

# Mapuche educational content in intercultural school education: a decolonial approach / *Contenido educativo mapuche en la educación escolar intercultural: un enfoque descolonial*

*Culture and Education: Cultura y Educación*

1–24

© The Author(s) 2025

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/11356405251323080

journals.sagepub.com/home/cye



Gerardo Muñoz,<sup>1</sup>  Katerin Arias-Ortega<sup>2</sup>   
and Miguel Del Pino Sepúlveda<sup>3</sup> 

## Abstract

This manuscript identifies categories of Mapuche educational content incorporated into the development of intercultural education in a decolonial perspective. The methodology combined ethnographical and indigenous approaches within a school setting. The study context was situated in La Araucanía and involved work with a school located in Mapuche communities in the municipality of Temuco. The research instruments used were ethnographic registry ( $n=40$ ) and semi-structured interviews ( $n=10$ ). The information was analysed through grounded theory. The results identify wisdom and knowledge in Mapuche family education that are incorporated as educational content in intercultural school education. This has contributed to the revitalization of knowledge and lifestyles and the incorporation of Mapuche educational agents, which together build a foundation that breaks down the hegemony of school knowledge. The study concludes that the decolonization of intercultural education urgently requires the incorporation of specifically Mapuche educational content, since this contributes to a restructuring of the logic and functioning of the school on Mapuche territory.

## Keywords

educational content; indigenous education; intercultural education; epistemological pluralism; decolonialization

<sup>1</sup>Institute of Science Education, Universidad Austral de Chile

<sup>2</sup>Department of Psychology, Universidad Católica de Temuco

<sup>3</sup>Vice-rectory for Research and Postgraduate Studies, Universidad Católica del Maule

Spanish translation / *Traducción al español*: Mercè Rius Riu

Corresponding author / *Autor/a para correspondencia*:

Gerardo Muñoz, Institute of Science Education, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Email: gerardo.munoz01@uach.cl

## Resumen

En este artículo se establecen categorías de contenido educativo mapuche incorporado en el desarrollo de la educación intercultural desde una perspectiva decolonial. La metodología se combinaron enfoques etnográficos e indígenas en un entorno escolar. El contexto del estudio se sitúa en La Araucanía y aborda el trabajo realizado en una escuela situada en las comunidades mapuches del municipio de Temuco. Los instrumentos de investigación utilizados son el registro etnográfico ( $n=40$ ) y las entrevistas semiestructuradas ( $n=10$ ). El análisis de datos se basó en la teoría fundamentada. Los resultados identifican la incorporación de la sabiduría y el conocimiento de la educación familiar mapuche en el contenido de la educación escolar intercultural. Esta inclusión ha contribuido a la revitalización del conocimiento y los estilos de vida mapuche y a la incorporación de agentes educativos mapuche que, en su conjunto, constituye una base que rompe la hegemonía del conocimiento escolar. El estudio concluye que la descolonización de la educación intercultural requiere urgentemente la incorporación de contenido educativo mapuche específico, puesto que ello contribuye a la reestructuración del funcionamiento y la lógica escolar en territorio mapuche.

## Palabras clave

contenido educativo; educación indígena; educación intercultural; pluralismo epistemológico; descolonización

Received 26 August 2022; Accepted 23 November 2023.

The incorporation of Mapuche educational content into the school curriculum for the implementation of Bilingual Intercultural Education (BIE) represents an educational and social challenge by putting pressure on the logic and aim of schooling on indigenous soil. From a historical perspective, schooling has been used as a power mechanism to carry out the colonialist project implemented by the Spanish Empire (1540–1810) and the Chilean State (1810 to the present) (Muñoz & Quintriqueo, 2019), which has sought to assimilate the indigenous peoples into hegemonic society (Nahuelpán et al., 2019). In this context, the aim of schooling in Mapuche territory has been to install the coloniality of being, of knowledge and of power to validate the supremacy of Western European society over the indigenous peoples (Mansilla et al., 2016; Muñoz, 2021). The coloniality of being constructs the indigenous person as a ‘minoritized’ subject by stripping them of their property, their land and their cultural expressions, where their language, culture and world view are colonized and epistemologically violated by the idea of truth and reason of scientific knowledge (Ajari, 2016, Lander,

2000). The coloniality of knowledge refers to the hegemony of Western knowledge that forces individuals to think, understand and interact with the world from a single epistemic perspective sustained in the ‘scientific method’, which erases any other way of understanding the world, for example, indigenous epistemes (Grosfoguel, 2013). Finally, the coloniality of power refers to control over the land, social cultural, political and economic relationships, from an approach of exploitation/domination of subjects, grounded in a notion of the superiority of the social and economic model with Western European roots (Quijano, 2016).

From a historical perspective, the following are the three main schooling models identified that have been implemented in the Mapuche context: (1) evangelization (sixteenth century), which sought to form a moral and religious Christian order that was submissive to God and King; (2) mission schools (eighteenth century), whose purpose was to convert the children of *logkos* (political leaders) into Christian missionaries to mass-evangelize the Mapuche people; and (3) public schools (nineteenth century), which sought

to educate Mapuche children as Chileans, alienated from their own culture and identity (Mansilla & Huaiquián, 2018; Muñoz & Quintriqueo, 2019; Nahuelpán et al., 2019; Silva-Peña et al., 2011). These models have coexisted and even complemented each other until the present day (Muñoz & Quintriqueo, 2019). Schooling in the indigenous context has centred around its educational role in teaching the Christian faith, subjecting the student to hegemonic society, Spanish monolingualism and learning the Chilean national identity, denying, prohibiting and sanctioning any specifically Mapuche cultural expression (Gysling, 2015; Lagos, 1908; Mansilla et al., 2018; Noggler, 1972; Quintriqueo & Muñoz, 2015; Serrano et al., 2013).

In this context, there is a proven intentionality from an educational standpoint to promote access of Mapuche students to a reduced percentage of the school curriculum, associated with educational practices that are out of context and rarely significant on a sociocultural level (Arias-Ortega, 2019; Quilaqueo et al., 2014; Torres, 2017). This relates to the colonialist nature of school education on indigenous territory.

As seen in specialized literature, the installation and projection of colonialism in the Mapuche context was developed through: (1) the military invasion of the ancestral territory for its usurpation in the so-called war of Pacification of the Araucanía (1861–83), where Mapuches lost their political self-determination and autonomy and 90% of their land (Correa & Mella, 2010; Quintriqueo & Muñoz, 2015; Ramay, 2018); (2) the forced incorporation of the war survivors into the Chilean State, through a basic social inclusion model that positioned them as impoverished workers or farmers (Bengoa, 2008; Muñoz et al., 2019); (3) the dismantling of social, political and family economic life through the introduction of private land ownership, at the expense of the community understanding of this, forcing a migration from the country to the periphery of urban centres (Bengoa, 2018; Correa et al., 2010; Sierra, 2019); (4) the negation of value and validity of family education and the Mapuzugun language in the current social context (Nahuelpán et al., 2019; Muñoz, 2021); (5)

the development of an inferior-quality school education, associated with the construction of a collective consciousness in Chilean society, where the Mapuche is naturally 'intellectually limited' (Gonzales, 2013); (6) the incorporation of state institutions in communities, such as Catholic and Evangelical schools and churches, which refute the value of Mapuche-specific knowledge and traditional socio-religious and educational practices, building a set of prejudices and stereotypes around these (Muñoz & Quintriqueo, 2019; Quilaqueo, 2018; Quintriqueo et al., 2015); (7) restricted access to the working world, mainly in salaried positions and domestic labour (Agostini et al., 2010); and (8) a greater leaning towards poverty, where a Mapuche person has an up to 6% greater chance of living in extreme poverty than someone who is not indigenous, which increases as the person possesses greater cultural knowledge and maintains social, cultural and religious practices (Agostini et al., 2010; Quintriqueo & Muñoz, 2015). Within the framework of Chilean society, from birth, the Mapuche faces a set of social and institutional structures and situations that act as barriers, blocking the way to normal individual and collective development.

From a Chilean public policy standpoint, overcoming the educational damage that has been brought on by colonial education is feasible through the implementation of a bilingual intercultural education programme (*Programa de Educación Intercultural Bilingüe* [PEIB], 2017). In 1996, the bilingual intercultural education programme was created, supported by national legislation such as Indigenous Law 19.253 (Chile, 1993) and international legislation such as ILO Covenant 169 (1989) and the Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (United Nations, 2007). This has sought to respond to the social and educational demands of the different indigenous peoples present on national territory (Arias-Ortega, 2019; Quintriqueo & Muñoz, 2015). This programme has presented three stages: the first (1996–2000) was focused on contextualizing education in rural schools near Mapuche communities. The second stage (2001–2009) sought to strengthen bilingualism and

community participation in curricular planning for the incorporation of Mapuche knowledge into the school and the preparation of unique plans and programmes (Planes y Programas Propios, PPP). The third (2010 to the present) institutionalized Bilingual Intercultural Education (BIE) with its incorporation into the MINEDUC Department of General Education. In this final stage, the indigenous language course was created to strengthen linguistic revitalization and PPP creation was redressed, including teaching students about healthy coexistence, dialogue and mutual respect from an intercultural perspective (PEIB, 2017). Therefore, the PEIB has been a tool for the recognition and promotion of the Mapuche language and culture, both in educational public policy and in the school environment (Torres, 2017).

Although the PEIB seeks to establish itself as an opportunity to address social and educational damages that Mapuches have suffered in their annexation to the Chilean State, recent studies on its implementation show that it has failed. It has remained rooted in the colonialist, monocultural, Eurocentric and racist policies of the Chilean school system (Arias-Ortega, 2019; Luna, 2015; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011; Muñoz & Quintriqueo, 2019; Webb & Radcliffe, 2013). This is because the PEIB is sustained on an idea of a functionalist interculturality that responds to the needs of the State, and it is a programme directed exclusively at the indigenous peoples and positioned as a model that reports a poor educational quality (Hecht et al., 2015; Muñoz & Quintriqueo, 2019). In this scenario, it is necessary to establish educational projects that abandon the functionalist conception of intercultural education, to foster a scenario where Mapuche students can access an education that is historically, socially and culturally pertinent (Arias-Ortega et al., 2019).

In this context, decolonization is considered to be a horizon for interculturality and critical intercultural education, as a proposal centred on the abandonment of Eurocentrism and colonialism, as a basis for the full development and liberation of the indigenous peoples. In Latin

America, the decolonial proposal places educational action from a political and ideological positioning with respect to the state proposals on intercultural education, criticizing its relevance in terms of the rights recognition processes (González, 2013). In this context, for authors like Walsh et al. (2018), a decolonial intercultural education must be supported by a political, epistemic and pedagogical construction that arises from the subordinated peoples in response to the Eurocentrism, monoculturalism and colonialism of school knowledge. Therefore, by breaking down the hegemony of knowledge and power exercised from the hegemonic society, valuing indigenous epistemologies and constructing interactions centred on complementarity between peoples, it is possible to liberate society and in particular indigenous peoples (Alvarado, 2016; Walsh et al., 2018).

In the specific case of the Mapuche context in Chile, recent studies have confirmed that the development of an intercultural education in decolonial perspective is feasible through the incorporation of Mapuche education in a school environment (Luna, 2015; Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo et al., 2015; Muñoz, 2016). Particularly, Muñoz (2016) indicates that in the implementation of intercultural education from a decolonial approach, the primary components incorporated from Mapuche education are: (1) educational content, referring to wisdom and knowledge ideally taught to the new generations, which are constructed from a specific Mapuche epistemological framework; (2) educational methods associated with sociocultural practices that make it possible to learn about specifically Mapuche knowledge; and (3) educational agents, which refers to people who are holders of cultural heritage and Mapuche historical memory, who are responsible for contextualizing the teaching and learning process, through the incorporation of Mapuche educational content in the school environment.

From an international experience, the incorporation of indigenous education and its components in the school curriculum favours the processes of interculturalization of the

educational system and the development of a decolonialization of minoritized subjects (Tomlins-Jahnke *et al.*, 2019). This occurs by promoting a break from the monocultural and colonialist matrix, rooted in intercultural school education, by placing value on indigenous knowledge and its sociocultural frameworks of reference and identifying the epistemological conflicts and tensions regarding school knowledge (Alvarado, 2016; Walsh *et al.*, 2018).

This manuscript aims to identify categories of Mapuche educational content incorporated into the development of intercultural education from a decolonial perspective on Mapuche territory.

## Methodology

The methodology combined ethnographical and indigenous approaches within a school setting. The research design employed elements of grounded theory building in order to provide an opportunity to use inductive methods in support of revealing Indigenous lifeways in the chosen school. The purpose of the ethnography approach in the school setting is to systematically search for new knowledge that enables an understanding of educational processes from their own development context and thereby establish actions aimed at improving education (Angrosino, 2012; Goetz & LeCompte, 1988). The indigenous research approach aims for an exploratory exercise and construction of knowledge on ‘the indigenous issue’ that is developed in a participative, contextual, ethical and respectful way, abandoning extractivist and racist practices that can be found in scientific research as a result of its colonial root (Archivald *et al.*, 2019; Denzin & Salvo, 2020; Smith, 2016). Thus, this combined methodology allows to collect the contributions of the decolonization of social research methods in the Indigenous context, which ‘aspires to re-cover, re-cognize, re-create, re-present, and “re-search back” by using our own ontological and epistemological construct’ (Archivald *et al.*, 2019, p. 6). In this manner it focuses on the ethical, respectful and reciprocal exercise of research in indigenous territory.

The study context is a school situated in a Mapuche community in the La Araucanía region in Chile, located in the territorial area of Botrollhue, in the municipality of Temuco. The school has been chosen for the PEIB and the Bilingualism Support Project Fund, as a pilot project for the development of a bilingual Mapunzugun–Spanish education supported by the construction of PPP. The study participants were selected through intentional sampling (Flick, 2015), considering three multi-grade classrooms with a total of 30 students, six Mapuche family and community members, four teachers and two traditional educators.

The ethnography was implemented through participant observation over three months, with a total of 40 observations in spaces that included the classroom, the schoolyard, meetings with pedagogical teams and the Parents’ and Guardians’ Centre. The process was recorded in field notes (Goetz *et al.*, 1988), which include a description of the processes, dynamics and logic of the incorporation of the Mapuche content in the school environment. To delve deeper, complement and contrast the information recorded in the observation, semi-structured interviews were held with four Mapuche family and community members, two traditional educators and four teachers (Angrosino, 2012; Goetz *et al.*, 1988; Kvale, 2011). The study’s ethical protection methods adhered to the Singapore Statement on Research Integrity and the use of Mapuche social and cultural patterns, known as Mañuntu.

The information gathered was analysed through the application of grounded theory, to construct a conceptualization and categorization of the incorporation of Mapuche educational content in intercultural education, from the observed reality (Strauss & Corbin, 2003). From a decolonial approach of grounded theory, the analyses promote a recognition of the value, validity and representativity of the indigenous episteme, to break from the hegemony of the scientific method in the knowledge construction processes (Bainbridge *et al.*, 2019). Each section analysed is identified with a code that protects the

anonymity of participants. For example, in the code (U1, 2:3), U1 corresponds to the number of the hermeneutic unit, 2 indicates the number of the primary document, separated by a colon from 3, which corresponds to the coding number of the section identified.

## Results

The study revealed that in the implementation of intercultural education, seven categories of Mapuche educational knowledge were incorporated, which are contained in Table 1.

The category most cited in the study is social knowledge, followed by linguistic knowledge. Out of a total of 398 frequencies, these categories obtain 26.9% and 26.1%, respectively, grouping 53% of the total. Both categories have a significantly higher frequency than the third most frequently cited, with almost twice the representativity in the study, which indicates the value currently held by social and linguistic knowledge in the educational processes that take place inside the current Mapuche family, community and school. The third most recurring category is trades, with 13.8 percentage points. Although this might not represent a high presence in the observations made, it indicates a permanence of specific Mapuche economic production practices. These are followed by the categories of values (9.3%), practices (8.6%), geographies (8.3%) and spirituality (7%).

**Table 1.** Categories of Mapuche educational content in intercultural education.

Content category	Frequency	%	Cumulative
Social	107	26.9	26.9
Linguistic	104	26.1	53.0
Trades	55	13.8	66.8
Values	37	9.3	76.1
Practice	34	8.6	84.7
Geographic	33	8.3	93
Spirituality	28	7	100
<b>Total</b>	<b>398</b>	<b>100</b>	

Source: own data.

Although the representation of these categories is less than 10 percentage points, this demonstrates their existence and incorporation into the education of new generations. Likewise, this reveals the process of loss that specific Mapuche knowledge has experienced as a result of the colonial and monocultural nature of schooling that Mapuche people have historically received. The ratio established between the different categories is expressed in the semantic network shown in Figure 1.

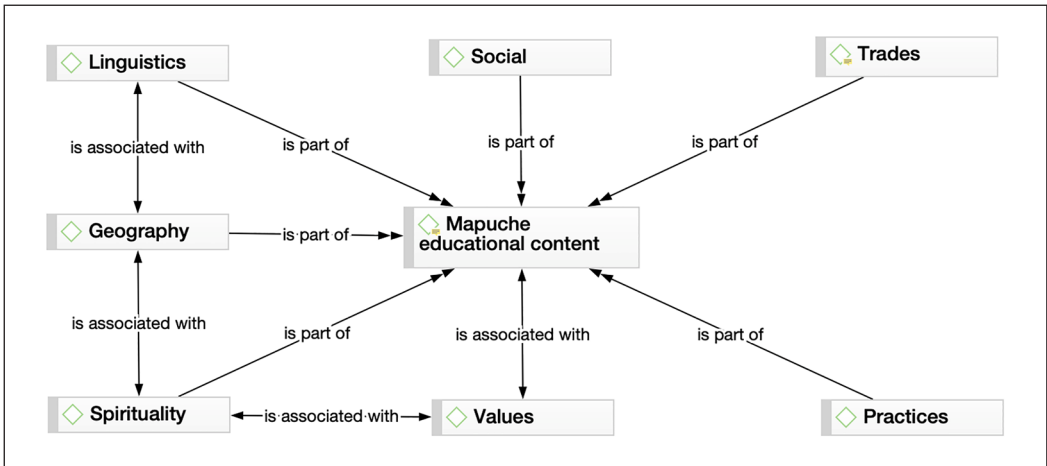
In the ethnography undertaken, **social knowledge** refers to a set of educational contents that provide a comprehension of the conformation of the family, the community and the territory as a space of individual and collective development of people, which supports the construction of the sociocultural identity of the new generations. An example of this is teaching the names of places, the socio-historical modifications reflected in this process and their impact on Mapuche social organization. In a fifth-and-sixth-grade indigenous language class, a traditional educator says:

This is the name of the *lof* [socio-territorial organization], but the name of the community is different, it is a *nigkea* [not Mapuche] name, of the *logko* [political leader] that had a specific community in which lands were registered. But the name of *lof* is in relation to the characteristics of the *mapu* [territory], this is the Mapuche form of naming the land. (UH 1, 18:83)

The knowledge of Mapuche socio-territorial organization provides a comprehension of the history of the family and the community, positioning itself as a dynamic aspect influenced directly by the domination processes exercised by the Chilean State. This consciously or subconsciously influences the teaching of knowledge on ecological-cultural spaces, spatial-territorial transformations and their impact on sociocultural and religious practices.

**Linguistic knowledge** refers to the use of the Mapuche language in the family, community and school environment. The study demonstrates that the vitality of Mapuzugun is associated with





**Figure 1.** Semantic network 1: Mapuche educational content incorporated into the school environment. Source: own data.

the formation of the Mapuche sociocultural identity, and therefore its incorporation into the school environment is highly relevant, an idea that is expressed by the *logko* of the community by saying:

[...] The most important thing is *Mapunzugun*, which is our language. For me, this is important because it is the way that we communicate here, as Mapuches. I am happy that I speak my two languages, Mapunzugun and Spanish, so I can get around in my community and in the city. (U1, 30:18)

The incorporation of Mapunzugun in the school environment is highly relevant because it enables both a development of effective communication with members of the family and community and the understanding of specific Mapuche knowledge from its epistemic background. The study also shows that the incorporation of Mapunzugun in schooling processes will promote the continuity of resistance to State-driven homogenization, conserving the use and vitality of this language in the daily development of people. The construction of a double rationale can be seen in Mapuche people, reflected in the formation of Mapunzugun–Spanish

bilingualism as a base for interacting both inside the family and community and in external spaces constructed by Chilean society, reflected in the testimony in the figure of ‘the city’.

The use of the Mapunzugun language is directly related to the knowledge of **geography**, which is primarily related to the toponymy and history of the territory, as ways of knowing and interpreting life and space. Toponymy, from a Mapuche logic, is the reflection of human interaction with their surroundings, and it refers to the geographic characteristics of a place or to significant events occurring in a given space. In terms of the Mapuche toponymy, the *logko* of the community says:

But the real name of this place is *Füxcünne*, although in Spanish they call it Botrolhue. [...] They gave that name to this place, which goes from Temuco to Labranza, because it is next to the river and has some hills, which means it accumulates fog from the evaporation of the river. So, in the mornings it looks like smoke is rising from this *lof* [territory]. (UH1, 30:37)

Here, two relevant events regarding toponymy can be determined. The first refers to naming the

territory with respect to the representation that people make regarding its physical characteristics. In this case, it is the comparison of fog with smoke, as an element that covers the entire territory and generates particular dynamics for the movement of people given the poor visibility that this generates. This interpretation is not without awareness of base physical processes, indicating that the fog bank is produced by the accumulation of steam from the river, which condenses when near hills. The second is the change in the name of places as a result of the Spaniardization processes, which implies the change in phonemes that did not exist in Spanish for something similar, or the absence of this, for the way it was written by State agents when it was incorporated into national territory.

Regarding the history of the territory, there are tales that narrate the interaction between people and spaces of sociocultural relevance. An example of this is the *renü*, which is a cavern made up of tunnels, which were used as a refuge and for military resistance against the Spanish and Chilean invasion. In a fifth-grade language class, the traditional educator was registered teaching about the *renü*, indicating that there is one in the community, very near the school. The educator comments:

The *fiitake che* [elders], the grandparents, say that it is a large, nice space, with insects and it has a *gen*. [...] When a person was poor, he would go into the *renü*, there at the entrance he would make a pact with the owners [*gen*] of the *renü* and this person later would make a lot of money, so they would say *renütumekey* [he has entered the *renü*] [...] (UH1, 42:8)

The *renü* is a space with characteristics that are physically described as a spacious, pleasant place that harbours life. On the other hand, it has a spiritual connotation as it has been inhabited by a *gen*, which in this case has the capacity to favour people with economic resources. Although the *renü* is understood as a place of refuge because it is inhabited by spiritual forces, it becomes a place

that is hard to access, and only people who have a profound cultural knowledge can enter, making it possible to respect the protocols of interaction with the spiritual world. This reflects the interaction between geographic and spiritual knowledge from the Mapuche world view.

Knowledge about **spirituality** refers to an extracorporeal dimension of life and reality from a unique Mapuche world view. In the Mapuche educational framework, teaching spirituality relates to teaching about respect and the sociocultural protocols for interaction with the *gen* (spiritual force) that inhabit the territory and coexist with human beings. Its teaching in the school environment was registered in an indigenous language class when a student (A06) tells the class that one night, upon detecting the presence of a *gen* near his house, he went to find it:

**Edt2:** But did you leave the house to see what was there? You know you are not supposed to do that.

**A06:** But I did not go alone, I went with my brother, but we did not see anything. Of course, we just stayed in the doorway of the house. One day, my brother went up to the hill and at night he got *xafentu*. (UH1, 18:86)

The teachings on the rules of interaction with spiritual forces that inhabit the area of a community relate to care for the physical and spiritual health of people and considers moving away from the spaces where a *gen* manifests or inhabits. In the Mapuche world view, interrupting the space inhabited by a *gen* without following the sociocultural protocols can lead to the possibility of having *xafentu*, a spiritual disease that manifests itself through physical signs such as fever or nightmares. The *xafentu* cannot be treated with Western medicine, since it is related to a rupture with the harmony between the human being and the other dimensions that make up reality and existence in the Mapuche world.

In Mapuche education, the attitude of respect for the spiritual world is complemented by the



teachings of **values** in terms of the set of knowledge that supports the formation of people, whose purpose is the development of interactions with the social environment and the physical environment based on the rules of behaviour contained in Mapuche family education. The observations identified that the Mapuche values taught in the school environment are *yamiüwin* (respect), *keynüwin* (help), *ajkutuael* (listen), *küme rakisüam* (reflexivity) and *küme che geal* (kindness, generosity). In this context, a traditional educator at the school indicates:

They teach their children the best, to be educated people on all levels, not just in terms of school, but also as a person. [...] Well, before, even though there was not much education in those years, it was the same when I grew up with my parents. They taught me values like how to be a person, how to treat children, senior citizens, all of that [...] (UH1, 2:1)

On a social plane, children are taught a behaviour based on respect, whose expression varies based on the type of interlocutor with whom the interaction is established, and there are different attitudinal differences to express respect in interactions with peers, younger people and older people. This relates to the status that subjects assume inside the family and community, where elders are highly respected for their wisdom and life experience, which positions them as role models for the new generations. Likewise, the attitude of respect towards other people is an indicator of the effectiveness of the educational process, whose importance takes precedence over the conceptual command of knowledge.

The category of **trades** refers to traditional economic practices and knowledge, which have been present in the territoriality where the school is located, regardless of whether these are currently practised, but these contain wisdom present in the historic and collective Mapuche memory. The ethnography observed that Mapuche trades incorporated into the school include agriculture, pottery, textiles and

livestock breeding, which are primarily taught from the educational discourse of Mapuche teachers and traditional educators. Basketmaking is also taught, which involves the weaving of baskets, mainly with wicker reeds. Unlike the other trades, this was taught through practical activities centred around collective development. In a fifth-and-sixth grade indigenous language class, the process of teaching basketmaking, developed by the traditional educator, was recorded (Edt2).

[...] A group of six students, together with Edt2 go in search of reeds to work, while the teacher gathers some spoons, which will be used to peel the wood.

Once everyone is together, the Edt2 explains the procedure of peeling the reeds and asks the students to do it. The Edt2 meanwhile teaches others how to split the reeds. [...] The students show interest in this activity and participate actively. After a few minutes, they begin to rotate between the activities to learn about the entire weaving process. [...] When a significant amount of reeds have been prepared, the Edt2 starts to weave the basket and says: 'OK, children, I am going to continue to weave while you keep working, so we can see how to use what you have done. Remember that next week you will do it the same way.' (UH1, 34:12)

The record shows that traditional trades are taught on both a theoretical dimension, where techniques and procedures are explained for preparing materials and starting to weave the basket, centred around the demonstration of the development of the activity, using observation methodology, and on a practical dimension, promoting the participation of all students in the production activities. In Mapuche education, trades are taught from a practical perspective, which enables autonomy. This is developed from the learn by doing method. Likewise, teaching trades is associated with educational discourses with respect to

their current value and utility, where a traditional educator says:

It is important that they learn this knowledge because people to this day can make a living from this activity. I have a cousin who does this to this day, and he put all his children through university with what he earned doing this and [agricultural-livestock work] on his farm. (UH1, 29:74)

In this context, the value placed on traditional trades is related to the possibility of economic development offered to people. Here, its validity is not reduced to its utility in family and community life, but rather in the scenarios of interaction with Chilean society and its economic model. This shows that economic resources obtained from traditional trades can be used to reach higher levels of education and thereby support family members in developing upward social mobility.

Finally, **practices** as educational content refer to traditional activities that engage with social, cultural and spiritual aspects of life inside the Mapuche family and community. The main practices identified in the study were prayer to *günechen* (higher force) such as the *jejipun* and *gijatun*, where the family and community are enunciated for the complete well-being of life in its social, environmental and spiritual dimension. In the school environment, its incorporation is related to the learning processes, where *günechen* is called upon to help students. This is observed in an indigenous language class, where the traditional educator explains the meaning of *jejipun* to students, indicating that: 'It means thanking those beings who, although we cannot see them, we know they are there, and they help us always in everything. This is not something religious, it is what we have always believed' (UH1, 12:19). It is a practice that involves asking a supreme being for help in the learning processes, while also being an educational content that makes it possible to teach the Mapuche world view and through this illustrate its difference from school knowledge and religions introduced in the

colonial processes, which are associated with different variations of Christianity.

## Discussion and conclusions

The results of this study make it possible to assert that the decolonialization of intercultural education in the Mapuche context is feasible through the incorporation of components of indigenous education into the school curriculum, by generating a rupture from the hegemony of Western knowledge and the exclusion of indigenous learning from the school environment. This process is supported by the reconstruction of the school curriculum through the preparation of *Planes y Programas Propios* (PPP), contextualized to the particularities of the territory where the school is situated (Muñoz, 2016). This seeks to overcome the functionalist perspective of intercultural education contained in the PEIB, breaking away from the standardization of Mapuche knowledge contained in the national curricular proposal for the indigenous language subject. Therefore, a decolonial intercultural education project is necessarily supported by a bottom-up interculturality project (Alvarado, 2016), where the educational project is created from the very same communities around their needs, challenges and projections.

Therefore, Mapuche educational content is central to the construction of a decolonial intercultural education proposal by enabling the incorporation of cultural heritage and socio-historic memory specific to the territoriality from the framework of its own epistemology. To favour the cultural relevance of the Mapuche knowledge taught, it is necessary to incorporate specific Mapuche educational methods through learning and teaching activities that permeate the colonial structure of the school. This is concordant with the proposals of authors such as Luna (2015), Muñoz (2021), Muñoz and Quintriqueo (2019), Quilaqueo et al. (2014) and Webb and Radcliffe (2013), who denote the colonialist character of school education in indigenous territory. They also stress the importance of the incorporation of Mapuche knowledge and educational agents in

the school curriculum, to put pressure on the hegemony of Western knowledge from an epistemological pluralism, creating an aperture towards the teaching of indigenous forms of knowledge and understanding reality.

The incorporation of Mapuche educational content in intercultural education favours cultural resistance processes that support the preservation and revitalization of Mapuche knowledge and practices, by teaching these to both Mapuche and non-Mapuche students. This resistance considers different dimensions, which structure a complex and progressive process, whose final expression is the teaching of Mapuche knowledge in school from an epistemological pluralism, which promotes the intercultural education of society as a whole (Quilaqueo *et al.*, 2014; Torres, 2017). This process strengthens linguistic, cultural and identity revitalization processes to reverse the effects of assimilation policies propelled by colonial schooling.

In this intercultural education decolonization process, the participation of Mapuche educational agents from family education contributes to a teaching of Mapuche educational content that is connected to their educational ends and methods, based on the particularities of the territory (Muñoz, 2016). This aperture towards incorporating Mapuche educational knowledge and agents in the school environment represents one of the greatest challenges in the decolonialization of intercultural education (Quilaqueo *et al.*, 2014). There is currently a dual conception of family and community participation in the school's curricular planning, where the first positions the family in a role of reinforcement of school content. The second is centred on collaboration, creating opportunities for the participation of families and the community in the construction of the educational project, the contextualization and

territorialization of intercultural education (Muñoz *et al.*, 2019). In this context, the participation of the family and community in the school processes enables a definition of ideal Mapuche content for incorporation into the curriculum, and the safeguarding of knowledge whose teaching falls exclusively to a family setting, for example spirituality (Quintriqueo *et al.*, 2017–2019). This makes it possible to address differences, conflicts and tensions experienced in the articulation of the family, schools and communities for the deconstruction of colonialist dynamics in education.

In conclusion, progress towards the construction of a decolonial intercultural education project requires the incorporation of Mapuche educational content categories as a social and political act of aperture of the school system towards a recognition of the validity of the indigenous episteme. This leads to introducing practices that are specific to traditional indigenous organization into the school structure. A partial incursion into indigenous knowledge is not enough; on the contrary, when speaking of epistemological pluralism, we are speaking of both cultural and rational structure. Therefore, knowing and understanding the world is not only feasible through a scientific approach to knowledge, but it is also an opportunity to deconstruct colonial processes exercised by the Chilean State. Learning Mapuche knowledge at school is an act of resistance and vindication, since it marks the validity and continuity of its lifestyle and its sociocultural and economic practices, despite the efforts made by multiple governments to dismantle these. Finally, it provides a means to reverse ethnic shaming created through school education in the Mapuche population, favouring the formation of their own sociocultural identity and projecting this towards future generations.

## Contenido educativo mapuche en la educación escolar intercultural: un enfoque descolonial

La incorporación de contenido educativo mapuche en el currículum escolar con la puesta en práctica de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) plantea un reto educativo y social que impacta en la lógica y el objetivo de la escolarización en territorio indígena. Desde una perspectiva histórica, la escolarización ha sido utilizada como un mecanismo de poder para llevar a cabo el proyecto colonialista del Imperio español (1540–1810) y del estado chileno (1810–presente) (Muñoz & Quintriqueo, 2019), con la intención de asimilar a los pueblos indígenas en la sociedad hegemónica (Nahuelpán et al., 2019). En este contexto, el objetivo de la escolarización en territorio mapuche ha sido el de instalar la colonialidad del ser, del saber y del poder para validar la supremacía de la sociedad europea occidental sobre los pueblos indígenas (Mansilla et al., 2016; Muñoz, 2021). La colonialidad del ser construye a la persona indígena como un sujeto ‘minorizado’, despojándola de sus bienes, del territorio y sus expresiones culturales, donde su lengua, cultura y cosmovisión son colonizadas y violentadas epistemológicamente mediante la idea de verdad y razón del conocimiento científico (Ajari, 2016; Lander, 2000). La colonialidad del saber hace referencia a la hegemonía del conocimiento occidental que fuerza a los individuos a pensar, comprender e interactuar con el mundo desde una perspectiva epistémica única basada en el ‘método científico’, que erradica cualquier otra forma de entender el mundo como, por ejemplo, las epistemologías indígenas (Grosfoguel, 2013). Por último, la colonialidad del poder hace referencia al control sobre la tierra y las relaciones socioculturales, políticas y económicas, bajo un enfoque de explotación/dominación de los sujetos, basado en la noción de la superioridad de un modelo social y económico con raíces europeo occidentales (Quijano, 2016).

Desde una perspectiva histórica, a continuación enumeramos los tres modelos principales de

escolarización identificados en el contexto mapuche: (1) la evangelización (siglo XVI), que buscó establecer un orden moral y religioso cristiano para la sumisión ante Dios y el Rey; (2) las escuelas de las misiones (siglo XVIII), cuya finalidad era convertir a los hijos de los *logkos* (líderes políticos) en misioneros cristianos para masificar la evangelización del pueblo mapuche; y (3) las escuelas públicas (siglo XIX), que buscaban educar a los niños mapuche como chilenos, enajenados de su propia cultura e identidad (Mansilla & Huaiquián, 2018; Muñoz & Quintriqueo, 2019; Nahuelpán et al., 2019; Silva-Peña et al., 2011). Estos modelos han coexistido e incluso se han complementado entre ellos hasta nuestros días (Muñoz & Quintriqueo, 2019). En el contexto indígena, la escolarización se ha centrado en su función pedagógica en torno a la enseñanza de la fe cristiana, el sometimiento del estudiante en una sociedad hegemónica, el monolingüismo español y el aprendizaje de la identidad nacional chilena, negando, prohibiendo y sancionando cualquier expresión cultural específicamente mapuche (Gysling, 2015; Lagos, 1908; Mansilla et al., 2018; Noggler, 1972; Quintriqueo & Muñoz, 2015; Serrano et al., 2013).

En este contexto, existe una intencionalidad probada desde un punto de vista pedagógico para fomentar el acceso de los estudiantes mapuche a un porcentaje reducido del currículum escolar, relacionado con prácticas educativas fuera de contexto y escasamente significativas a nivel sociocultural (Arias-Ortega, 2019; Quilaqueo et al., 2014; Torres, 2017). Todo ello está relacionado con el carácter colonialista de la educación escolar en territorio indígena.

Como se indica en la literatura especializada, la instalación y proyección del colonialismo en el contexto mapuche se desarrolló a través de: (1) la invasión militar del territorio ancestral para su usurpación en la denominada guerra de Pacificación de la Araucanía (1861–83), en la que

los mapuches perdieron su autodeterminación y su autonomía política y el 90% de su territorio (Correa & Mella, 2010; Quintriqueo & Muñoz, 2015; Ramay, 2018); (2) la incorporación forzosa de los supervivientes de la guerra en el Estado chileno mediante un modelo de inclusión social que los posicionó como obreros o campesinos empobrecidos (Bengoa, 2008; Muñoz et al., 2019); (3) el desmantelamiento de la vida social, política y la economía familiar a través de la introducción de la propiedad privada de la tierra, en detrimento de la comprensión comunitaria del territorio, forzando la migración del campo a la periferia de los centros urbanos (Bengoa, 2018; Correa et al., 2010; Sierra, 2019); (4) la negación del valor y vigencia de la educación familiar y de la lengua mapunzugun en el contexto social actual (Muñoz, 2021; Nahuelpán et al., 2019); (5) el desarrollo de una educación escolar de calidad inferior, asociada a la construcción de un imaginario colectivo en la sociedad chilena, en el que el mapuche es por naturaleza 'intelectualmente limitado' (Gonzales, 2013); (6) la incorporación de las instituciones estatales en las comunidades, como escuelas e iglesias católicas y evangélicas, que niegan el valor del conocimiento mapuche y de sus prácticas socio religiosas y educativas tradicionales, construyendo una serie de prejuicios y estereotipos en torno a ellas (Muñoz & Quintriqueo, 2019; Quilaqueo, 2018; Quintriqueo et al., 2015); (7) acceso restringido al mundo laboral, principalmente en puestos asalariados y de trabajo doméstico, (Agostini et al., 2010); y (8) una mayor tendencia a la pobreza, donde una persona mapuche tiene hasta un 6% más de posibilidades de vivir en extrema pobreza que una persona no indígena y ese porcentaje aumenta a medida que la persona posee mayor conocimiento cultural y mantiene prácticas sociales, culturales y religiosas (Agostini et al., 2010; Quintriqueo & Muñoz, 2015). Entonces, en el marco de la sociedad chilena, desde el nacimiento, el mapuche se enfrenta a una serie de estructuras y situaciones sociales e institucionales que actúan a modo de barreras, obstaculizando el camino hacia un normal desarrollo individual y colectivo.

Desde la perspectiva de la política pública chilena, es posible superar los prejuicios educativos

causados por la educación colonial mediante la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB, 2017). En 1996 se creó el PEIB sustentado en normativas nacionales como la Ley Indígena (Chile, 1993) e internacionales, como el Convenio 169 de la OIT (1989) y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (United Nations, 2007). Con este programa se ha buscado responder a las demandas sociales y educativas de los distintos pueblos indígenas presentes en el territorio nacional (Arias-Ortega, 2019; Quintriqueo & Muñoz, 2015). Este programa se ha desarrollado en tres etapas: la primera (1996–2000) se centró en contextualizar la educación en escuelas rurales cercanas a las comunidades mapuche. En la segunda etapa (2001–2009) se trató de reforzar el bilingüismo y la participación de la comunidad en la planificación curricular para la incorporación del conocimiento mapuche en la escuela y la preparación de planes y programas específicos (Planes y Programas Propios, PPP). La tercera etapa (de 2010 a la actualidad) institucionaliza la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con su incorporación en la Dirección General de Educación del MINEDUC. En esta última etapa, se creó la asignatura de Lengua Indígena para consolidar la revitalización lingüística y se abordó la creación de PPP desde una perspectiva intercultural (PEIB, 2017). Por tanto, el PEIB ha sido una herramienta para el reconocimiento y la promoción de la lengua y la cultura mapuche, tanto en las políticas educativas públicas como en el entorno escolar (Torres, 2017).

Aunque el PEIB trata de establecerse como una oportunidad de abordar los prejuicios sociales y educativos que ha sufrido el pueblo mapuche en su anexión al Estado chileno, estudios recientes sobre su implementación evidencian su fracaso. Puesto que la enseñanza ha permanecido imbuida por las políticas colonialistas, monoculturales, eurocéntricas y racistas del sistema escolar chileno (Arias-Ortega, 2019; Luna, 2015; MINEDUC, 2011; Muñoz & Quintriqueo, 2019; Webb & Radcliffe, 2013). La causa de ello es que el PEIB se sustenta sobre la idea de una interculturalidad funcionalista que responde a las necesidades del Estado, es un programa dirigido

exclusivamente a los pueblos indígenas y está posicionado como un modelo que reporta una baja calidad educativa (Hecht et al., 2015; Muñoz & Quintriqueo, 2019). En este escenario, es necesario establecer proyectos educativos que abandonen la concepción funcionalista de la educación intercultural para fomentar un escenario en el que los estudiantes mapuche puedan acceder a una educación histórica, social y culturalmente pertinente (Arias-Ortega et al., 2019).

En este contexto, la descolonización se considera un horizonte para la interculturalidad y una educación intercultural crítica, como una propuesta centrada en el abandono del eurocentrismo y el colonialismo, como base para el desarrollo completo y la liberación de los pueblos indígenas. En América Latina, la propuesta de descolonización propone la acción educativa desde un posicionamiento político e ideológico respecto a las propuestas estatales sobre la educación intercultural, criticando su relevancia en términos de los procesos de reconocimiento de derechos (González, 2013). En este contexto, para autores como Walsh et al. (2018) una educación intercultural descolonial debe sustentarse en una construcción política, epistémica y pedagógica que surja de los pueblos subalternizados en respuesta al eurocentrismo, el monoculturalismo y el colonialismo del conocimiento escolar. Por tanto, al romper la hegemonía del conocimiento y del poder ejercidos por la sociedad hegemónica, al valorar las epistemologías indígenas y la construcción de interacciones centradas en la complementariedad de los pueblos, es posible liberar a la sociedad y en particular a los pueblos indígenas (Alvarado, 2016; Walsh et al., 2018).

En el caso concreto del contexto mapuche en Chile, estudios recientes han confirmado que el desarrollo de una educación intercultural bajo una perspectiva descolonial es posible mediante la incorporación de la educación mapuche en el entorno escolar (Luna, 2015; Muñoz, 2016; Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo et al., 2015). En particular, Muñoz (2016) indica que en la puesta en práctica de una educación intercultural bajo un enfoque descolonial, los principales componentes de la educación mapuche incorporados

son: (1) contenido educativo, referidos a saberes y conocimientos deseables de ser transmitidos a las nuevas generaciones, los que son construidos desde un marco epistemológico específico mapuche; (2) métodos educativos relacionados con prácticas socioculturales que hacen posible el aprendizaje de conocimientos mapuche; y (3) agentes educativos, referidos a las personas poseedoras del patrimonio cultural y la memoria histórica mapuche, responsables de contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de contenido mapuche en el medio escolar.

Desde la experiencia internacional, la incorporación de la educación indígena y sus componentes en el currículum favorece los procesos de interculturalización del sistema educativo y el desarrollo de una descolonización de las comunidades minorizadas (Tomlins-Jahnke et al., 2019). Esto ocurre al propiciar la ruptura de la matriz monocultural y colonialista arraigada en la educación escolar intercultural, poniendo en valor el conocimiento indígena y sus marcos de referencia socioculturales, e explicitando los conflictos y tensiones epistemológicos relacionados con el conocimiento escolar (Alvarado, 2016; Walsh et al., 2018).

En este artículo se busca relevar categorías de conocimiento educativo mapuche incorporado en el desarrollo de la educación intercultural desde una perspectiva descolonial en territorio mapuche.

## **Metodología**

La metodología combina enfoques etnográficos e indígenas en contexto escolar. El diseño de investigación hace uso de elementos de elaboración de la teoría fundamentada que brindan la oportunidad de utilizar métodos inductivos para revelar los modos de vida indígenas en el centro escolar seleccionado. El objetivo del enfoque etnográfico en el contexto escolar es la búsqueda sistemática de nuevo conocimiento que facilite la comprensión de los procesos educativos desde su propio contexto de desarrollo y estableciendo acciones dirigidas a mejorar la educación (Angrosino,



2012; Goetz & LeCompte, 1988). El enfoque de investigación indígena pretende realizar un ejercicio exploratorio y de construcción de conocimiento sobre 'la cuestión indígena' que se desarrolla de forma participativa, contextual, ética y respetuosa, desechando las prácticas extractivistas y racistas que pueden encontrarse en la investigación científica debido a su raíz colonial (Archivald et al., 2019; Denzin & Salvo, 2020; Smith, 2016). Así, esta metodología combinada nos permite recabar las contribuciones de la descolonización de los métodos de investigación social en el contexto indígena, que aspira a 'recobrar, re-conocer, re-crear, re-presentar y re-investigar utilizando nuestros propios constructos ontológicos y epistemológicos' (Archivald et al., 2019, 6). De este modo se centra en el ejercicio ético, respetuoso y recíproco de la investigación en territorio indígena.

El contexto del estudio es un centro escolar ubicado en una comunidad mapuche en la región de La Araucanía en Chile, situada en el área territorial de Botrollhue, comuna de Temuco. Este centro fue seleccionado por el PEIB y el Fondo para Proyectos de Apoyo al Bilingüismo como proyecto piloto para el desarrollo de una educación bilingüe mapunzugun-español con el apoyo de la construcción de PPP. Los participantes en el estudio fueron seleccionados mediante un muestreo intencional (Flick, 2015), abarcando tres aulas multigrado con un total de 30 estudiantes, seis miembros de familias y comunidades mapuche, cuatro docentes y dos educadores tradicionales.

El elemento etnográfico se implementó mediante la observación de los participantes a lo largo de 3 meses, con un total de 40 observaciones en espacios como el aula, el patio de la escuela, en reuniones con equipos pedagógicos y en el Centro de Padres y Apoderados. El proceso se registró en notas de campo (Goetz et al., 1988), que incluyen una descripción de los procesos, las dinámicas y la lógica de la incorporación de contenido mapuche en el entorno escolar. Para profundizar, complementar y contrastar la información registrada en las observaciones, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con

cuatro miembros de familias y comunidades mapuche, dos educadores tradicionales y cuatro docentes (Angrosino, 2012; Goetz et al., 1988; Kvale, 2011). Los métodos de protección ética del estudio cumplían la Declaración de Singapur sobre la Integridad de la Investigación y con el uso de protocolos sociales y culturales mapuche, conocido como Mañuntu (Quintriqueo et al., 2021).

La información recabada se analizó mediante la aplicación de teoría fundamentada para elaborar la conceptualización y categorización de la incorporación de contenidos educativos mapuche en la educación intercultural, desde la realidad observada (Strauss & Corbin, 2003). Desde un enfoque descolonial de la teoría fundamentada, los análisis fomentan el reconocimiento del valor, la validez y la representatividad de la epistemología indígena, para romper la hegemonía del método científico en los procesos de construcción del conocimiento (Bainbridge et al., 2019). Cada sección analizada se identifica con un código que protege la anonimidad de los participantes. Por ejemplo, en el código (U1, 2:3), U1 corresponde al número de la unidad hermenéutica, 2 indica el número del documento primario, separado con dos puntos del 3, que corresponde al código numérico de la sección identificada.

## Resultados

El estudio revela que en la implementación de la educación intercultural se incorporaron siete categorías conocimiento educativo mapuche, que se indican en la Tabla 1.

La categoría más citada en el estudio es conocimiento social, seguido de conocimiento lingüístico. De un total de 398 frecuencias, estas categorías alcanzan 26.9% y 26.1%, respectivamente, con un porcentaje agrupado de 53%. Ambas categorías presentan frecuencias significativamente superiores que la tercera más citada, con casi el doble de representatividad en el estudio, lo que indica el valor que se le otorga actualmente al conocimiento lingüístico y social en los procesos educativos que tienen lugar en la familia, la comunidad y la escuela mapuche actual. La

**Tabla 1.** Categorías de contenido educativo Mapuche en la educación intercultural.

Categoría	Frecuencia	%	Cumulativo
Sociales	107	26.9	26.9
Lingüísticos	104	26.1	53.0
Oficios	55	13.8	66.8
Valores	37	9.3	76.1
Prácticas	34	8.6	84.7
Geográficos	33	8.3	93
Espiritualidad	28	7	100
<b>Total</b>	<b>398</b>	<b>100</b>	

Fuente: datos propios.

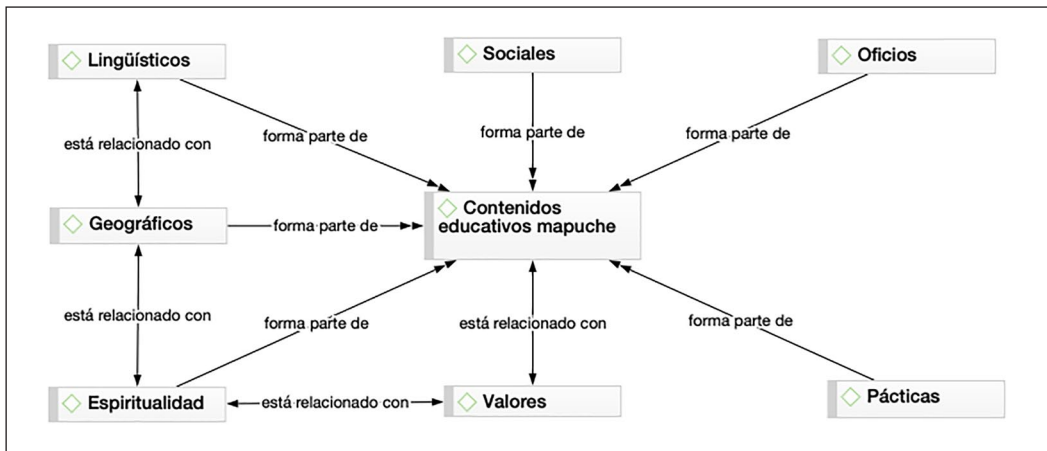
tercera categoría más recurrente es oficios, con 13.8%. Aunque esta cifra no represente una presencia muy notable en las observaciones, indica la permanencia de prácticas económicas productivas específicamente mapuche. A oficios le siguen las categorías valores (9.3%), prácticas (8.6%), geográfico (8.3%) y espiritualidad (7%). Aunque la representación de estas categorías sea inferior al 10%, esta demuestra su existencia e incorporación en la educación de las nuevas generaciones. Del mismo modo, estos resultados revelan el proceso de pérdida que el conocimiento específicamente mapuche ha experimentado a consecuencia de la naturaleza colonial y monocultural de la

escolarización que los pueblos mapuche han experimentado a lo largo de la historia. La relación entre las distintas categorías se expresa en la red semántica que se muestra en la Figura 1.

En la etnografía registrada, el **conocimiento social** hace referencia a un conjunto de contenidos que facilitan la comprensión de la conformación de la familia, la comunidad y el territorio como un espacio de desarrollo individual y colectivo de las personas, en apoyo de la construcción de la identidad sociocultural de las nuevas generaciones. Un ejemplo de ello es la enseñanza de los nombres de lugares, las modificaciones sociohistóricas reflejadas en este proceso y su impacto en la organización social mapuche. En la clase de lengua indígena de quinto y sexto año, un educador tradicional afirma lo siguiente:

Así se denomina el *lof* [organización socio-territorial], pero el nombre de la comunidad es distinto, es el nombre *wigka* [no mapuche] del *logko* [líder político] que tenía una comunidad específica en el que se registraron las tierras. Pero el término *lof* hace referencia a las características del *mapu* [territorio], es la forma mapuche de nombrar la tierra. (UH 1, 18:83)

El conocimiento de la organización socio-territorial facilita la comprensión de la historia



**Figura 1.** Red semántica 1: contenido educativo Mapuche incorporado en el entorno escolar.

Fuente: datos propios.

familiar y de la comunidad, posicionándose como un aspecto dinámico influido directamente por los procesos de dominación ejercidos por el Estado chileno. Esto influye consciente o inconscientemente en la enseñanza del conocimiento sobre los espacios ecológico-culturales, transformaciones espaciales y territoriales y su impacto en las prácticas socioculturales y religiosas.

El **conocimiento lingüístico** hace referencia al uso de la lengua mapuche en la familia, la comunidad y el entorno escolar. El estudio demuestra que la vitalidad de la lengua mapunzugun está relacionada con la formación de la identidad sociocultural mapuche y, por tanto, su incorporación en el entorno escolar es muy relevante, una idea expresada por el *logkeo* de la comunidad, cuando dice:

[...] Lo más importante es el *mapunzugun*, nuestra lengua. Para mí, es importante porque es la forma en que nos comunicamos aquí, los mapuche. Me alegro de poder hablar las dos lenguas, mapunzugun y español, así que me puedo desenvolver en mi comunidad y en la ciudad. (U1, 30:18)

La incorporación de la lengua mapunzugun en el entorno escolar es especialmente relevante porque permite el desarrollo de una comunicación eficaz con los miembros de la familia y de la comunidad, así como la comprensión de un conocimiento mapuche específico desde su trasfondo epistémico. El estudio también revela que la incorporación del mapunzugun en los procesos escolares fomenta la continuidad de la resistencia a la homogeneización dirigida por el estado, conservando el uso y la vitalidad de este lenguaje en el desarrollo cotidiano de las personas. Se puede observar la construcción de una doble racionalidad en las personas mapuche, reflejada en la formación del bilingüismo mapunzugun-español como la base de interacción tanto en el seno familiar como en la comunidad y en los espacios externos creados por la sociedad chilena, reflejados en la figura de 'la ciudad'.

El uso de la lengua mapunzugun está directamente relacionado con los conocimientos **geográficos**, vinculado principalmente a la toponimia

y la historia del territorio, como las formas de conocer e interpretar la vida y el espacio. La toponimia, desde la lógica mapuche, es el reflejo de la interacción humana con su entorno y hace referencia a las características geográficas de un lugar o a los acontecimientos significativos que tienen lugar en un espacio determinado. Respecto de la toponimia mapuche, el *logkeo* de la comunidad señala lo siguiente:

Pero el verdadero nombre de este lugar es *Füxümve*, aunque en español lo llaman Botrollhue. [...] Ellos le dieron ese nombre a este lugar, que va de Temuco a Labranza, porque está junto al río y tiene algunos cerros, por lo que acumula niebla por la evaporación del río. Por eso, por las mañanas parece que sale humo de este *lof* [territorio]. (UH1, 30:37)

Aquí podemos constatar dos hechos de relevancia respecto de la toponimia. La primera hace referencia a la denominación del territorio respecto a la representación que las personas hacen de sus características físicas. En este caso, es la comparación de la niebla con el humo, como un elemento que cubre todo el territorio y genera unas dinámicas particulares para el desplazamiento de las personas frente a la falta de visibilidad que genera. Esta interpretación no es ajena a los procesos físicos de base, lo que indica que el banco de niebla se produce por la acumulación de vapor de agua del río, que se condensa cuando alcanza los cerros. La segunda es el cambio en el nombre de los lugares a consecuencia de los procesos de españolización, lo que implica el cambio en los fonemas que no existen en español por alguno similar, o la ausencia de esos fonemas, por la forma en que fueron escritos por los agentes estatales cuando fueron incorporados al territorio nacional.

Por lo que respecta a la historia el territorio, hay relatos que narran la interacción entre personas y espacios de relevancia sociocultural. Un ejemplo de ello es el *renü*, una caverna compuesta de túneles que se utilizaba como refugio y como resistencia militar frente a la invasión española y chilena. En la clase de lenguaje de quinto año, el educador tradicional enseñaba a sus alumnos el concepto de *renü*, indicando la existencia de uno

en la comunidad, muy cercano a la escuela. Al respecto señaló:

Los *fütake che* [mayores], los abuelos, dicen que es un espacio amplio, muy agradable, con insectos, y que tiene un *gen*. [...] Si una persona era pobre, iba al *renü*, y en la entrada hacía un trato con el dueño del *renü* [*gen*] y esta persona más tarde lograría ganar mucho dinero, por lo que se decía *renütumekey* [ha entrado en el *renü*] [...] (UH1, 42:8).

El *renü* es un espacio cuyas características físicas se describen como espacioso, agradable y que acoge vida. Por otro lado, tiene una connotación espiritual, puesto que ha sido habitado por un *gen* que en este caso tiene la capacidad de ayudar a las personas con recursos económicos. Aunque el *renü* se considera un lugar de refugio, el ser habitado por fuerzas espirituales le convierte en un lugar de difícil acceso y solo pueden ingresar personas con un profundo conocimiento cultural, de forma que respeten los protocolos de interacción con el mundo espiritual. Esto refleja la interacción entre conocimiento geográfico y conocimiento espiritual desde la cosmovisión mapuche.

Los conocimientos sobre la **espiritualidad** hacen referencia a la dimensión extracorpórea de la vida y de la realidad desde la cosmovisión mapuche. En el marco educativo mapuche, la enseñanza espiritual está relacionada con el respeto y la enseñanza de los protocolos socioculturales para interactuar con los *gen* (las fuerzas espirituales) que habitan el territorio y coexisten con los seres humanos. Su enseñanza en el entorno escolar se observó en una clase de lengua indígena cuando un estudiante (A06) explica al resto de la clase que una noche, tras detectar la presencia de un *gen* cerca de su casa, fue a su encuentro:

**Edt2:** Pero, ¿saliste de la casa para ver qué había? Ya sabes que no deberías hacer eso.

**A06:** Pero no fui solo, fui con mi hermano, pero no vimos nada. Claro que nos quedamos en la puerta de la casa. Un día, mi hermano subió al cerro y por la noche tuvo *xafentu*. (UH1, 18:86)

La enseñanza de las normas de interacción con las fuerzas espirituales que habitan el territorio de una comunidad está relacionada con el cuidado de la salud física y espiritual de las personas y contempla alejarse de los lugares en los que un *gen* habita o se manifiesta. En la cosmovisión mapuche, irrumpir en el espacio habitado por un *gen* sin seguir ciertos protocolos socioculturales puede provocar la aparición de *xafentu*, una enfermedad espiritual que se manifiesta a través de señales físicas como la fiebre o pesadillas. El *xafentu* no puede ser tratado con medicina occidental puesto que está relacionado con la ruptura de la armonía entre el ser humano y otras dimensiones que conforman la realidad y la existencia en el mundo mapuche.

En la educación mapuche, la actitud de respeto hacia el mundo espiritual se complementa con las enseñanzas de **valores** en términos del conjunto de conocimientos que dan apoyo a la formación de las personas y cuya finalidad es el desarrollo de interacciones con el entorno social y el entorno físico basadas en las normas de conducta de la educación familiar mapuche. En las observaciones se identificaron los siguientes valores mapuche que se enseñaban en el entorno escolar: *yamiwün* (respeto), *keyuwün* (ayuda), *ajkutuael* (escucha), *küme rakiznam* (reflexividad) y *küme che geal* (amabilidad, generosidad). En este contexto, un educador tradicional de la escuela señaló lo siguiente:

Enseñan a sus hijos lo mejor, a ser educados en todos los niveles, no solo en los aspectos escolares sino también como persona [...]. Bueno, antes, aunque en esa época no había mucha educación, era lo mismo cuando me criaron mis padres. Ellos me enseñaron valores, cómo ser una persona, cómo tratar a los niños, a las personas mayores, todo eso [...] (UH1, 2:1)

En el plano social, a los niños se les enseña un comportamiento basado en el respeto, cuya expresión varía en función del tipo de interlocutor con el que se establece la interacción, y existen distintas actitudes para expresar respeto en las

interacciones con los compañeros, con personas más jóvenes y con ancianos. Está relacionado con el estatus que las personas asumen en la familia y en la comunidad, donde a los mayores se les respeta por su sabiduría y su experiencia vital, que los sitúa como modelos para las nuevas generaciones. Asimismo, esa actitud de respeto hacia las personas mayores es un indicador de la efectividad del proceso educativo, cuya importancia prevalece sobre el dominio conceptual del conocimiento.

La categoría **oficios** hace referencia a las prácticas y conocimientos económicos tradicionales, que han estado presente en el territorio donde se encuentra la escuela, con independencia de si se siguen practicando en la actualidad, pero que contienen una sabiduría presente en la memoria histórica y colectiva mapuche. Mediante las observaciones etnográficas se observó que los oficios mapuche incorporados en la escolarización incluían agricultura, cerámica, textiles y ganadería, transmitidos principalmente en el discurso pedagógico de los docentes mapuche y educadores tradicionales. También se enseña cestería, la elaboración de cestas, principalmente con cañas de mimbre. A diferencia de otros oficios, la cestería se enseña mediante actividades prácticas centradas en el desarrollo colectivo. En una clase de lengua indígena de 5° y 6° año, se registró el proceso de enseñanza de la cestería desarrollado por el educador tradicional (Edt2):

[...] Un grupo de seis estudiantes, con el Edt2, van a buscar varillas para trabajar con ellas, mientras el docente va a buscar unas cucharas que utilizarán para pelar la madera. Cuando están todos juntos, el Edt2 explica el procedimiento para pelar las varillas de mimbre y anima a los alumnos a imitarle. Entretanto, el Edt2 enseña a otros alumnos a partir las varillas [...]. Los alumnos muestran interés por esta actividad y participan en ella de forma activa. Tras algunos minutos, empiezan a rotar entre las distintas actividades para aprender todo el proceso de elaboración [...]. Cuando ya han preparado una cantidad importante de varillas, el Edt2 comienza a tejer la cesta y les dice: 'Bueno, niños, voy a seguir tejiendo mientras

siguen trabajando, para que vean cómo se utiliza lo que han hecho. Recuerden que la próxima semana lo harán ustedes.' (UH1, 34:12)

Los registros muestran que los oficios tradicionales se enseñan tanto en un plano teórico, en el que se explican las técnicas y los procedimientos necesarios para preparar los materiales y comenzar a tejer las cestas en torno a la demostración del desarrollo de la actividad, mediante la observación, y en un plano práctico, fomentando la participación de todos los estudiantes en las actividades de elaboración. En la educación mapuche, los oficios se enseñan desde un enfoque práctico que fomenta la autonomía. La enseñanza se desarrolla aplicando el método del aprendizaje práctico o 'aprender haciendo'. Asimismo, la enseñanza de oficios está relacionada con discursos educativos en torno a su valor y utilidad, como expresa un educador tradicional:

Es importante que aprendan estos conocimientos porque hasta hoy en día las personas pueden ganarse la vida con esta actividad. Tengo un primo que todavía lo hace en la actualidad y ha enviado a todos sus hijos a la universidad con lo que ganaba con el trabajo [trabajos agrícolas y ganaderos] en su granja. (UH1, 29:74)

En este contexto, el valor otorgado a los oficios tradicionales está relacionado con la posibilidad de desarrollo económico que estos brindan a las personas. Aquí, su validez no está reducida a su utilidad en la vida familiar y comunitaria, sino que está presente en los escenarios de interacción con la sociedad chilena y su modelo económico. Esto demuestra que los recursos económicos obtenidos mediante oficios tradicionales pueden utilizarse para alcanzar niveles más elevados de educación y por tanto apoyar a los miembros de la familia a desarrollar una movilidad social ascendente.

Por último, las **prácticas** en tanto que contenido educativo hacen referencia a actividades tradicionales que integran aspectos sociales, culturales y espirituales de la vida en las familias y

comunidades mapuche. Las principales prácticas identificadas son las rogativas a *günechen* (fuerzas superiores) como *jejipun* y *gijatun*, en las que se menciona a toda la familia y la comunidad, para el bienestar en su dimensión social, ambiental y espiritual. En el entorno escolar, su incorporación está vinculada a los procesos de aprendizaje, en los que se invoca la ayuda de *günechen* para los estudiantes. Esta enseñanza se realiza en las clases de lengua indígena, en las que el educador tradicional explica a los estudiantes el significado de *jejipun*: ‘Significa dar las gracias a esos seres que, aunque no los veamos, sabemos que están ahí y nos ayudan siempre en todo. No se trata de nada religioso, es algo que siempre hemos creído’ (UH1, 12:19). Estas prácticas implican pedir ayuda al ser supremo en los procesos de aprendizaje y al mismo tiempo es un contenido educativo que hace posible enseñar la cosmovisión mapuche y relevar las diferencias entre los contenidos escolares y con las religiones introducidas en los procesos coloniales, relacionados con distintas variaciones del cristianismo.

## Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio nos permiten afirmar que la descolonización de la educación intercultural en el contexto mapuche es posible mediante la incorporación de componentes educativos indígenas en el currículum escolar, generando una ruptura de la hegemonía del conocimiento occidental y de la exclusión del aprendizaje indígena del ámbito escolar. Este proceso está respaldado por la reconstrucción del currículum escolar mediante la preparación de *Planes y Programas Propios* (PPP), contextualizados a las particularidades del territorio en el que está situada la escuela (Muñoz, 2016). Con ello se trata de superar la perspectiva funcionalista de la educación intercultural que prevalece en el PEIB, resistiéndose a la estandarización del conocimiento mapuche contenida en la propuesta curricular nacional para la enseñanza de la lengua indígena. Por tanto, un proyecto descolonial de educación intercultural se sustenta necesariamente en un proyecto de interculturalidad desde

abajo (Alvarado, 2016), en el que proyecto educativo es creado por las propias comunidades en torno a sus necesidades, desafíos y proyecciones.

Por tanto, el contenido educativo mapuche es clave en la construcción de una propuesta descolonial de educación intercultural, facilitando la incorporación del patrimonio cultural y de la memoria sociohistórica propia del territorio, en el marco de su propia epistemología. Para favorecer la relevancia cultural del conocimiento mapuche enseñado, es necesario incorporar métodos educativos mapuche específicos mediante actividades pedagógicas que penetren la estructura escolar colonial. Esta es concordante con las propuestas de autores como Luna (2015), Muñoz (2021), Muñoz y Quintriqueo (2019), Quilaqueo et al. (2014) y Webb y Radcliffe (2013), que denuncian el carácter colonialista de la educación escolar en territorio indígena. También subrayan la importancia de la incorporación de conocimientos y agentes educativos mapuche en el currículum escolar, para tensionar la hegemonía del conocimiento occidental desde el pluralismo epistemológico, creando una apertura hacia la enseñanza de formas indígenas de conocer y de comprender la realidad.

La incorporación de contenido educativo mapuche en la educación intercultural favorece los procesos de resistencia cultural que facilitan la preservación y revitalización de conocimientos y prácticas mapuche, enseñándolos tanto a estudiantes mapuche como no mapuche. Esta resistencia tiene en cuenta distintas dimensiones que estructuran un proceso complejo y progresivo cuya expresión final es la enseñanza de conocimiento mapuche en la escuela desde un pluralismo epistemológico, que promueve una educación intercultural de la sociedad en su conjunto (Quilaqueo et al., 2014; Torres, 2017). Este proceso consolida procesos de revitalización lingüística, cultural e identitaria para revertir los efectos de las políticas de asimilación impulsadas por la escolarización colonial.

En este proceso de descolonización de la educación intercultural, la participación de agentes educativos mapuche contribuye a la enseñanza de



contenido educativo mapuche vinculado a sus finalidades y métodos educativos, basado en las particularidades del territorio (Muñoz, 2016). Esta apertura a la incorporación de conocimiento y agentes educativos mapuche en el entorno escolar representa uno de los grandes retos de la descolonización de la educación intercultural (Quilaqueo et al., 2014). En la actualidad existe una concepción dual de la participación familiar y comunitaria en la planificación del currículum escolar, en la que la primera posiciona a la familia en un papel de refuerzo del contenido escolar. La segunda se centra en la colaboración y en la creación de oportunidades para la participación de las familias y la comunidad en la construcción del proyecto educativo, la contextualización y la territorialización de la educación intercultural (Muñoz et al., 2019). En este contexto, la participación de la familia y de la comunidad en los procesos escolares facilita la definición de los conocimientos mapuche deseables de incorporar en el currículum, y del resguardo de los conocimientos cuya enseñanza corresponde exclusivamente al entorno familiar, por ejemplo la espiritualidad (Quintriqueo et al., 2017–2019). Esto hace posible abordar las diferencias, conflictos y tensiones experimentadas en la articulación de la familia, las escuelas y las comunidades para la deconstrucción de las dinámicas colonialistas en educación.

En conclusión, el progreso hacia la construcción de un proyecto educativo intercultural descolonial requiere la incorporación de categorías de contenidos educativos mapuche como un acto social y político de apertura del sistema escolar hacia el reconocimiento de la validez de la episteme indígena. Esto conlleva la introducción de prácticas específicas de organización tradicional indígena en la estructura escolar. La incursión parcial en el conocimiento indígena no es suficiente; por el contrario, cuando hablamos de pluralismo epistemológico, estamos hablando de estructura tanto cultural como racional. Por tanto, el conocimiento y la comprensión del mundo es posible no solo a través de un enfoque científico del conocimiento sino que es también una oportunidad para deconstruir los procesos coloniales ejercidos por el estado chileno. El aprendizaje de

la lengua mapuche en la escuela es un acto de resistencia y reivindicación, puesto que marca la validez y continuidad de su estilo de vida, de sus prácticas socioculturales y económicas, pese a los esfuerzos realizados por múltiples gobiernos por eliminarlos. Por último, es un medio para revertir la vergüenza étnica provocada por la educación escolar en la población mapuche, favorecer la formación de su propia identidad sociocultural y proyectar esta identidad hacia las generaciones futuras.

### **Declaration of conflicting interests / Declaración de conflicto de intereses**

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article. / *El (Los) autor(es) declara(n) que no existen posibles conflictos de intereses con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.*

### **Funding / Financiación**

This work was supported by the ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo) Chile, under the following grants: Fondecyt Iniciación 11191041; Fondecyt Regular 1120783, 1221718 & 1240540; Fondef ID21I10187 & Anillo ATE220025. / *Este trabajo ha recibido financiación de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, mediante las siguientes iniciativas: Fondecyt Iniciación 11191041; Fondecyt Regular 1120783, 1221718 & 1240540; Fondef ID21I10187 & Anillo ATE220025.*

### **ORCID iDs**

Gerardo Muñoz  <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

Katerin Arias-Ortega  <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Miguel Del Pino Sepúlveda  <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

### **References / Referencias**

- Agostini, C., Brown, P., & Roman, A. (2010). Estimando Indigencia y Pobreza Indígena Regional con Datos Censales y Encuestas de Hogares [Estimating indigence and regional indigenous poverty with census data and household surveys]. *Cuadernos de Economía*, 47, 125–150. <https://doi.org/10.4067/S0717-68212010000100005>

- Ajari, N. (2016). Être et Race. Réflexions polémiques sur la colonialité de l'être [Being and Race. Polemical reflections on the coloniality of being]. *Reseau d'études decoloniales*, 4. <http://reseaudecolonial.org/2016/09/02/etre-et-race-reflexions-polemiques-sur-la-colonialite-de-letre/>
- Alvarado, J. (2016). Pensar la universidad en perspectiva decolonial [Think about University in perspective decolonial]. *Revista de Filosofía*, 84(3), 116–128.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa* [Doing ethnographic and observational research]. Morata.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural* [Educational relationship between the mentor teacher and the traditional educator in the intercultural education] [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Católica de Temuco.
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas [Intercultural Bilingual Education in La Araucanía: Main epistemological limitations]. *Educação e Pesquisa*, 45, e192645. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>.
- Archivald, J., Lee-Morgan, J. & De Santolo, J. (2019). *Decolonizing Research. Indigenous storywork as methodology*. ZED.
- Bainbridge, R., McCalman, J., Redman-MacLaren, M., & Whiteside, M. (2019). Grounded theory as systems science: Working with indigenous nations for social justice. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 611–629). Sage.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos XIX y XX* [History of the Mapuche people, 19th and 20th centuries]. LOM.
- Bengoa, J. (2018). *Historia de los antiguos mapuches del sur. Desde antes de la llegada de los españoles hasta las paces de Quillín* [History of the ancient mapuches of the south. From before the arrival of the Spanish until the peace of Quillín]. Catalonia.
- Chile. (1993). *Ley 19.253 Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena* [Law 19,253 Establishes regulations on the protection, promotion and development of indigenous people, and creates the National Corporation for Indigenous Development]. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Correa, M., & Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enjo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco* [The reasons for the illkun/anger. Memory, dispossession and criminalization in the Mapuche territory of Malleco]. Lom.
- Denzin, N., & Salvo, J. (2020). *New directions in theorizing qualitative research. Indigenous research*. Myers Education Press.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa* [Designing Qualitative Research]. Morata.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* [Ethnography and qualitative design in educational research]. Morata.
- González, M. L. S. (2013). El derecho a la autonomía política en los pueblos indígenas de América Latina [The right to political autonomy in the indigenous peoples of Latin America]. *Nómadas Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 511–529. [https://doi.org/10.5209/rev\\_NOMA.2013.42359](https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2013.42359)
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI [Epistemic Racism/Sexism, Westernized Universities and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century]. *Tabula Rasa*, 19, 31–58. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n19/n19a02.pdf>
- Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 23, 8–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>
- Hecht, A., García, M., Enriz, N., & Diez, M. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico [Interculturality and education in Argentina. Discussions around a polysemic concept]. In G. Navarro, A. Padawell & A. Hecht (Eds.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* [Education, indigenous people and migrants. Reflections from Mexico, Brazil, Bolivia, Argentina, and Spain] (pp. 43–64). Biblos.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* [Doing interviews]. Morata.
- Lagos, R. (1908). *Historia de las misiones del Colegio de Chillán* [History of the missions of the Colegio de Chillán]. Herederos de Juan Gili.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* [The

- coloniality of knowledge: Eurocentrism and social sciences. Latin American Perspectives]. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar [Mapuche education and interculturality: A critical analysis from a school-based ethnography]. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 47(4), 659–667. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>
- Mansilla, J., & Huaiquién, C. (2018). Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX [German education: Transfer of the school model from Berlin to Chile at the end of the 19th century]. *Revista Espacios*, 39(17), 26. [www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p26.pdf](http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p26.pdf)
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., & Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche [The monocultural school in Araucanía, 1883-1910: Power devices and Mapuche society]. *Educación e Pesquisa*, 42(1), 213–228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe* [Study on the implementation of Bilingual Intercultural Education]. Ministerio de Educación.
- Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural* [Family and communities participation in the designing and development of the school curriculum in the context of socio-cultural diversity] [Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/176053?ln=en>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva descolonial [Family and intercultural education in Mapuche context: Toward an educative articulation in decolonial perspective]. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391–407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, G., & Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural [Socio-historical schooling in the mapuche context: Educational, social and cultural implications in an intercultural perspective]. *Educación e Sociedade*, 40, e0190756. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., & Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche [Family and community participation in the intercultural education in the Mapuche context]. *Espacios*, 40(19), 21. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n19/19401921.html>
- Nahuelpan, H., Antimil, J., & Lehman, K. (2019). Mapuchezugun Ka Mapuche Kimün: Confronting Colonization in Chile (Nineteen and Twentieth centuries). In E. McKinley & L. Smith (Eds.), *Handbook of indigenous education* (pp. 63–83). Springer Nature Singapore.
- Noggler, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos* [Four hundred years of mission among the Araucanians]. Imprenta y Editorial San Francisco.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo*. C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2010-2016)* [Bilingual Intercultural Education Program (2010-2016)]. Ministerio de Educación.
- Quijano, A. (2016). ‘Good Living’. Between ‘development’ and the De/Coloniality of Power. In W. Rausser (Ed.), *The Routledge companion to inter-American studies* (pp. 363–371). Taylor & Francis.
- Quilaqueo, D. (2018). Conocimientos sociales y culturales para una educación escolar en contexto mapuche [Social and cultural knowledge for school education in the Mapuche context]. *Opción*, 34(87), 374–400.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural [Mapuche education knowledge: Epistemic contributions for an intercultural educational approach]. *Chungará*, 46(2), 271–283. <https://doi.org/10.4067/S0717-7356201400200008>
- Quintriqueo, S., & Muñoz, G. (2015). Demandes éducatives sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche [Socio-historical educational demands and intercultural education in the Mapuche context]. In R. Salas y F. Le Bonniec (Eds.), *LES MAPUCHE À LA MODE*:

- Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà* [THE FASHIONABLE MAPUCHE: Modes of existence and resistance in Chile, Argentina and beyond] (pp. 95–122). L'Harmattan.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F., & Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131–146. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000100010>
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Riquelme, E., & Morales, S. (2017–2019). *Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena* [An intercultural educational intervention model in an indigenous context]. Proyecto FONDEF ID16110350.
- Ramay, A. (2018). Discursive Dissonance during Chile's Ocupación de la Araucanía: The Works of Pedro Ruiz Aldea (1832–1870). *Journal of Iberian and Latin American Research*, 24(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/13260219.2018.1471151>
- Serrano, S., Ponce De León, M., & Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La educación nacional (1880-1930)* [History of education in Chile (1810-2010). Volume II: National education]. Taurus.
- Sierra, M. (2019). *UN PUEBLO SIN ESTADO. Mapuche, gente de la tierra* [A PEOPLE WITHOUT A STATE. Mapuche, people of the land]. Catalonia.
- Silva-Peña, I., Moya, M., & Salgado, I. (2011). *Estudio sobre niños y niñas adolescentes mapuche residentes en internados de la Región de La Araucanía, Chile* [Study on Mapuche adolescent boys and girls residing in boarding schools in the Araucanía Region, Chile]. UNICEF-Chile.
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas* [Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples]. LOM.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada* [Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory]. Editorial Universidad de Antioquía.
- Tomlins-Jahnke, H., Styres, S., Lilley, S., & Zinga, D. (2019). *Indigenous education. New directions in theory and practice*. University of Alberta Press.
- Torres, H. (2017). *La educación intercultural bilingüe en Chile: experiencias cotidianas en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía* [Bilingual intercultural education in Chile: Daily experiences in schools in the Mapuche region of La Araucanía] [Doctoral dissertation, Université LAVAL]. *Bibliothèque Université LAVAL*. <https://ulaval.on.worldcat.org/search/detail/1132098269?queryString=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20en%20Chile%3A%20experiencias%20cotidianas%20en%20las%20escuelas%20de%20la%20regi%C3%B3n%20mapuche%20de%20La%20Araucan%C3%ADa&stickyFaceTsChecked=false&clusterResults=false&groupVariantRecords=false>
- United Nations. (2007). *Declaration on the rights of indigenous peoples*. United Nations.
- Walsh, C., Oliveira, L., y Candau, V. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra [Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education]. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(83), 1–16. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>
- Webb, A., y Radcliffe, S. (2013). Mapuche demands during educational reform, the penguin revolution and the Chilean winter of discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319–341. <https://doi.org/10.1111/sena.12046>