

Principios de la Pedagogía y Educación Indígena como Base para Implementar la Educación Intercultural Bilingüe

Principles of Indigenous Pedagogy and Education as a Basis for Implementing Intercultural Bilingual Education

Segundo Quintriqueo *, Gerardo Muñoz, Katerin Arias-Ortega, Soledad Morales, Elías Andrade y Viviana Zapata

Universidad Católica de Temuco, Chile

DESCRIPTORES:

Pedagogía
Educación indígena
Bilingüismo
Descolonización
Justicia social

RESUMEN:

El artículo problematiza sobre los principios de la pedagogía y educación indígena para implementar la educación intercultural bilingüe, como eje articulador entre los conocimientos escolares y los conocimientos mapuches, en el caso de La Araucanía, Chile. La metodología es una revisión teórica de la literatura normativa, científica y de divulgación científica a nivel nacional e internacional. Se utiliza el análisis de contenido, el que permite develar núcleos de contenido de orden abstracto, tanto a nivel explícito como implícito, con el propósito de comprender las prácticas que limitan y/o posibilitan la incorporación de los principios de la pedagogía y educación indígena en la educación escolar. Los principales resultados dan cuenta que en territorios de colonización existen una base de saberes y conocimientos indígenas que permitirían la transversalización de la pedagogía y educación indígena en la educación escolar, para ofrecer una educación intercultural que favorezca la revitalización de la identidad sociocultural de niños indígenas y no indígenas, visibilizando la existencia de un pluralismo epistemológico en territorios indígenas. Concluimos que es urgente incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena a la educación escolar.

KEYWORDS:

Pedagogy
Indigenous education
Bilingualism
Decolonization
Social justice

ABSTRACT:

This article problematizes about the principles of indigenous pedagogy and education to facilitate the implementation of intercultural bilingual education, acting as a pivotal link between conventional school knowledge and Mapuche knowledge in the case of La Araucanía, Chile. The methodology employs a theoretical review of normative, scientific, and popular scientific literature at both national and international levels. The information analysis technique utilized is content analysis, which serves to unveil abstract content cores, both explicit and implicit, with the aim of comprehending the practices that either hinder or enable the integration of indigenous pedagogy and education principles within school education. The main findings reveal that in colonized territories, there exists a foundation of indigenous wisdom and knowledge that could enable the permeation of indigenous pedagogy and education into the school system, providing an intercultural education that promotes the revitalization of the socio-cultural identity of both indigenous and non-indigenous children, thereby highlighting the presence of epistemological pluralism in indigenous territories. We conclude that it is imperative to incorporate the principles of indigenous pedagogy and education into the school system.

CÓMO CITAR:

Quintriqueo, S., Muñoz, G., Arias-Ortega, K., Morales, S., Andrade, E. y Zapata, V. (2022). Principios de la pedagogía y educación indígena como base para implementar la educación intercultural bilingüe. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 271-287.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.015>

1. Introducción

En contexto de colonización, como es el caso de Las Américas¹, la escolarización ha construido en las personas indígenas una racionalidad colonial, como una estrategia para someterlas al dominio de los conquistadores y la sociedad hegemónica de los Estados-Naciones, con la finalidad de eliminar el ‘indio’ de su ser, saber y hacer (Muñoz y Quintriqueo, 2019). Este modelo de escolarización en territorios indígenas colonizados ha sido monocultural con base en una perspectiva eurocéntrica occidental, para asimilarlos y homogeneizarlos a la sociedad hegemónica como ciudadanos ordinarios, despojados de su propia lengua y cultura. Mediante este proceso se han omitido, ignorado y suprimido el valor de los saberes y conocimientos educativos indígenas como patrimonio cultural propio a través de la educación escolar, lo que ha permeado la construcción de la sociedad moderna, mediante la instalación de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000). La colonialidad del poder refiere a la imposición en las poblaciones indígenas de Las Américas la hegemonía de la matriz social y cultural eurocéntrica como el único marco de entendimiento válido para comprender y explicar el progreso político, educativo, económico y tecnológico de las sociedades, independiente de su diversidad social y cultural (Lander, 2000). En tanto que la colonialidad del saber, refiere a la imposición del orden del conocimiento eurocéntrico occidental como verdad única, para estudiar y comprender la realidad educativa, social, cultural y natural. De esta manera, el conocimiento eurocéntrico occidental está institucionalizado y naturalizado en la construcción de discursos, procedimientos y dispositivos que refuerzan los fundamentos éticos, intelectuales y políticos sobre la opresión y dominación de los sujetos colonizados en sus territorios (Battiste, 2013; Quijano, 2000). Así, la escolarización en contextos de colonización ha construido una auto-negación y ocultamiento de los sujetos indígenas (Quintriqueo, 2010). Esto ha permitido la construcción de la vergüenza étnica que aun esta arraigada en la educación escolar y se materializa a través de procesos de enseñanza y aprendizaje que niegan, ocultan e invisibilizan los conocimientos indígenas, limitando con ello, ofrecer una educación intercultural.

En ese contexto, para revertir la escolarización colonial y el nacionalismo en contexto indígena (Novaro et al., 2017), se propone el enfoque educativo intercultural, el cual permita una apertura epistemológica para establecer una relación entre los principios de la pedagogía y educación indígena con el conocimiento escolar, desde una implicación dialógica y simétrica de saberes de las personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, partiendo del reconocimiento, la negociación, tensión y choque cultural que se produce entre ellos, sustentado en sus propios marcos de referencia (Retamal, 2020). Por ende, transitar a procesos de negociación, mediación y tensión de los propios marcos de referencia en la educación escolar, desde un enfoque educativo intercultural, favorecería un diálogo con base en el pluralismo epistemológico entre los sujetos implicados en el proceso de escolarización, para la formación de ciudadanos sensibles y respetuosos con el medioambiente (Sartorello, 2019). Esto plantea el desafío de implementar prácticas educativas donde se considere la educación familiar, comunitaria y las diversas formas de conocer y comprender la realidad, donde el territorio, la tierra, el parentesco, la memoria social, la espiritualidad y el medioambiente emergen como contenidos centrales para implementar la educación

¹ Las Américas refieren a las regiones Norte, Centro y Sur de nuestro continente.

intercultural (Quintriqueo et al., 2022). Lo anterior implica construir un currículum intercultural que favorezca la educación de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas.

La metodología empleada consistió en una revisión teórica sobre experiencias de educación intercultural a nivel local, nacional e internacional, considerando un enfoque crítico de investigación educativa desde las epistemologías del Sur (Santos, 2016). La discusión bibliográfica se basa en literatura científica, normativa y de divulgación a nivel nacional (Chile) e internacional (Argentina, Bolivia, Canadá, Estados Unidos, México, Nueva Zelanda, Perú, y África), en idioma inglés, francés y español. La búsqueda de artículos científicos se realizó considerando las bases de dato Web of Science, Scopus, Scielo y ERIC. Asimismo, consideramos la revisión de libros y capítulos de libros en relación con el objeto de estudio. Para ello, se utilizaron las palabras clave: escolarización, colonización, experiencias de educación intercultural, educación intercultural, enfoque educativo intercultural, principios de la pedagogía y educación indígena. La equivalencia empleada de las palabras clave en inglés es: *schooling, colonization, intercultural education experiences, intercultural education, intercultural educational approach, principles of indigenous pedagogy and education*. Por su parte, en francés la equivalencia empleada es: *scolarisation, colonisation, expériences d'éducation interculturelle, éducation interculturelle, approche éducative interculturelle, principes de pédagogie et éducation autochtone*. La técnica de análisis de la información empleada es el análisis de contenido, para develar núcleos de contenido de orden abstracto, tanto a nivel explícito como implícito, para comprender y explicar el objeto de estudio (Quivy y Campenhoudt, 2005).

El artículo tiene como objetivo problematizar los principios de la pedagogía y educación indígena para implementar la educación intercultural bilingüe, que permitan justificar y sustentar experiencias de educación intercultural en contexto indígena, explorando pistas de acción que posibilitan o limitan articular los conocimientos escolares y los conocimientos educativos indígenas en la educación escolar

2. Problematicación de la educación intercultural bilingüe

De acuerdo con la revisión de la literatura especializada, constatamos la vigencia de un problema común en contexto de territorios indígenas colonizados, referido a un colonialismo arraigado en la educación escolar, en el que las propuestas de educación intercultural sólo son dirigidas a estudiantes indígenas (Loncón et al, 2016). Dicho problema es producto de una educación de carácter colonial hegemónica, que produce una asimetría e inferiorización del indígena a nivel social, cognitivo, físico, emocional y espiritual, respecto de sus propios conocimientos (Battiste, 2013).

El problema planteado persiste debido a una resistencia y racismo de los actores del medio educativo (directivos, profesores, educadores tradicionales y asistentes de la educación) y del medio social (padres, sabios y líderes indígenas), para incorporar el conocimiento educativo indígena a la educación escolar, lo que se refleja en las políticas públicas que los Estados han implementado, desde mediado del siglo XX en América Latina (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). Asimismo, constatamos que la relación que los Estados mantienen con los distintos pueblos indígenas es de carácter neocolonial, lo que se materializa a través de la ausencia de reconocimiento y redistribución del poder saber y hacer, desde sus propios marcos epistémicos, aumentando con ello la marginación social, política y educativa de los niños y jóvenes en contextos educativos indígenas e interculturales (Santos, 2016).

Lo anterior, se expresa en la desconfianza respecto a la relación educativa entre los actores del medio educativo y social, para implicarse en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales, con el fin de liderar la gestión educativa y el currículum escolar, especialmente en la implementación de la educación intercultural bilingüe (Arias-Ortega, 2019). En esta perspectiva, la evolución del problema se expresa en bajas capacidades de los profesores, sean indígenas o no, para innovar en el aula, debido al desconocimiento del enfoque educativo intercultural y el enfoque co-constructivo, para la contextualización de la educación escolar en contexto indígena e intercultural (Valdebenito, 2017). Además, esto evidencia un desconocimiento, tanto en la formación inicial docente como en la formación continua, respecto de los principios de la pedagogía y educación indígena, lo que se ve reflejado en la ausencia de articulación entre el conocimiento propio y el conocimiento escolar en las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio y en formación inicial, para fomentar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes (Quintriqueo et al., 2022). Asimismo, la evidencia empírica nos permite constatar que la institucionalidad de la educación escolar limita la participación de las familias y las comunidades indígenas, durante los procesos de escolarización de los niños y jóvenes indígenas y no indígenas en la educación escolar (Loncón et al., 2016; Maheux et al., 2020; Ministerio de Educación - Chile [MINEDUC], 2012; UNESCO, 2017; Valdebenito, 2017). En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se ha implementado desde la década de 1990 al alero del Ministerio de Educación (MINEDUC), el que busca favorecer, en 'teoría', los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque sociocultural y territorial, aumentando la participación de las familias en la educación de sus hijos, para la revitalización de la lengua y cultura indígena en el aula.

En ese sentido, el PEIB del MINEDUC ha definido como ejes prioritarios dos principios: 1) desarrollar, potenciar y fortalecer una educación intercultural para todos los estudiantes; y 2) generar una Educación Intercultural Bilingüe que posibilite el aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos originarios (MINEDUC, 2012). La política sobre educación intercultural en Chile se fundamenta en la Ley Indígena 19.253 (1993), el Convenio 169 de la OIT aprobado por Chile en el año 2009 y la Ley General de Educación (LGE) 20.370 (2009). En base a dichas normativas, el Estado se compromete a asumir con la participación de los pueblos indígenas, la responsabilidad de desarrollar acciones para proteger los derechos de estos pueblos, garantizar el respeto a su integridad y ofrecer una educación escolar que responda a sus particularidades, especialmente, sus saberes y sus proyectos políticos, éticos y epistemológicos (Quintriqueo et al., 2022).

Otras normativas internacionales que buscan institucionalizar una educación con pertinencia social, cultural, lingüística, ética y epistémica para los pueblos indígenas son: 1) la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); 2) los planteamientos de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960); 3) la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); 4) la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); 5) la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Social y Cultural (2001); y 6) la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En este contexto, el conjunto de normativa internacional articulada a las institucionalidades con respecto a la educación intercultural, justifican los siguientes principios: 1) respeta la identidad cultural de los estudiantes indígenas impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura; 2) enseña a cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias, para que pueda participar plena y activamente en la sociedad; y 3) enseña a todos los estudiantes los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les

permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, de diferentes sociedades y culturas (UNESCO, 2001).

Dicho marco legal nacional e internacional, ofrece la oportunidad y la urgencia de incorporar saberes y conocimientos educativos indígenas en la implementación del PEIB. En este contexto, aunque existan instancias de capacitación de los profesores mentores y educadores tradicionales como dupla pedagógica que deben liderar la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), según la política pública, esta requiere ser contextualizada, co-construida y retroalimentada (Arias-Ortega, 2019). El profesor mentor es el profesional de la educación encargado de acompañar técnica y pedagógicamente al educador tradicional en la implementación de la educación intercultural. El educador tradicional es reconocido como sabio indígena, quien se incorpora a la educación escolar en representación de la familia y comunidad, para enseñar la lengua y cultura indígena en el marco de la implementación de la EIB (Arias-Ortega, 2019). La implementación de una educación intercultural bilingüe contextualizada plantea el desafío de relevar los contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas, articulada a los conocimientos occidentales en la educación escolar, para favorecer el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, sean indígenas o no indígenas (Quintriqueo et al., 2021). La co-construcción de la educación intercultural implica la participación de la comunidad educativa completa en el diseño, implementación y evaluación de los instrumentos de gestión institucional, particularmente en lo referido al currículum escolar intercultural (Quintriqueo et al., 2022). En tanto que la retroalimentación refiere a un proceso de evaluación basado en criterios escolares y del medio social, para garantizar su calidad y pertinencia social y cultural.

Es así como el primer desafío es entregar apoyo y formación a profesores mentores, quienes en general no han recibido una formación inicial que les permita implementar en sus prácticas pedagógicas un enfoque educativo intercultural. Asimismo, sean indígena o no, desconocen tanto la lengua como los saberes y conocimientos educativos indígenas, lo que dificulta su desempeño en la sala de clases (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021), limitando así, la utilización de estrategias didácticas y metodológicas, para la implementación de la EIB, en espacios formales de participación en el medio educativo y social. Esto, como respuesta a la normativa establecida en el Decreto 301 del MINEDUC, el que estipula que el educador tradicional se concibe como un agente educativo en la escuela. Así, es necesario establecer espacios reales de participación en el levantamiento de necesidades de la escuela y el medio comunitario, los que puedan quedar reflejados tanto a nivel del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). En consecuencia, para que el educador tradicional participe de forma activa en la implementación de la EIB, es relevante que sea respaldado por asignación de horas lectivas y no lectivas. Lo anterior permitiría al educador tradicional planificar, implementar y reflexionar respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando que los métodos educativos sean pertinentes social y culturalmente (Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry, 2018; Cárcamo, 2016). Esto, podría llevarse a cabo a través de acciones de gestión que consigne el rol del educador tradicional en todos los instrumentos de gestión institucional y su aplicación, relevándolo como un actor educativo, social, político y cultural que transmite, comparte y dinamiza su cultura con todos los miembros de la comunidad educativa, desde un enfoque educativo intercultural.

3. Enfoque educativo intercultural co-constructivo como un marco de análisis

El enfoque educativo intercultural se constituye en un marco para el estudio y la comprensión entre personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, lo que implica construir un saber multipolarizado, con el fin de superar la discriminación y el racismo en la educación escolar (Quintriqueo et al., 2016). Asimismo, este enfoque se concibe como una alternativa que permite la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar, enfatizando en el diálogo que surge entre éstos (Sartorello, 2019). Por lo tanto, busca promover en los estudiantes indígenas y no indígenas el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, lo que permita generar una implicación entre sujetos pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, para construir un proyecto social común (Quintriqueo et al., 2016). Así, se facilita la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, considerando que este aprendizaje se da en un contexto social y cultural determinado, lo que permite la construcción social del conocimiento.

En esa perspectiva, sostenemos que el enfoque educativo intercultural se debe entender como un marco teórico, empírico y metodológico que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas y el conocimiento eurocéntrico occidental, para construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, familiar y comunitaria. En su dimensión teórica, refiere al pluralismo epistemológico que fundamenta la importancia de articular la *episteme* indígena y eurocéntrico occidental para el estudio de los problemas sociales, de la educación, las ciencias sociales y humanas (Morales et al., 2022; Muñoz et al., 2022). En su dimensión empírica, refiere a la cosmovisión y conocimiento indígena sustentada en las ontologías relacionales como prácticas epistémicas, que constituye la base para comprender y explicar la relación del hombre con su medioambiente (Morales et al., 2022). Es una forma de hacer, conocer, sentir y ser, no solo desde las premisas del modelo moderno, sino que, incluyendo en las interacciones entre seres humanos y no-humanos, lo que nos conduce a reconocer la existencia multireferencial y pluriversa de la realidad sociocultural (Escobar, 2014). En este proceso, la relacionalidad es concebida desde una totalidad como ‘unidad de todo lo que vive’, desde dimensiones espaciales y territoriales verticales y horizontales (mundo de arriba, del medio y de abajo), por lo que el pensamiento indígena integra los tres mundos relacionamente, tanto en lo material como en lo inmaterial (Ñanculef, 2018; Smith, 1999). En su dimensión metodológica, refiere a la forma de organizar la implicación de las personas con su entorno para generar los avances de la frontera del conocimiento desde procesos co-constructivos (Morales et al., 2022).

Lo anterior es posible, mediante una metodología de investigación co-constructiva en relación con técnicas y enfoques que admiten la implicación de los actores del medio educativo, social, la sociedad civil y la política pública en la implementación de la EIB (Pinto et al., 2018). Esto permitirá aportar a un diálogo de saberes, desde una apertura a la co-construcción de conocimientos, desde enfoques transdisciplinarios e ‘intercientíficos’ en relación a las dimensiones de vida de los pueblos indígenas y grupos subalternizados (Delgado y Rist, 2016). Es así como el enfoque co-constructivo de investigación permite valorizar el conocimiento indígena, tanto para ser aplicado a contextos concretos como para tomar decisiones en la generación de alternativas de desarrollo sostenible en perspectiva local y global, desde una articulación de la ciencia nativa con la ciencia occidental (Quintriqueo, 2022). La ciencia nativa refiere a la organización de procesos investigativos para percibir, pensar, conocer, actuar,

sistematizar y comprender la realidad sociocultural, desde el conocimiento de los pueblos indígenas, que incluya las ontologías relacionales (Escobar, 2014). Esto considera la espiritualidad, comunidad, creatividad y tecnologías, para mantener una relación con el medioambiente como una forma de cuidar la vida humana, el espacio-tiempo, el lenguaje, el pensamiento, la percepción sobre la naturaleza y los sentimientos en la relación de los seres humanos con el cosmos y la realidad sociocultural (Cajete, 1999). En esta perspectiva, para descolonizar la educación escolar y la metodología de investigación se plantea el desafío de repensar en colaboración con los participantes todas las fases de la investigación científica en contexto indígena (Jiménez, 2009; Smith, 1999).

En esta nueva forma de hacer investigación en contexto indígena existen experiencias a nivel internacional, en Oceanía (Australia y Nueva Zelanda) y las Américas (Canadá, Hawái, México, Bolivia y Perú), donde se han implicado los actores del medio educativo y social en la implementación de la educación intercultural.

4. Experiencias de educación intercultural

La educación intercultural en Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Hawái, México, Bolivia y Perú emerge como una forma de contrarrestar las disparidades en el desarrollo educativo escolar entre la población indígena y no indígena, como resultado de una escolarización con arraigo colonial y monocultural eurocéntrico occidental (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Muñoz et al., 2022). Proceso en el cual los indígenas históricamente obtienen los peores resultados de enseñanza y aprendizaje, lo que ha generado una baja tasa de escolaridad y menor acceso a la Educación Superior y el Posgrado (Camino-Esturo, 2017; Fajardo, 2011; UNESCO, 2017; Turner et al., 2017). Con el propósito de revertir la situación antes evidenciada, se requiere transformar la educación escolar mediante la implicación de los actores del medio educativo y social, indígena y no indígena, en la transformación de los espacios de enseñanza y aprendizaje en reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas (Martínez, 2022; Olivares, 2020). Esto permitiría que, a través de la educación escolar se avance en la construcción de la justicia social hacia los pueblos indígenas a través del reconocimiento de sus marcos epistémicos propios y la autonomía (Del Pino et al., 2022). En esa perspectiva, la educación intercultural se ha implementado específicamente para: 1) ofrecer educación contextualizada a las poblaciones indígenas en los distintos territorios colonizados (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019); 2) promover la reconciliación, el respeto y reconocimiento de las culturas indígenas en la educación escolar, para formar a las nuevas generaciones con arraigo territorial y sensibles en la relación con el medioambiente (Turner et al., 2017); 3) incorporar un enfoque pedagógico culturalmente sensible, para disminuir las brechas entre indígenas y no indígenas (Bishop et al., 2007; Alton-Lee, 2015); 4) ofrecer acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje a los actores del medio educativo y social, para que se impliquen en la educación escolar (Bruns et al., 2011); 5) ofrecer procesos que sostengan una adecuada comunicación intercultural entre los actores del medio educativo y social, mediante la sistematización de las normas sociales y culturales indígenas (Conseil en Éducation des Premières Nations [CÉPN], 2017); 6) promover la inmersión lingüística en la familia y comunidad como una estrategia de llevar a la escuela las formas de transmitir el conocimiento sobre el territorio, el parentesco y el medioambiente, según los principios de la pedagogía y educación indígena (Goodyear-Ka'ōpua, 2013; Toulouse, 2016); y 7) articular los conocimientos escolares con los conocimientos locales, para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como

una búsqueda constante para generar aprendizajes significativos, que contribuyan en el desarrollo de las comunidades (Sartorello, 2019).

El problema que subyace a estas distintas experiencias de educación intercultural a nivel internacional es que continúan permeadas por la estructura del colonialismo hacia el indígena, en el que se asume que son ‘ellos’, quienes deben ser sujetos ‘interculturales’. Asimismo, constatamos que los principios de la pedagogía y educación indígena que permiten contextualizar la educación intercultural bilingüe son, principalmente, el conocimiento geográfico, territorial, el parentesco indígena y la espiritualidad (Muñoz et al., 2022; Quintriqueo et al., 2021).

5. Principios de la pedagogía y educación indígena

En el contexto de normativa nacional e internacional, sostenemos la necesidad de incorporar a la educación escolar los principios de la pedagogía y educación indígena, lo que permitirá apoyar el desarrollo psicológico, afectivo, intelectual y espiritual de los estudiantes, asociados al conocimiento sobre la familia ampliada, la noción de colectividad histórica, la noción de enseñantes tradicionales (sabios) del territorio, en una relación de respeto y sensibilidad con el medioambiente (Toulouse, 2018a). Sus principales características son: 1) cuenta con espacios de aprendizaje que son provistos de materiales, de mensajes y símbolos comunicados en lengua vernácula y sustentados en los valores sociales y culturales (Toulouse, 2018b); 2) el reconocimiento del territorio, del parentesco y del medioambiente está presente en los objetivos de los programas de estudio (Campeau, 2017); 3) la vinculación con los padres y parientes (familia extensa) es sistemática y con carácter colectivo durante el proceso de planificación de las actividades de enseñanza en cada situación de aprendizaje (Toulouse, 2016); 4) la presencia del humor y actividades artísticas durante las situaciones de enseñanza emergen de forma respetuosa, para mediar el aprendizaje e integración armoniosa, según los aspectos formales e informales de la sociedad y cultura propia (Cajete, 1994); 5) el intercambio entre los profesores y sabios respecto de sus historias de vida, se constituyen en acciones de vital importancia, para establecer la relación con los niños, jóvenes, la familia y la comunidad (Brossard, 2019); 6) la disponibilidad de los recursos educativos son contextualizados y esenciales para construir aprendizajes ligados a los saberes propios (Toulouse, 2016); 7) la implicación sistemática de los actores del medio educativo, de manera formal e informal con la familia y la comunidad, se concibe como posibilidad de mejoramiento de la educación escolar (Brossard, 2019); y 8) el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que consideren experiencias de trabajo en terreno, tiempos de reflexión y métodos educativos propios, es clave para estudiar el entorno social, cultural, natural y espiritual de los niños y jóvenes (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Sartorello, 2014).

Sostenemos que, desde los principios de la pedagogía y educación indígena, el aprendizaje y la enseñanza de los niños y jóvenes están fundados en la inteligencia experiencial y emocional (Brossard, 2019; Campeau, 2017; Loïselle y McKenzie, 2009; Toulouse, 2016). Los aprendizajes fundados en la inteligencia experiencial implican la capacidad de ofrecer a los niños y jóvenes, aprender a hacer en el marco de la sociedad y la cultura propia en base a contenidos, métodos y finalidades educativas asociados al territorio, el parentesco y el medioambiente (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). De este modo, los niños y jóvenes aprenden normas, patrones sociales, culturales y espirituales en la medida que se vinculan con las actividades de la cotidianidad en la familia y la comunidad, fortaleciendo así su lengua e identidad sociocultural (Cajete, 1994). Mientras que la inteligencia emocional es definida como la habilidad para percibir,

valorar y expresar emociones, para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, de acuerdo al marco de referencia propio ligado al territorio, la geografía, el parentesco y el medioambiente (Quintriqueo et al., 2021). De este modo, los niños y jóvenes se desarrollan y expresan de distintas maneras, ya que las creencias, la historia, y su multiplicidad de vivencias, inciden en la expresión y regulación emocional, según su cultura de origen (Riquelme et al., 2016). Es así como el desarrollo de la inteligencia experiencial y emocional implican lograr una relación de equilibrio e interdependencia con el medioambiente. Las personas descubren el sentido de las relaciones con ellos mismos, con los otros y con la tierra, lo que genera en el individuo un bienestar en las dimensiones: cognitiva, social, afectiva, psicológica y espiritual, que favorecen una relación de respeto y sensibilidad con el medioambiente (Shanker, 2014; Toulouse, 2016).

6. Conocimiento geográfico, territorial, el parentesco indígena y la espiritualidad como ejes para la articulación de conocimientos indígenas y escolares

Sostenemos que, desde el conocimiento indígena, las nociones de territorio, geografía, la tierra, el parentesco, la espiritualidad y el medioambiente, se constituyen en aspectos centrales que sustentan los principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de las nuevas generaciones, desde la educación familiar (Cajete, 1994; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Toulouse, 2016). Es así, como los saberes y conocimientos educativos indígenas están integrados a un paradigma más comprensivo, como lugares de memoria, donde se desarrollan un conjunto de prácticas sociales, religiosas, económicas, que permiten garantizar la apropiación y permanencia como grupo social, que cohabita en un territorio particular en el cual construyen un sentido del lugar como espacio y mundo de vida (Quintriqueo et al., 2021). En este contexto, los conocimientos geográficos y territoriales están asociados a prácticas socioculturales con base epistémica en la memoria social de los pueblos indígenas y particularmente, en el caso del pueblo mapuche (Huiliñir-Curío, 2015). Así, para los pueblos indígenas, la subjetividad e intersubjetividad del espacio y tiempo constituyen elementos centrales en la construcción de una visión de mundo, como una forma de sentir, ver y comprender la realidad, como resultado epistémico específico, que opera como un marco de referencia del trasfondo existencial y vivencial del mundo de vida mapuche (Quintriqueo et al., 2018, 2022).

En el mundo de vida mapuche, el parentesco está asociado al territorio, la geografía, algún oficio, estatus y conocimientos sobre la relación consanguínea con un tronco parental (*meli folil küipan*), un espacio, un tiempo y una territorialidad del cual proviene un sujeto (Quintriqueo y Maheux, 2004). Así, *küipan* refiere a la ascendencia familiar una persona en función de su tronco parental en relación con el espacio y territorio que han habitado históricamente, como una noción que establece un marco de referencia que remite al sujeto a su historia, a la forma de relación de parentesco por línea paterna y materna, al tránsito de los sujetos en el espacio, teniendo como centro el territorio, la geografía y el medioambiente, lo que es definido por situaciones contextuales (Muñoz et al., 2022; Quintriqueo y Maheux, 2004). El *tuvüin* significa provenir de algún lugar de origen como un espacio territorial de referencia y tener relación política, social, cultural, económica y consanguínea materna y paterno con un tronco parental común (Muñoz et al., 2022; Quintriqueo y Maheux, 2004).

Dicho conocimiento geográfico y territorial, está asociado a relaciones de “respeto, equilibrio y reciprocidad para extraer y usar los recursos naturales” (Quintriqueo et al.,

2021, p. 2), como el reflejo de conocimientos que se comparten y se construyen, a partir de la memoria social y colectiva (Walsh, 2012; Sartorello, 2021). En esta perspectiva, los sabios indígenas permiten desde la memoria social comprender y dar una interpretación a la naturaleza, para construir conocimientos propios mediante las ontologías relacionales (Escobar, 2015). En efecto, las ontologías relacionales se relacionan con una visión de mundo, particularmente con la cosmovisión indígena, lo que permite pensar, describir, comprender y explicar la realidad desde sus condiciones objetivas, subjetivas y la espiritualidad como un todo integrado en el territorio y en el medioambiente (Escobar, 2020). En este sentido, lo real y lo construido, la naturaleza y la cultura están estrechamente relacionadas con la ontología, lo que aporta con una comprensión existencial, pues ofrece un fundamento relacional de las personas en la construcción de saberes y conocimientos, para comprender su entorno, desde una construcción social (Quintriqueo et al., 2021). De esta forma, para Boege (2008), desde la cosmovisión indígena “el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble” (p.62), evidenciada en las prácticas socioculturales sostenidas en el espacio y tiempo, donde la familia y comunidad dan sentido al territorio, desde sus propios marcos epistemológicos, mediante un conocimiento situado. Es por esta razón que, se hace necesaria la participación de “los distintos actores de la familia y comunidad en colaboración con los actores de la política pública, directivos, profesores y educadores tradicionales, para la toma de decisiones que permitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque de co-construcción” (Quintriqueo et al., 2021, p. 5), que sustente prácticas educativas situadas en el territorio. Ello contribuirá en los niños y jóvenes, construir aprendizajes significativos al integrar tanto el territorio como las prácticas socioculturales en diálogo con las distintas asignaturas del currículum escolar, de manera tal que se propicie el intercambio de conocimientos, saberes y experiencias entre todos los estudiantes, como una forma de aprender, motivar, promover la discusión, y poner en valor el conocimiento indígena, para mejorar la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente (CPEIP, 2018), según los principios de la pedagogía y educación indígena.

7. Discusión

La revisión de experiencias de educación intercultural a nivel nacional e internacional, permiten constatar que en contextos territoriales que tienen en común procesos de colonización, existe una disparidad en la enseñanza y aprendizaje escolar entre indígenas y no indígenas. Al igual que en Chile, dichos contextos, se caracterizan por ser sociedades que cuentan con una diversidad social y cultural originada por conflictos territoriales, migración, con una visión eurocéntrica del saber y la enseñanza con arraigo colonial, que no considera las formas de aprendizaje y la lengua propia de cada pueblo. De esta forma, cada país ha dispuesto de políticas específicas para dar respuesta a las demandas sociales, educacionales, políticas y territoriales diagnosticadas por los propios indígenas, lo que ha sido evidenciado por los estudios tanto científicos como normativos en el ámbito de la educación, ciencias sociales y humanas (Camino-Esturo, 2017; Fajardo, 2011; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019; UNESCO, 2017).

Aun cuando la literatura expone una sistematización de los principios de la pedagogía y educación indígena, en la problematización constatamos una resistencia de los actores del medio educativo y social para su incorporación en la implementación de la educación intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Este problema se relaciona con: 1) el desconocimiento sobre los saberes indígenas; 2) el desconocimiento disciplinario de los actores del medio educativo que se desempeñan en contexto indígena; y 3) la desconfianza y culpabilización entre los actores del medio educativo y

social en relación a las limitaciones para ofrecer una educación con pertinencia social, cultural y territorial (Quintriqueo et al., 2022). Estos tres problemas han sido contruidos intencionalmente mediante la implementación de la escolarización de carácter eurocéntrico occidental (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Muñoz et al., 2022).

Las problemáticas señaladas anteriormente, persisten en el sistema educativo escolar, ya que, si bien existen normativas nacionales e internacionales recogidas por el PEIB, estas no se reflejan en la implementación de la educación intercultural en territorio indígena, producto de la inexistencia de un proceso de acompañamiento a quienes debieran implementar la EIB en el aula (PEIB, 2017; Valdebenito, 2017). De esta manera, en el estudio constatamos una ausencia de acompañamiento que considere una alianza entre profesores, educadores tradicionales, familias, sabios líderes indígenas, investigadores y actores de la política pública educativa, en la implementación de la educación intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Del Pino et al., 2022; Quintriqueo et al., 2022).

Los resultados nos permiten sostener la necesidad de descolonizar la educación escolar en su nivel estructural, de prácticas educativas escolares y del saber, lo que permita sensibilizar a los actores del medio educativo y social, para sostener la incorporación de los principios de la pedagogía y educación indígena en la implementación de la educación intercultural (Battiste, 2013, Del Pino et al., 2022; Martínez, 2022).

8. Conclusiones

La discusión teórica aquí desarrollada, nos permite concluir sobre la urgencia de transversalizar los principios de la pedagogía y educación indígena a la educación escolar, tanto en contextos educativos indígenas e interculturales. Esto como una forma de transitar a la co-construcción de marcos de entendimiento mutuo que permitan visualizar y valorar otras formas de comprender y explicar el mundo, más allá de la lógica eurocéntrica occidental. Asimismo, plantea la necesidad de descolonizar la educación escolar con los indígenas en relación a las necesidades y finalidades educativas propias del territorio, lo que permita la articulación de saberes indígenas y escolares, para favorecer la enseñanza y aprendizaje desde enfoques contextualizados y pertinentes a la realidad sociocultural y el territorio en tanto es una forma de formar a las nuevas generaciones desde sus propios marcos epistémicos, asumiendo que un sujeto con una fuerte identidad sociocultural es capaz de desenvolverse exitosamente tanto a nivel académico como educativo en contextos globales y locales. De esta manera, la transversalización de los principios de la pedagogía y educación indígena se constituyen una posibilidad de transformar la educación escolar desde una perspectiva intercultural, para contribuir al desarrollo de ciudadanos respetuosos frente a la diversidad sociocultural. De la misma manera, contribuye en la disminución de las brechas educativas entre indígenas y no indígenas, producto de co-construir un sentido compartido de la educación escolar en territorio indígena.

En nuestra reflexión final, proponemos siete pistas de acción fundamentadas en los principios de la pedagogía y educación indígena asociadas a la inteligencia experiencial y emocional, para mejorar la implementación de la EIB en Chile: 1) definir en conjunto con la comunidad educativa y territorial los contenidos, métodos y finalidades educativas desde el diálogo simétrico; 2) diseñar, implementar y evaluar actividades de aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de la sala de clases, como prácticas educativas formales, informales y socioculturales que se transversalicen a los contenidos de diferentes asignaturas del currículum escolar, articulados a los conocimientos propios de cada pueblo, con la implicación de los actores del medio educativo y social; 3)

generar actividades educativas que consideren el método de co-construcción tanto en el diseño, implementación como en la evaluación de situaciones de aprendizaje y enseñanza, para el fortalecimiento de la identidad sociocultural. Esto implica la participación activa de padres, madres y miembros de la comunidad junto a los actores del medio educativo en la planeación, ejecución y evaluación de los distintos instrumentos de gestión institucional, que incorporen los principios de la pedagogía y educación indígena; 4) realizar actividades de inmersión de los actores del medio educativo en la familia y comunidad, para conocer las normas y patrones socioculturales de la educación familiar basada en los principios de la pedagogía y educación indígena. Esto permitirá la sensibilización de los actores del medio educativo para la superación del desconocimiento sobre los contenidos educativos indígenas. También, implica la inmersión de la familia y comunidad en la escuela, para conocer la cultura escolar y las prácticas de gestión institucional, lo que permita comprender su funcionamiento y de esta manera, explorar las formas de implicación para aportar al desarrollo de la educación social y culturalmente pertinente; 5) establecer espacios colaborativos y compartidos en la gestión educativa y curricular, para que los miembros de la familia y comunidad se impliquen activamente en la identificación y sistematización de contenidos educativos propios, para la construcción de recursos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia social, cultural y territorial; 6) construir un plan de acompañamiento para mejorar la comunicación, la formación y el desarrollo de prácticas educativas formales, informales y socioculturales, considerando un protocolo de actuación en la relación escuela-familia-comunidad-universidad y los actores de la política pública sobre educación intercultural; y 7) implementar rutas educativas que incluyan situaciones de aprendizaje de inmersión en las actividades socioculturales propias a las familias, comunidades y territorios, lo que permita favorecer el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas, para asegurar su tránsito en todos los niveles del sistema educativo escolar, mediante la implementación de la educación intercultural para todos y todas. Estas pistas de acción constituyen la base para incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena en la implementación de la educación intercultural bilingüe, como un proceso que contribuya a la descolonización de la escolarización en el sistema educativo nacional.

Agradecimientos

El manuscrito ha sido realizado en el marco de los proyectos FONDEF IDeA ID21I10187, FONDECYT Regular 1221718, FONDECYT Iniciación 11191041, 11200306 y ANILLO ATE220025, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile.

Referencias

- Alton-Lee, A. (2015). *Ka Hikaitia - A demonstration report: Effectiveness of Te Kotahitanga Phase 5, 2010-2012*, Ministry of Education.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural*. [Tesis Doctoral], Universidad Católica de Temuco.
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: anal. pol. públ. Educ.*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Press and University of British Columbia Press.

- Beltrán-Véliz, J. C. y Osses-Bustingorry, S. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 669-684.
<https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16202>
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T. y Teddy, L. (2007). *Te Kōtābitanga Phase 2: Towards a whole school approach*. Māori Education Reserch Institute (MERI), University of Waikato and Poutama Pounamu Research and Development Centre.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México: hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Brossard, L. (2019). *Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue*. La publication en ligne de PICÉA.
- Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H. (2011). *Making schools work. New evidence on accountability reforms*. The World Bank.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.
- Cajete, G. (1999). *Ignite the Sparkle: An Indigenous Science Education Curriculum Model*. Kivaki Press.
- Camino-Esturo, E. (2017). La política educativa colonial en África lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes. *Cadernos da FUCAMP*, 16, 61-79.
- Campeau, D. (2017). *La pédagogie autochtone*. Persévérance scolaire des jeunes autochtones.
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, 47, 1-17.
- CÉPN. (2017). *Le Coffre à Outils. Participation parentale et communautaire des premières nations*. CÉPN.
- CPEIP. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Ministerio de Educación.
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K. 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), 77-98.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>
- Delgado, F. y Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En F. Delgado y S. Rist (Eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp. 35-60). AGRUCO-UMSS-CDE.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25-38.
- Escobar, A. (2020). Sentipensar con la tierra: Transiciones: puentes transatlánticos para diseñar redes entre Sures y Nortes. *Re-visiones*, 10, 2.
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 15-29.
- Goodyear-Ka'ōpua, N. (2013). *The seeds we planted: Portraits of a Native Hawaiian charter school*. University of Minnesota Press.
- Huiliñir-Curio, V. (2015). Los senderos pehuenches en Alto Biobío (Chile): Articulación espacial, movilidad y territorialidad. *Revista de Geografía Norte Grande*, 62, 47-66.
- Jiménez, M. (2009). Los Saharauis: El éxodo de un pueblo sin rostro. *Revista Academia y Virtualidad*, 2(1), 127-143.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Loiselle, M. y McKenzie, L. (2009). La roue de bien-être: Une contribution autochtone au travail social. *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, 131, 183-193.

- Loncón, E., Castillo, S. y Soto, J. (2016). *Consultoría que oriente el proceso de definición del concepto de interculturalidad para el sistema educativo*. Ministerio de Educación de Chile y UNICEF-Chile, Santiago.
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriqueo, S. y Bacon, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations*. Presses de l'Université du Québec.
- Martínez Martínez, M. A. (2022). Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- MINEDUC. (2012). *Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile*. MINEDUC.
- Morales S., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Zapata-Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 58-74. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V32n1-art2754>
- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto Mapuche: implicancias educativas, sociales y Culturales en perspectiva intercultural. *Educ. Soc., Campinas*, 40, 1-17. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022). *Kiñpan y Tuvün* como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- Novaro, G., Padawer, A. y Borton, L. (2017). Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa. *Educação & Realidade*, 42(3), 939-958. <https://doi.org/10.1590/2175-623672321>
- Ñanculef, J. (2018). *Tayin mapuche kimün Epistemología mapuche. Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.
- Olivares, M. A. (2020). Los pueblos originarios de la Ciudad de México frente al despojo del modelo urbano actual. En B. Canabal Cristiani (Ed.), *Tejido rural urbano: Actores sociales emergentes y nuevas formas de resistencia* (pp. 79-103). Ítaca.
- Pinto, L., Cortez, N., Guzmán, D. y Curivil, F. (2018). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Sinética*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-010)
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2010-2016)*. Ministerio de Educación.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. UNESCO-CLACSO.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Gráfica LOM.
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación Intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Morales, S., Muñoz, G., Sáez, D., Andrade, E., Zapata, V. y Villarroel, V. (2022). *Propuesta pedagógica intercultural para la implementación de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- 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>.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. y Maheux, G. (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, XIII(1), 73-91. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2004.17488>
- Quintriqueo, S., Morales, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Sanhueza, S. y Peña, F. (2018-2022). *Sentido del lugar como conocimientos educativos y territoriales mapuches para una educación intercultural*. Proyecto Fondecyt Regular N° 1181531

- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias-Ortega, K. (2016). *Interculturalidad en la formación inicial docente: invitación a construir un diálogo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, S., Morales, S. y Sanhueza, S. (2017). Valores educativos mapuches: Base para la educación y comunicación intercultural en la formación inicial docente. En V. Valdebenito y M. Mellado (Eds.), *Liderazgo escolar y gestión pedagógica* (pp. 162-188). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa, Noriega Editores.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncón, E. (2016). *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Retamal, S. (2020). Principios educativos locales con miras a la autonomía: construcción de un nuevo discurso educativo en el territorio williche (Sur de Chile). *Foro de Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.14516/fde.650>
- Santos, B. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid. Akal.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101.
- Sartorello, S. (2019). *La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas. Entramados socioculturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283-309.
- Shanker, S. (2014). *Broader measures for success: social/emotional learning*. Measuring What Matters, People for Education.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous peoples*. Zed Books LTD.
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Portage & Main Press.
- Toulouse, P. (2018a). *Chaque enfant a un don à partager: Nourrir l'identité autochtone et le sentiment d'appartenance*. Portage & Main Press.
- Toulouse, P. (2018b). *Truth and reconciliation in Canadian schools*. Portage & Main Press.
- Turner, A., Wilson, K., & Wilks, J. L. (2017). Aboriginal Community Engagement in Primary Schooling: Promoting Learning through a Cross-Cultural Lens. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11). <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.7>
- UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina*. OREALC/UNESCO.
- Valdebenito, X. (2017). *Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar*. Documento de trabajo N°10. Santiago.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración.

Breve CV de los/as autores/as

Segundo Quintriqueo

Profesor de Educación Básica Intercultural, por la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Magíster en Educación por l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Doctor en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Profesor Titular de la UCT e Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la UCT. Forma parte del Claustro de profesores y del Comité Académico del programa de Doctorado en Educación en consocio 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>

Gerardo Muñoz

Dr. en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Ha sido Investigador Responsable y Co-Investigador de Proyectos FONDECYT y FONDEF e Investigador Principal del Proyecto Anillo ATE220025. 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>

Katerin Elizabeth Arias-Ortega

Dra. en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Temuco -UCT-). Profesora Asociada del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la UCT. Investigadora Asociada del Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial (LERDUS) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec-Canada. Collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec-Canada. Su línea de investigación es la educación e interculturalidad. Email: karias@uct.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Soledad Morales Saavedra

Académica del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Es Magister en Psicología por la Universidad de la Frontera y Educadora de Párvulos por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su línea de investigación es la educación intercultural en primera infancia, la relación educativa intercultural y la inteligencia emocional y experiencial en contexto mapuche. Líneas que son desarrolladas a través proyectos de investigación prioritarios de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (FONDECYT, FONDEF). Email: smorales@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8216-118X>

Elías Andrade-Mansilla

Doctorando en Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Biólogo en Gestión de Recursos Naturales y Magister en Planificación y Gestión Territorial. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Áreas de trabajo: Conocimientos educativos en contexto social y cultural asociados a espacios ecológicos-culturales, Aplicaciones SIG para el Análisis Territorial, Educación e Interculturalidad y Análisis de Sistemas Naturales y Medio Ambiente. Universidad Católica de Temuco (Chile). Email: eandrade@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5268-0840>

Viviana Alejandra Zapata Zapata

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Temuco -UCT-).
Profesora *part time* de la UCT. Líneas de investigación Educación e interculturalidad.
Email: vzapata@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-9294>