora, que se considera prioritario y se desea conservar, reside en la familia y la comunidad, no en la escuela.

La mayoría de los problemas que las personas mapuche y aymara advierten en el ámbito educativo formal y en su relación con la sociedad mayor, radica principalmente en *los modos de hacer las cosas*. Cuando ingresan al sistema escolar, el bagaje conceptual y

empírico que traen al aula, propio de su educación familiar y comunitaria, es invisibilizado, y los modos de relación aprendidos en su contexto interaccional familiar no tienen presencia o son entendidos de manera diferente, por cuanto la escuela “considera a la infancia desde la carencia y la necesidad de apoyos” (Vargas, 2022, p. 41) y no entiende que la diversidad es consecuencia de modos distintos de construir el mundo (Ibáñez, 2015). Lo anterior, va en contra de la preservación de sus culturas originarias y atenta contra la libertad que tiene cada pueblo para salvaguardar aquello que valora, convirtiéndose la escuela en una entidad de desarraigo (Rodríguez y Solís, 2019). La comprensión, reconocimiento y valoración de sus saberes y modos de hacer las cosas se constituye en condición para que las personas indígenas ejerzan su legítimo derecho a participar en la sociedad chilena, en igualdad de condiciones.

Los resultados de este estudio pueden ser un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en la comprensión de los sistemas de conocimiento de las personas mapuche y aymaras, no sólo para comprenderlos, describirlos y difundirlos, sino para posibilitar la presencia de sus saberes y haceres en el mundo académico y escolar, intentando igualar epistemes (Del Pino et al., 2022), lo que constituiría un aporte a la sociedad en su conjunto y permitiría avanzar hacia la justicia social y educativa.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la limitada representación de familias aymara constituye una debilidad del estudio. Esto puede haber obscurecido diferencias en las experiencias de miembros de ambas culturas en relación a los temas abordados, especialmente en los talleres de co-construcción en los que participaron todas las familias en conjunto.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto Fondecyt 1111030.

Referencias

- Aninat, I. y Hernando, A. (2019). Mapeando el laberinto de la política indígena en Chile. *Estudios Públicos*, 15, 7-56.
- Anocutipa, V., Mamani, O. y Condori, W. (2019) El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 227-246.
- Antileo, E. (2019). La politización de la cultura y la tradición en los movimientos indígenas de Chile y Bolivia. *Revista Chilena de Antropología*, 40, 169-188.
- Arias, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e164545. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Assael, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018) Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Aymerich, J., Canales, M. y Vivanco, M. (2003). *Encuesta tolerancia y no discriminación: Tercera medición*. Universidad de Chile.
- Bada, W. (2020). La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 93-102.
- Bermejo-Paredes, S. y Maquera-Maquera, Y. A. (2022). Comprensión ontológica indígena-aimara de los fines educativos y mito de la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 49-63. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.003>
- Caniumán, C. (2019). La defensa de los territorios hoy. *Le Monde Diplomatique*, octubre, p. 5.

- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K. E. y Muñoz, G. (2022). Justicia social en saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuce. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 133-154. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>
- Di Caudo, M. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En M. Di Caudo, D. Llanos y M. C. Ospina (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 93-130). CINDE.
- Dirección de Presupuesto. (2013). *Informe final programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe*. DIPRES.
- Du Plessis, H., Sehume, J. y Leonard, M. (2014). *The concept and application of transdisciplinarity in intellectual discourse and research*. Mapungubwe Institute for Strategic Reflection.
- Druker-Ibáñez, S. y Cáceres-Jensen, L. (2022). Integration of indigenous and local knowledge into sustainability education: a systematic literature review. *Environmental Education Research*, 28(8), 1209-1236. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2083081>
- Figuroa, V. (2016). Pueblos indígenas y consolidación democrática: Desafíos para un reconocimiento constitucional de sus derechos en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, 10, 45-169.
- FILAC. (2018). *Declaración de Iximuleu. Por una Iberoamérica próspera, inclusiva, sostenible e intercultural*. FILAC.
- Forno, A., Álvarez-Santullano, P. y Rivera, R. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: Una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. *Chungará*, 41(2), 287-298.
- Gausse, M. (2014). Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 97, 1-28.
- Gobierno de Chile-PNUD. (2009). *Proyecto apoyo al desarrollo de la política indígena en Chile 2008-2009*. PNUD-Gobierno de Chile.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gutiérrez, N. y Gálvez, D. (2017). La cultura política en el pueblo mapuche: El caso Wallmapuwen. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXII(231), 137-166. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30041-7](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30041-7)
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Ibáñez, N. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología*, XII(2), 71-84.
- Ibáñez, N. (2011). La atención pedagógica a la diversidad: Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad*, 15(2), 83-110.
- Ibáñez, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13121260914>
- Ibáñez, N. y Díaz, T. (2010) *El contexto interaccional en el aula de educación inicial: Estudio comparativo en dos culturas*. Informe final. Proyecto Fondecyt 1060230.
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2002). *El surgimiento del lenguaje en el niño*. Informe final. Proyecto FONDECYT N°1000078.
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2005). *El surgimiento del lenguaje en el niño: estudio comparativo en dos culturas*. Informe final. Proyecto FONDECYT 1020496.
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 78, 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Ingold, T. (2016). Conociendo desde dentro: Reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporáneas*, 2(2), 218-230.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2018). *IV encuesta nacional de derechos humanos 2018*. INDH.

- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Informe síntesis censo 2017*. INE.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados: ¿Perpetuando la discriminación?. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94.
- Long, N. (1996). Globalización y localización, nuevos retos para la investigación rural. En S. Lara y M. Chauvet (Eds.), *La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio. La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural* (pp. 35-74). Plaza y Valdés.
- Long, N. y Arce, A. (1992). The dynamics of knowledge. En N. Long y A. Arce (Eds.), *Battlefields of knowledge: The interlocking of theory and practice in social research and development* (pp. 211-246). Routledge.
- Maturana, H. (1990). Science and daily life: The ontology of scientific explanations. En VVAA. (Coords.), *Selforganization: Portrait of a scientific revolution* (pp. 12-35). Springer.
- Maturana, H. (1993). *El sentido de lo humano*. Hachette.
- Maturana, H. (1997a). *La objetividad: Un argumento para obligar*. Anthropos.
- Maturana, H. (1997b). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Universitaria.
- Mejía-Elvir, P., Morales-Escobar, I. y Correa-Londoño, M. (2023). Voces del profesorado en contexto de represión y lucha social: Memorias colectivas e identidades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 179-194. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.010>
- Ministerio de Desarrollo Social (2019). *Informe de desarrollo social 201*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Desarrollo Social/Conadi. (2018). *Informe final programa Chile indígena*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Educación (2018). *Programa de educación intercultural bilingüe 2010-2016*. Mineduc.
- Mora, M. (2018). *Informe 2018. Pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes en la Universidad de Chile. Hacia un compromiso con la interculturalidad*. Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios.
- Morales, S. (2019). Voz y huellas de las comunidades indígenas en el sur de Chile. *Opción*, 35(90), 1376-1401.
- Morawietz, L., Treviño, E. y Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: Mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.), *Educación intercultural en Chile. experiencias, pueblos y territorios* (pp. 21-35). Universidad Católica de Chile.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayñ mapuche kimiñ epistemología mapuche*. FACSO-Universidad de Chile.
- Organización Internacional de Trabajo. (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Conadi-Ministerio de Desarrollo Social.
- Osorio, J. (2019). Propuestas para un marco referencial sobre ciudadanía, formación ciudadana y educación para el programa de Formación Ciudadana UFRO/Mineduc. En G. Williamson, J. Villenas e I. Soto (Eds.), *Formación ciudadana en las comunidades educativas* (pp. 13-48). Universidad de la Frontera-Mineduc.
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
- Padilla, P., Garín, A., García, M. y Bello, A. (2015). Mediciones del desarrollo y cultura: el caso del Índice de Desarrollo Humano y la población mapuche en Chile. Avances en torno a conceptos, metodología y evidencia empírica incorporando la noción de *Küme Mognen*. *Polis*, 14(40), 165-190. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000100009>
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo D., Quintriqueo S. y Torres Cuevas, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165.

- Quintrileo, C., Yañez C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) en Chile. *LOGOS Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 45-64.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Universidad Católica de Temuco.
- Ramírez, E., Estrada, C. e Yzerbyt, V. (2016). Estudio correlacional de prejuicio y discriminación implícita y explícita en una muestra magallánica. *Atenea*, 513, 251-262.
- Rodríguez, D. y Solis, D. (2019). Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina. *Perfiles Educativos*, XLI(166), 40-57.
- Rodríguez Olea, M. S. (2021) Aprendizaje y enseñanza en contextos familiares y comunitarios de la cultura mapuche. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 217-232. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.013>
- Salas, R. (2013). Desde el reconocimiento a la interculturalidad. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, 20, 56-75.
- Santos, B. D. S. (2010). *Para decolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- Sen, A. (1993). *La libertad individual como compromiso social*. Instituto Bartolomé de Las Casas.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sen, A. (2007). *Primero la gente: Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Deusto.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.4453>
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6(1), 1-5.
- UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Segundo informe*. UNESCO.
- Universidad de Talca. (2018). *Prejuicio y discriminación racial en Chile*. CEOC.
- Vargas Iturra, Y. C. P. (2022). Relaciones entre práctica educativa y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 31-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.002>
- Von Foerster, H. (2005). *Construyendo una realidad*. En P. Watzlawick (Comp.) *La realidad inventada*. (pp. 38-56). Gedisa.
- Von Glasersfeld, E. (2000). *Despedida de la objetividad*. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador* (pp. 19-31). Gedisa.
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En VVAA (Orgs.), *Propuestas para Chile. Concurso políticas públicas 2016* (pp. 279-305). Centro UC Políticas Públicas.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(138), 126-147. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.138.34159>

Breve CV de las autoras

Nolfa Ibáñez-Salgado

Profesora de Estado en Educación Diferencial, Universidad de Chile. Magíster en Educación por la Univ. Metropolitana de Cs. de la Educación, UMCE y Dra. en Educación por la UAHC, Chile. Profesora Titular e investigadora de la UMCE (R), hasta 2019. Directora General de Interactúa Chile, Educación, Cultura y Desarrollo. Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2021. Algunas publicaciones: Ibáñez, N. (2022) La rebelión docente: una posibilidad para avanzar hacia el cambio de la

educación en Chile. *Rev. Contextos* (50), 243-257.- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018) La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* N° 78: 227-249.- Ibáñez, N., Figueroa, A. M.; Rodríguez, M. S. y Aros A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos XLIV* N°1, 225-239. Email: nolfa.ibanez@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1491-1190>

Sofía Druker-Ibáñez

Antropóloga de la Universidad Austral de Chile. Magíster en Antropología con Mención en Estudios Andinos PUC Perú. Dra.(c) en Antropología Social Universidad de Manchester, UK. Dra.(c) en Educación UMCE, Chile. Académica Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Algunas publicaciones: Sánchez, R. y Druker, S. (2022) Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 101-120. Druker, S. (2021) Literary practices and teaching practices-The role of “free writing” in school literacy with Quechua girls and boys. *Perfiles educativos* 43(171), 46-64. Druker, S. y Sánchez, R. (2021) Educación: desafíos indisciplinares y subversivos en contextos diversos. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 149-156. Email: s.druker@ucsh.c

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0934-4825>

M^a Soledad Rodríguez-Olea

Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación por la UMCE, Magister en Educación, UBA, Doctora en Educación por la UAHC. Académica jerarquía titular, docente en pre y post grado e investigadora de la UMCE, hasta la fecha. Algunas publicaciones: Rodríguez, M.S. (2022) *El Basurita*, Ed. UMCE, Teoría y Ficción, textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos (pp. 178-185). ISBN 978-956-6143-11-6 versión en línea. Rodríguez, M.S. (2021). Aprendizaje y Enseñanza en contextos Familiares y Comunitarios de la cultura Mapuche. *Revista REXE*, 20(44), Concepción dic. 2021. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.013>. Ibáñez, N., Figueroa, A. M., Rodríguez, M. S. y Aros A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos XLIV* N°1, 225-239. Email: m_soledad.rodriguez@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8240-8015>