

ISSN: 1130-2887 - eISSN: 2340-4396  
DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.26933>

## CONSTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: EL CASO DE UNA MAESTRA MAPUCHE EN LA ARAUCANÍA, CHILE

*Constructing Interculturality in the Educational Context: the Case  
of a Mapuche Teacher in La Araucanía, Chile*

Karina REYES  [k.reyes03@ufromail.cl](mailto:k.reyes03@ufromail.cl)<sup>1</sup>

Verel Elvira MONROY FLORES  [v.monroy01@ufromail.cl](mailto:v.monroy01@ufromail.cl)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de La Frontera

Envío: 2021-07-14

Aceptado: 2022-09-16

First View: 2023-03-09

Publicación: 2023-04-03

**RESUMEN:** Este artículo ha tenido como propósito comprender cómo se construye la interculturalidad a partir de los significados que una maestra mapuche otorga a su experiencia de vida en el contexto educativo rural. La recolección de información se ha realizado a través de una entrevista narrativa, a partir de cuyo corpus se ha formulado un modelo de análisis del discurso. Los estudios sobre la interculturalidad, desde esta perspectiva, dan valor a las experiencias encarnadas como fuente de agencia, empoderamiento y ejercicio político.

*Palabras clave:* docencia; educación; interculturalidad; narrativas; pueblo mapuche

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to understand how interculturality is constructed from the meanings that a Mapuche teacher gives to her life experience within the context of rural education. The information was collected through a narrative interview, the corpus of which was used to formulate a discourse analysis model. Studies on interculturality, from this perspective, give value to embodied experiences as a source of agency, empowerment and political exercise.

*Keywords:* teaching; education; interculturality; narratives; Mapuche people

## I. INTRODUCCIÓN\*

A pesar de su riqueza y diversidad cultural «los pueblos originarios, [...] sufrieron la degradación de tener que asumirse como si se tratara de su propia imagen aquella que no era sino un reflejo de la visión europea del mundo, que consideraba a la gente colonizada como racial y culturalmente inferior» (Ribeiro, 1968, p. 63. Cit en Gómez Quintero, 2010, p. 91). Justamente, de acuerdo con Adorno (1988) «los discursos creados sobre –y por– los sujetos coloniales no nacieron solo con el deseo de conocer al otro sino por la necesidad de diferenciar jerárquicamente el sujeto del otro» (p. 66).

Bajo esta línea argumental, habría que relevar que no existe la superioridad de una cultura sobre otra, sin embargo: «Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de dominio de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento y su producción» (Quijano, 2014, p. 787). Por ende, en el contexto latinoamericano el predominio del colonialismo del ser y del saber se convirtieron en elementos de la subalterización, dando lugar a la negación epistémica que genera efectos de folclorización, que anula modalidades de producción de conocimiento y sujetos epistémicos que no se corresponden con el patrón occidental (Garzón López, 2013; Rocha-Buelvas y Ruiz-Lurduy, 2018).

Así entonces, vista de esta manera, la construcción social de la interculturalidad es un fenómeno que emerge desde un patrón cultural que hegemoniza el sentido de la(s) diferencia(s) y la(s) diversidad(es) dentro de distintos ámbitos de desarrollo socioeconómico, sociopolítico y sociocultural. De este modo, de acuerdo con la autora Catherine Walsh (2005, 2010, 2014), la interculturalidad no solo debería entenderse como el contacto entre culturas (distintas), también como la posibilidad de romper con la noción hegemónica de la existencia de sujetos excluidos, logrando, a su vez, la convivencia armónica entre todos los grupos que constituyen la sociedad, sin olvidar que esta tarea aún no concluye, está en proceso de construcción.

De esta manera, para crear líneas de acción para reafirmarse como sujetos y agentes activos de transformación, los pueblos originarios deberán producir significados culturales y subjetividades capaces de «crear los espacios para la interacción dialógica entre pasado y presente, entre pertenencia y diferencia, inclusión y exclusión, control y resistencia, reconociendo siempre las formas particulares de identificación de las personas» (Rincón, Millán y Rincón, 2015, p. 87).

Específicamente, para este recorrido investigativo, las historias que cuenta(n) la(s) mujer(es) mapuche (su voz) son de especial relevancia debido a que juegan un papel determinante en la construcción de la interculturalidad al ser históricamente agentes de cambio que han influido en el resguardo de la historia, los valores (*keüme*), las tradiciones (*admapu*) y el conocimiento (*kimün*). Y que, además, hoy en día, continúan jugando un papel central en el proceso de reconstrucción cultural<sup>1</sup> y territorial, así como de los procesos de reconciliación, promoción y reparación de los derechos humanos, culturales, políticos y colectivos de su pueblo.

\* El artículo se enmarca dentro de la investigación de la tesis doctoral sobre la Identidad docente en el contexto de la educación intercultural bilingüe, región de La Araucanía. Programa de doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de La Frontera, Chile.. Este estudio fue realizado con el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID/Doctorado Nacional/2018-21180694) y (ANID/Doctorado Nacional/2018- 21181398).

## II. ANTECEDENTES GENERALES

En un informe realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia en relación con la educación intercultural en América Latina y el Caribe (2021), se señala que los efectos sociales y los prejuicios relacionados con los procesos de aprendizaje a diferentes niveles que ha producido la pandemia por COVID-19 son aún imposibles de calcular. Si bien antes de la pandemia las brechas de aprendizaje y acceso a contenidos de calidad y con pertinencia cultural eran una situación compleja de abordar, la condición educativa de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos originarios se ha empeorado, además de estar particularmente excluidos de la provisión remota del servicio educativo por falta de conectividad, se ven seriamente afectados al no ejercer su derecho a una educación basada en su cultura e impartida en su lengua originaria (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021).

Respecto a la educación intercultural en Chile, esta existe como política pública desde el retorno a la democracia cuando se promulga en el año 1993 la Ley Indígena 19.253 que da pie a la creación de instituciones como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y con ella iniciativas como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que buscaba, entre otros aspectos, dar respuesta a las particularidades étnicas y culturales de la población. Propiamente, el objetivo era formar profesores capacitados para considerar las diferencias lingüísticas y la diversidad cultural de los estudiantes (Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2014).

Precisamente, es importante señalar que en Chile aún no existe el derecho lingüístico y educativo de reconocer las lenguas indígenas de forma oficial, de hecho, la asignatura de lengua indígena contenida en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe no es obligatoria (Marchant, 2021), lo cual incide en los procesos de aprendizaje con pertinencia cultural y en la valoración de las lenguas originarias por parte de las comunidades educativas y de la población en general.

Si bien la actividad docente intercultural actualmente se desarrolla en este marco institucional, tanto en la formación profesional como en la aplicación de contenidos curriculares, es posible hablar de casos de docentes que, además, han enriquecido y dado sentido a su práctica profesional cotidiana relevando aquellos aspectos que forman parte de su cultura ancestral (tradiciones, cosmogonía y cosmovisión, etc.). De esta forma, el objetivo del trabajo se centrará en comprender cómo se construye la interculturalidad a partir de los significados que una maestra mapuche otorga a su experiencia de vida en el contexto educativo mapuche, rural y chileno.

## III. CONTEXTO

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas (2018) «Los pueblos indígenas u originarios en Chile son los que descienden de las agrupaciones humanas que existen en el territorio

1 «Llevan aquellos conocimientos ancestrales esenciales a sus hijos y entorno, lo que provoca que las fronteras de su identidad se vayan fortaleciendo en el tiempo y permitan la mantención de la cultura mapuche» (Morales y Muñoz, 2005, p. 40. Cit en Montenegro, 2015, p. 114).

nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, y para quienes la tierra es el fundamento principal de su existencia y cultura» (p. 16).

Por lo que, en Chile, de acuerdo con el Censo 2017, habitan 2.185.792 personas pertenecientes a estos pueblos (el 49,3 % son hombres y el 50,7 % mujeres), lo cual representa el 12,8 % del total de los individuos empadronados. Asimismo, cerca del 80 % se consideran pertenecientes al pueblo Mapuche (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018; Observatorio laboral Araucanía, 2019). Por su parte, La Araucanía es la segunda región con mayor presencia a nivel nacional de personas de origen mapuche (el 33,5 % de la población regional), siendo sus comunas de residencia, principalmente, Temuco y Padre Las Casas<sup>2</sup> (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018; Observatorio laboral Araucanía, 2019).

La comuna de Padre las Casas se sitúa en la región de La Araucanía. Según el Censo abreviado de 2017 su población es de 76126 personas, de las cuales el 51 % son mujeres, el 48 % se adscribe como mapuche y un 40 % habita en zonas rurales. En relación a los antecedentes sobre educación, la comuna de Padre Las Casas cuenta con 81 establecimientos educativos (56 rurales y 25 urbanos), de los cuales 13 son de administración municipal (10 en la zona rural) y 68 particulares subvencionados (46 en el área rural) (Municipalidad Padre Las Casas e Instituto de Desarrollo Local y Regional, 2020).

De acuerdo con datos del Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016), de la población estudiantil que habita en la comuna de Padre Las Casas entre el 62,01 % y el 81 % se encuentran en condición de vulnerabilidad social, lo cual quiere decir que ante la posibilidad de ser impactados por un evento traumático como, por ejemplo, la actual pandemia de la COVID-19, las comunidades, familias e individuos no estarán en posibilidad de hacerle frente, lo cual, al mismo tiempo refuerza que la región de La Araucanía sea la más pobre a nivel nacional (Pizarro Hofer, 2001; Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

Por último, otra particularidad de la región de La Araucanía y, principalmente de la comuna de Padre Las Casas, es que los establecimientos educativos situados en territorios pertenecientes al pueblo Mapuche se caracterizan por presentar ingentes falencias, entre ellas los modelos uni-, bi- o tridocente dirigidos a cursos multigrados; por ejemplo, existen salas donde se dan cita estudiantes de primero a sexto básico, con un solo docente a cargo; sumado a una serie de actividades que además de la docencia comprenden aseo, mantenimiento, alimentación de los estudiantes y labores administrativas (Williamson, Pérez, Modesto, Coilla y Raín, 2012; Ortega, Peña-Cortés, Millán y Mansilla, 2020).

#### IV. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cualitativo de enfoque biográfico, realizado con una mujer, mayor de edad, de origen mapuche, integrante de una comunidad rural, miembro de un lof<sup>3</sup> y que

2 Como el estudio se sitúa en esta comuna el ejercicio de contextualización se centrará solo en ella.

3 «La estructura social mapuche se basa en una unidad social básica conocida como lof, el cual corresponde a grupos consanguíneos, patrilíneales, basados principalmente en el parentesco, siendo una de sus características esenciales la horizontalidad entre los lof» (Poblete, 2019, p. 1).

ejerce el rol de maestra y directora de una institución educativa mapuche e intercultural, quien fue contactada a través de redes profesionales y cuya participación en el estudio fue libre y voluntaria (Valles, 2002; Muñiz Terra, 2018).

Ahora bien, la entrevistada fue seleccionada como nuestra fuente de información principal en razón de los siguientes criterios generales: 1) mujer perteneciente al pueblo Mapuche; 2) dedicada a la docencia en el contexto intercultural; 3) su práctica pedagógica se enfoca en la enseñanza del mapuzugun<sup>4</sup> y los valores de su cultura. Complementariamente, los criterios específicos de selección de la entrevistada son: 1) miembro de la primera cohorte de estudiantes que se formaron en la Pedagogía Básica en Educación Intercultural Bilingüe<sup>5</sup> en la región de La Araucanía; 2) activista en organizaciones relacionadas con la defensa del territorio, el medio ambiente, la cultura y la espiritualidad mapuche<sup>6</sup>; 3) traductora e intérprete al mapuzugun de la Convención Constituyente, es decir, ella es una de las principales referentes en Chile en el uso y preservación de la lengua.

La estrategia de recolección de información fue la entrevista narrativa cuyo propósito fue dar a la entrevistada la máxima libertad para presentar sus experiencias (a su manera) y para desarrollar su propia perspectiva respecto a su historia de vida (Rosenthal, 2018). Asimismo, la entrevista fue realizada por quien figura como investigador principal del estudio, a lo largo de tres sesiones<sup>7</sup> ejecutadas en diferentes momentos y cuya duración fue de 90 minutos cada una. Justamente, el escenario en el cual se desarrollaron los tres encuentros fue el elegido por la entrevistada (sede del colegio intercultural). Finalmente, la información recabada fue grabada en audio y posteriormente transcrita in extenso para fines analíticos.

Cabe señalar que el relato fue segmentado identificando tópicos temático-narrativos (Giménez, 1989; Muñiz Terra, 2018). Además, para esta construcción se retomaron los aportes de autores como: Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019 y Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019. Así, el guion temático estuvo organizado en torno a preguntas abiertas vinculadas a los ejes temáticos definidos para el estudio: 1) las pautas de crianza mapuche; 2) las prácticas tradicionales y los aprendizajes significativos; 3) reconocimiento, identidad e interculturalidad como derivas colectivas.

Finalmente, con el objeto de orientar el análisis del corpus obtenido, se formuló un modelo de análisis del discurso basado en la propuesta teórico metodológica de Gilberto Giménez (1989). En dicho modelo, el discurso se inscribe en un contexto, al tiempo que correlaciona elementos que determinan su sentido y sus propiedades semánticas, estos son: 1) Ejes temáticos: los grandes temas a partir de los que se articula el discurso; 2) Tópicos: los subtemas asociados a los ejes temáticos; 3) Argumentos: breves fragmentos del discurso que

4 Lengua del pueblo Mapuche, aunque varía en su denominación, oficialmente el mapuzugun es la lengua mapuche en la región de La Araucanía.

5 Convenio que se estableció en el año de 1995 entre la Corporación Nacional Indígena (CONADI), la Universidad Católica de Temuco y el Ministerio de Educación y que fue impulsado por organizaciones indígenas (de las cuales forma parte la entrevistada hasta el día de hoy) para hacer valer la Ley indígena 19.253 (Williamson y Flores, 2015).

6 Por razones de confidencialidad y a petición de la entrevistada omitimos el nombre de las organizaciones.

7 Hubo una sesión adicional en el mes de marzo de 2022 a fin de aclarar y confirmar información.

se analizan, y 4) Implicaturas: consisten en la serie de inferencias que se coligen a partir de la reflexión en torno a la estructura narrativa del relato y que se conjuga con un ejercicio de revisión y reflexión teórica permanente (Giménez, 1989; Monroy y Mayorga, 2020).

## V. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS

Con base en el modelo de Giménez (1989), a continuación, se expone brevemente el análisis de los resultados de la entrevista:

CUADRO 1. EJES TEMÁTICOS EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MAPUCHE

1. LAS PAUTAS DE CRIANZA MAPUCHE	2. LAS PRÁCTICAS Y LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS	3. DERIVAS COLECTIVAS: RECONOMIENTO, IDENTIDAD E INTERCULTURALIDAD
1.1 La vocación natural (el <i>Aŕ</i> ). 1.2 La separación con fines pedagógicos. 1.3 El papel de la familia como transmisora y formadora en valores y conocimientos. 1.4 El afecto como parte de la crianza del niño/a mapuche. 1.5 La oralidad como forma de transmisión del conocimiento (los <i>epew</i> ).	2.1 El trabajo infantil como experiencia pedagógica y colectiva. 2.2 El uso y práctica del mapuzugun. 2.3 Las prácticas y los aprendizajes puestos en acción.	3.1 Desarrollo de la vocación y el cultivo del <i>kimiin</i> . 3.2 Reconocimiento. 3.3 La construcción colaborativa de la identidad como proyecto común. 3.4 La interculturalidad como rasgo implícito.

Fuente: Elaboración propia.

Es así que, en referencia al relato que se obtuvo desde la entrevista biográfica con una maestra rural mapuche (LAT, 03.06.2019 / 04.06.2019 / 05.06.2019), se produce un conjunto de enunciados que cristalizan la construcción de la interculturalidad. Por tanto, respecto al eje temático sobre las pautas de crianza mapuche, emergen una serie de tópicos, el primero de ellos es la vocación natural, lo cual se manifiesta a través de la presencia de argumentos ligados a que desde la infancia se busca descubrir, así como desarrollar, habilidades en cada niña y niño; esto, al mismo tiempo, obedece a los propios intereses del pueblo Mapuche. De tal manera que una de las primeras implicaturas que emergen del análisis permite advertir que, para el pueblo Mapuche, si bien la educación es sistémica, no necesariamente debe ser institucional, es decir, «se ordena según el interés colectivo y la condición político-histórica coyuntural y debe ser coherente con el *Aŕ* (Carácter de la personalidad por una vocación

natural)» (Williamson, Pérez, Modesto, Coilla y Raín, 2012, p. 138). Esta idea se ve reforzada con los argumentos esgrimidos por la maestra:

Después de muchas preguntas, entendí que los abuelos eligen a los nietos para dejar en ellos su conocimiento. A mí me eligieron por mi forma de ser, me decía mi abuelita, porque era más dócil [...] Porque en los mapuches hay una identidad territorial y una identidad familiar, cada familia tiene su *Axi*, entonces yo tengo el *Axi* (materno) no el (paterno) y eso la gente muchas veces me lo ha dicho, o cuando sencillamente te dicen ¡oh no te pareces nada a tu hermano o a tu hermana!, pero no en el tema físico sino en tu forma (de ser), ese es el *Axi* de la forma que uno tiene. (LAT<sup>8</sup>, 3 de junio de 2019).

Cabe advertir que, en términos de una segunda implicatura relacionada con el tópico (1.2), en algunos casos, los mapuches recurren a la separación de los niños de su núcleo primario (madre, padre y hermanos) para vivir con la familia ampliada, lo cual tiene un fin eminentemente pedagógico que atiende al *Axi* (vocación) del infante. Esto se hace manifiesto de la siguiente manera:

Me separaron de mis papás forzosamente y yo quería estar con mis abuelos, pero quería estar un tiempo allá y después volver acá, pero mis abuelos dijeron ¡no! Yo recuerdo que cuando mi abuela me llevó, yo tenía cuatro añitos, pero muchas veces me volví a la casa de mis papás que vivían por aquí cerca y más de alguna vez me quería venir con mis hermanos cuando los veía y recuerdo que lloré mucho yo cuando era niña. (LAT, 3 de junio de 2019).

Más aún:

Y recuerdo yo que cuando a mi tía a quien le decía mamá cortó mis pestañas y me las enterró en el horcón (son los dos pilares que tiene la *ruka*<sup>9</sup> dentro) e hicieron un purrún, es una forma... bueno yo siempre tuve esa imagen, pero no como una imagen que me haya afectado, un recuerdo que tengo de que me hicieron eso y después supe que era para que no me siguiera pasándome eso de querer irme y entonces era para que yo quisiera esa tierra de ese lugar, por eso me hicieron eso, para tenerle cariño y no volver al lugar donde había nacido. Pero también tiene que ver con construirte una identidad familiar. (LAT, 3 de junio de 2019).

Ahora bien, como se puede observar, la familia (en un sentido amplio) es la encargada de educar a través de la transmisión de valores, cosmogonías y cosmologías, a fin de preservar la cultura. Por ende, la familia construye un currículum donde la historia, las tradiciones, la lengua e incluso el sistema de creencias se conjugan para lograr «la reproducción colectiva y la definición de estrategias conscientes y espontáneas o locales de resistencia y construcción de condiciones de sobrevivencia material, social y cultural» (Williamson, Pérez, Modesto, Coilla y Raín, 2012, p. 142). Es así que la educación mapuche tiene como origen el entorno familiar y sus valores irradian a toda la sociedad, aunado a una fuerte connotación territorial. De esta

8 A petición de la entrevistada se omiten su nombre y apellidos, autorizándonos solo a utilizar sus iniciales.

9 *Ruka*: casa típica mapuche.

manera, producto del análisis de la narrativa de nuestra entrevistada, es posible constatar, a partir de los objetos del discurso que emergen en relación con el tópico de los primeros referentes educativos, el cual orienta parte de la entrevista biográfica realizada; que dentro de la cultura mapuche la familia adquiere un carácter sagrado, mismo que es representado por sus miembros. Por lo cual, la figura de los abuelos<sup>10</sup> (que crían y forman) es fundamental en tanto que su misión es la de alimentar el conocimiento (*kimiin*), al ser ellos la encarnación de la sabiduría dentro de la cosmogonía de su pueblo. Como en lo siguiente:

Entonces mis abuelos se encargaron siempre de transmitirme el *kimiin* (el conocimiento) [...] mi abuelo es el que siempre nos hablaba a mí y a mi primo de los *epew* (cuentos mapuche en que se concentran los mitos y leyendas), siempre nos contaba *epew* y mi mamá siempre nos llevaba a buscar *lawen* (hierbas medicinales) porque ella era *lawentuchefe*<sup>11</sup>, sanaba a los enfermos se especializaba en el área de quemaduras y empachos [...] uno tiene que llegar a un lugar y hacer *llellipun*<sup>12</sup> y con ella igual aprendí a hacer *llellipun*, eso de levantarte una mañana y pedir y agradecer en el patio de tu casa, ese *kimiin* lo aprendí de ella [...] haber tenido unos abuelos que me hayan criado y haber tenido un tío abuelo que me enseñó mis primeras letras fueron fuertes porque todos tenían mucho conocimiento. (LAT, 3 de junio de 2019).

Sin embargo, a pesar del valor que tiene el cultivo del conocimiento (*kimiin*) para el pueblo Mapuche, al menos por parte de algunos miembros de esta sociedad, como es el caso del abuelo de la entrevistada, existen ciertas resistencias frente a la educación formal occidentalizada dado que es probable que desde su concepción se trate de una forma de dominación a través de la cual se imponen la lengua y la escritura (el castellano) dejando de lado (incluso llegando a prohibir) la enseñanza y la práctica del mapuzugun; lo cual conllevaría el riesgo de abandonar sus patrones culturales tradicionales, así como su estructura de valores. Justamente:

Siempre nos recalco (el abuelo materno) quien era yo, decía: «Tú eres mapuche» y siempre me pedía que no estudiara porque decía que la escuela le quitaba el *kimiin*, me decía: «Tú tienes que tejer, hilar, hacer cosas, pero no estudie, ¡a los winkas (chilenos) no hay que creerles! ¿Cómo va ir a estudiar?». Eso sí, él nunca me lo impidió, pero me lo dijo. (LAT, 3 de junio de 2019).

Otro elemento que resalta en relación con lo que implica ser mapuche y sus correspondientes pautas de crianza es precisamente el tópico 1.4, y es que al interior de las familias

10 «Sobre el rol que ejercen tanto la mujer como el hombre, en nuestra cultura mapuche no hay una distinción de género como lo es desde la cultura occidental. En nuestra familia la labor de crianza se comparte entre ambos padres o como lo fue en el caso mío, que fue compartida por mis abuelos maternos» (LAT, 18 de abril de 2022). Incluso para algunos autores, como Goicovich (1998) y Vera Gajardo (2014), no existe una concepción fija de lo masculino y femenino, por ende, se deshecha la idea de asimetría de género. Además, de acuerdo con Vera Gajardo (2014), quien cita a Menard (2009): «La cultura mapuche, no es una cultura machista, ni feminista, cada uno sabe su labor para mantener el equilibrio del hogar, en este universo que se llama Ruka» (p. 38).

11 Sanadora.

12 Es una ceremonia donde se invocan al *kimiin* y el *newen* (fuerza), la cual es dirigida por las *lawentuchefes* (conocedoras de las yerbas medicinales mapuche) (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2013).

mapuche la afectividad es fundamental puesto que denota respeto. De esta manera, las niñas y los niños son valiosos para su colectividad porque a través de ellos se asegura la continuidad de su pueblo, en otros términos, el futuro del pueblo Mapuche se proyecta a través de sus niños, así que, para los mapuches, las niñas y los niños son una alegría y, por tanto, merecen ser cuidados, protegidos y bien alimentados. Esto lo podemos verificar a través del siguiente argumento:

El abuelo era muy cariñoso, su ternura era... siendo mapuche... dicen que los hombres mapuche son fríos, machistas, hay gente que dice eso, pero yo tengo un referente muy distinto de lo que era el hombre mapuche, porque lo que mi abuelo me construyó fue otra cosa, muy cariñoso, muy tierno, muy preocupado y no tengo... quizás en su etapa más joven, no sé, pero con nosotros al menos siempre muy tierno, muy cariñoso y crecí en una familia muy alegre y muy cariñosa, igual. (LAT, 3 de junio de 2019).

Correspondientemente, en relación al tópico 1.5, se evidencia un conjunto de argumentos que validan que la oralidad como forma de transmisión del conocimiento es un componente fundamental de la educación y de la crianza puesto que refleja y expresa la esencia cultural del pueblo Mapuche. Al mismo tiempo, la oralidad tiene una relación intrínseca con la memoria, lo cual permite revivir y resignificar sus relatos (culturales, sincréticos o históricos) para poderlos transmitir y así construir el conocimiento<sup>13</sup>. Por ende, tanto la palabra como la memoria son dos atributos privilegiados por el pueblo Mapuche.

De mi abuelo era el *epew*<sup>14</sup>, pero también de dónde venía (su historia), por ejemplo, él siempre nos dijo: «Mi padre viene de Chol-Chol». Decía que antiguamente los mapuche eran caminantes, viajeros [...]. Yo tenía un abuelo que siempre estaba ahí, diciéndote, contándote los *epew*, transmitiendo saberes [...] y no era por casualidad, sino que había un objetivo... (LAT, 3 de junio de 2019).

De la misma manera:

Y entonces el abuelo también se proyectaba, él nos decía por ejemplo... cuando uno sentía un ruido, así como extraño desde lejos y uno le preguntaba al abuelo qué es lo que era, él nos decía: «Ah, eso es el *lafquen* (el mar)», pero tú le decías: «El abuelo nunca ha ido al mar!». Pero sabía que estaba el mar a ese lado, entonces uno sabía que el mar estaba a ese lado y metía ruido... yo conocí el mar cuando tenía veintitrés años, pero con las historias de mi abuelo y sus *epew* sabía del mar, por ejemplo, siempre nos habló del *epew* del Mankian<sup>15</sup>, ese es un *epew* que ocurrió por acá por Teodoro Schmidt y Puerto Saavedra. (LAT, 3 de junio de 2019).

13 De acuerdo con Tuaza (2017), se trata de recursos didácticos empleados por los sabios de las comunidades, entre ellos, las mujeres, «para transmitir los principios axiológicos que rigen la vida familiar y comunitaria» (pp. 22-23).

14 Los *epew* son metáforas que relatan las experiencias de vida de los mayores (su sabiduría) y sirven como método educativo en el contexto mapuche (CNCA, 2013).

15 Mankian es la leyenda del hombre que se convirtió en piedra, la enseñanza que se pretende transmitir a través de este *epew* es que, al ser el mar un elemento fundamental de la naturaleza, es sagrado, así que para

Por su parte, respecto a los tópicos (2.1 y 2.2) es necesario dar relevancia a las prácticas socioculturales como un objeto del discurso que ostenta una recurrencia significativa en la narrativa de la entrevistada. Por tanto, a través de ellas se abre la posibilidad epistémica de dar legitimidad a su saber histórico, social y cultural, lo cual se sustenta, principalmente, practicando y enseñando el mapuzugun, así como una serie de valores colectivos como el trabajo colaborativo que, con el tiempo, fungen como instancias pedagógicas que determinan y afianzan la construcción de sujetos capaces de ser solidarios, también, persistentes, creativos y autónomos. Es por eso que el trabajo infantil, como tópico, deja entrever que, en el contexto mapuche, dicha actividad no necesariamente tiene como finalidad única el comercio o el intercambio mercantil, más bien se trata de asegurar el sustento de la familia y es una de varias modalidades que coadyuvan a la transmisión de valores colectivos que orientan la acción hacia el buen desarrollo comunitario y familiar. Esta cuestión se refleja en el relato de la siguiente manera:

Yo siempre quise estudiar, siempre fui buena alumna en la básica, pero no tenía tiempo para hacer las tareas porque había que cuidar a los animales, había que ir a buscar agua, ir a buscar leña. Todo eso lo aprendí con ellos (abuelos), tenían una disciplina muy estricta en esa familia, donde había que levantarse temprano, había que salir a cuidar las ovejas, los chanchos. Era muy chiquitita tenía siete años y ya hilaba, me pasaban el huso y la lana y tenía que hilar y si me pillaban jugando me retaban, porque había que hilar, era mi responsabilidad. (LAT, 3 de junio de 2019).

Asimismo, un tópico que resalta en el relato de la entrevistada es el aprendizaje, uso y práctica de su lengua materna que es el mapuzugun, no es extraña su preponderancia debido a que la lengua es uno de los aspectos fundantes de la identidad mapuche, dado que es el vehículo a través del cual, de generación en generación, se transmite la cultura y los valores de todo un pueblo, de ahí la importancia de su inclusión en el currículo académico y, por supuesto, el hecho de no reprimir su práctica dentro del contexto escolar. Se observa:

El abuelo Calfuman era un tío abuelo que hacía clases [...] él nos hacía clases y recuerdo yo que hablábamos en mapuzugun [...] nunca fuimos reprimidos con nuestro idioma, con nuestro mapuzugun. (LAT, 3 de junio de 2019).

Del mismo modo, otro rasgo sobresaliente en la narración y que da cuenta de las bases formativas en la cultura mapuche es precisamente el carácter creativo y no impositivo del proceso de construcción del conocimiento. Esto quiere decir que para los mapuche el cultivo del *kimün* (sabiduría) es un proceso creativo donde cada quien es autónomo de ir formando paulatina y reflexivamente sus propios aprendizajes; cuestión que la entrevistada aplica a su experiencia dentro de la educación formal. A saber:

---

extraer sus riquezas se debe pedir permiso, cosa que Mankian no hizo y fue castigado (LAT, comunicación personal, 3 de junio de 2019).

Me iba bien, era buena alumna, en ese sentido no tuve problemas [...] porque yo no tenía exigencias, en mi casa nadie me dijo ¡L' ahora tiene que estudiar! Yo solita tomaba mis cuadernos e iba a cuidar chanchos y andaba con mis cuadernos, siempre fui así, fui como muy autónoma en ese sentido. (LAT, 3 de junio de 2019).

Justamente, respecto al tercer eje temático en relación al tópico 3.1 donde el objeto del discurso en la narrativa de la maestra se focaliza en el desarrollo de la vocación y el cultivo del *kimün*, uno de los elementos nucleares encontrado en los distintos argumentos esgrimidos por la entrevistada, tiene relación con la motivación que desde pequeña había descubierto en torno a la enseñanza, esto a partir del ejemplo de sus abuelos que fungieron como maestros a lo largo de sus primeros años de vida. Por tanto:

La necesidad de estudiar, de ser profesora, surge cuando yo tenía quince años. Vi los referentes en mi profesor que yo tuve, los primeros años los estudié en un colegio unidocente y un tío abuelo mío era el profesor, él había estudiado en la misión anglicana en Maquehue. (LAT, 3 de junio de 2019).

Además, a partir de los argumentos, se recalca la importancia y el valor que tiene la formación desde la infancia no solo como aporte al cultivo de la lengua y las tradiciones culturales del pueblo Mapuche, también como una estrategia para la preservación, a través de las futuras generaciones, de su legado histórico y cultural como nación. Sin embargo, debido a la represión y discriminación de la cual este pueblo ha sido objeto a lo largo del tiempo, muchas veces como medida de protección, las madres y padres (hablantes de mapuzugun) evitaban instruir a sus hijos en el uso y práctica de la lengua, así como en la reproducción de ciertos ritos y tradiciones propias de su cultura. De esta forma, el conjunto de argumentos sirve para reforzar la motivación y el propósito de continuar con la formación universitaria como educadora, con la finalidad de cultivar el *kimün* de los niños y niñas y así preservar los valores de su cultura ancestral.

Antes de entrar a la universidad, yo participaba en las organizaciones sociales mapuches, ahí escuchaba a los *fichakeche* (personas mayores) que venían de las comunidades, se juntaba gente que venían de los lof, dirigentes de comunidades y los escuchaba siempre decir, que este sentir como que iba desapareciendo nuestro idioma, que los niños ya no estaban hablando y ¿cómo hacer para que esto no pase? ¿Cómo resolverlo? Y yo siempre decía en mi reflexión, ¡no puede ser!, son los niños, a ellos hay que enseñar la lengua y la cultura. Eso es lo que me preguntaba en un principio. (LAT, 4 de junio de 2019).

Otro de los elementos nucleares encontrado en los distintos argumentos esgrimidos por la entrevistada tiene relación con el reconocimiento (tópico 3.2), el cual, para los fines de esta investigación, será visto como el acto de valorar la cultura heredada, tanto desde el ámbito individual como colectivo, entre propios (mapuche) y ajenos (chilenos) y que, además, es baluarte para la construcción de la interculturalidad.

Trabajé en un colegio aquí en Licanco<sup>16</sup>, me tocó una directora donde aprendí muchísimo con ella, ella sí era promapuche, le gustaba que se desarrollara la cultura [...] uno de mis trabajos más potentes, cuando uno sale de la universidad, fue organizar un evento pal' *We Tripantu*<sup>17</sup>. Era el primero que se hacía en el colegio y mover la comunidad, mover la gente de la comunidad, hablar con el *lonko*<sup>18</sup> de la comunidad y eso, me llevó a encontrarme que yo tenía habilidades sociales, que podía atraer a la gente. (LAT, 5 de junio de 2019).

Pese a que, si bien el reconocimiento supone la valoración cultural con el fin de fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia, en el camino también existen conflictos que impiden un acceso directo a este estadio. De esto da cuenta el siguiente argumento:

(En el caso de) las clases de mapuzugun, en esa búsqueda de ese año, que incluso en las reuniones muchas veces me dijeron los papás, no todos, pero hubo hartos papás que eran aquellos más influyentes, me decían: «¿Para qué van a aprender mapuzugun los niños?». Entonces esto era como mi bandera de lucha [...] y yo les decía: «¿Sabe qué? Usted ya aprendió su mapuchezugun<sup>19</sup>, usted fue a la escuela, tiene dos idiomas. ¿Por qué le niega eso a sus hijos?». Y yo los desafiaba y les decía: «Yo les voy hacer mapuchezugun a sus niños si ellos me lo piden, si me dicen: '¡Tía, yo quiero aprender mapuchezugun!', yo se los voy hacer». (LAT, 5 de junio de 2019).

Precisamente, la tarea de promover la estima de sus propios valores culturales (reconocimiento) a un pueblo que por siglos se ha sentido (y ha sido) discriminado y, por tanto, excluido, supone poner en marcha la capacidad de persuasión y la creatividad. En consecuencia:

Yo empecé a buscar qué es lo que podía hacer atractivo, entonces empecé por la música, empecé con la danza y la música mapuche, entonces decía ¿cómo hago para que la gente se sienta... o quiera a su mapuche, a su mapuzugun, a sus conocimientos culturales que ellos tienen? Y así empezamos, y para los niños fue atractivo el aprender a tocar el *kultrun*, tocar la *pifillka*, la *trutruca*<sup>20</sup>. (LAT, 5 de junio de 2019).

Esto, a su vez, tuvo un efecto multiplicador porque determinó, por una parte, el establecimiento de una relación dialógica entre el saber mapuche y el conocimiento escolar (occidental) y, por otra, el fortalecimiento de la identidad cultural y la autoestima de toda una comunidad (madres, padres, maestros, estudiantes, propiamente).

Y entonces ahí empecé con la música y empezar a trabajar con los niños, y al año siguiente le toca al colegio organizar el *We Tripantu* con la intendencia [...] Y de ahí fluyó y de ahí empezaron los papás a ver la importancia que tenía para los niños el hecho de ver que habían sido aplaudidos, ellos se sintieron reconocidos, para ellos era como ver que era posible el mapuzugun en

16 Sector de la comuna de Padre Las Casas.

17 Ceremonia del año nuevo mapuche.

18 Líder político y espiritual de cada lof (puede ser hombre o mujer) (Poblete, 2019).

19 En el relato de la maestra, 'mapuchezugun' es una variante para referirse al mapuzugun.

20 El *kultrun* es un tambor de tipo ceremonial, por su parte, la *pifillka* es una especie de flauta rústica corta y la *trutruca* es una trompeta de caña (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2013).

el colegio, siempre invisibilizados, la escuela les había negado la lengua, entonces no entendían cómo la escuela hoy podía enseñarla. (LAT, 5 de junio de 2019).

Justamente, la construcción de un proyecto educativo mapuche es otro eje nuclear que constituye el tópico 3.3 ya que gran parte del relato de la entrevistada muestra su vocación (*Az*) por cultivar el conocimiento (*kimün*) siguiendo las enseñanzas de sus ancestros, lo cual, además, vendría a ser complementado con los aportes de su trasegar para formarse como maestra.

Yo trabajé ocho años y se cierra la escuela por motivo «X», ¿ya? Yo ya estaba dedicada a otra cosa, había tirado mucho currículum y no encontraba trabajo como profesora [...] pero sentía que me faltaba una parte, algo faltaba en mí y siempre estaba la idea de querer volver, pero no sabía cómo. En esa mi hermana me habla y me dice: «Oye, están rentando un campo que tiene una escuela» y se me viene una cosa muy... y le dije: «¡Ya, vamos!». (LAT, 5 de junio de 2019).

Por lo mismo:

En 2009 presentamos el proyecto (ante el Ministerio de Educación) y no quedamos [...] fue una decisión de familia, decidir embarcarnos en este proyecto, pero con una misión, la de fortalecer la identidad mapuche de los niños y de las familias. Hicimos una encuesta, 28 familias dijeron que sí, eso fue el año 2009, pero como no quedamos, ahí vino la búsqueda de dónde sacábamos dinero para construir y reparar ¡había que armar todo! [...] y así nos embarcamos con créditos bancarios y ahí partimos. (LAT, 5 de junio de 2019).

La familia es un tópico recurrente y es que para este momento de la vida de la entrevistada se establece que, a partir de la colaboración, hay una sinergia entre su núcleo familiar y ella, en función de un fin común, el cual es cultivar la identidad cultural (mapuche) no solo en el alumnado, también entre la comunidad de la recién fundada escuela. Asimismo, resaltan tópicos como la persistencia sumada a la resiliencia, los cuales emergen al mencionar la situación de salud de la hija de la entrevistada y de cómo ella hace frente a su proyecto sin desistir:

Yo inicié el año 2012 y hoy estamos en el 2019 y tengo 26 alumnos y siempre y a pesar de todo lo que viví en un principio, que había que pagar los costos que requiere un colegio para que funcione, después vino el problema de salud de mi hija (leucemia), a pesar de eso yo siempre con mis niños la mejor cara, nunca ellos me vieron mal, nunca me vieron triste, siempre llegaba contenta, alegre para ellos y siempre con la visión que yo, que nosotros habíamos establecido, no sola yo, yo era la cara visible, la que lleva el proyecto, la que le di vida, pero detrás de eso hay más personas. Está mi familia, están mis cuñados, que uno era profesor que también me apoyó, armamos el proyecto educativo, el PEI institucional (proyecto educativo institucional). (LAT, 5 de junio de 2019).

Simultáneamente, la entrevistada señala, a través del siguiente argumento, cuál era el sentido de construir un proyecto educativo que articule de manera armónica una relación entre los saberes mapuches y las competencias propias de los sistemas educativos occidentalizados (como el chileno).

Y en ese proyecto educativo plasmamos lo que queríamos, el colegio que nosotros queríamos, queríamos fortalecer la identidad mapuche en los niños y que tuvieran las herramientas para poder enfrentar la vida, para tener competencias, que ellos puedan competir de igual a igual con cualquier niño de acá de Chile o del mundo. (LAT, 5 de junio de 2019).

Del mismo modo, resulta de fundamental importancia destacar la figura de la madre en el proyecto educativo (su co-construcción), esto en razón de que, al interior de la cultura mapuche, la madre adquiere el rol de conductora de los destinos de sus hijos a través de su orientación, consejos y acompañamiento, al tiempo que es la encargada de preservar el conocimiento (*kimün*). Por tanto, no es extraño observar en el argumento la figura materna como agente colaborador dentro del proyecto educativo. Igualmente, también sobresale el carácter voluntario del proceso educativo ya que una imposición cultural, a la larga, no permitiría la cristalización de significados que conlleven al fortalecimiento de la identidad y a la construcción de la interculturalidad entre los miembros de la comunidad educativa.

Para lograr eso, hemos tenido que ir desarrollando trabajos con las mamás. Aquí la mamá que llega, ella tiene que saber que a su hijo lo está matriculando en un colegio mapuche, en donde se van a desarrollar los conocimientos mapuche, hablamos el tema, le planteamos el tema y también tenemos que desarrollar el PEI en conjunto. (LAT, 5 de junio de 2019)

Y es entonces que:

De a poquito hemos ido trabajando, no es un trabajo que pueda ocurrir de un rato para otro, esto es un proceso porque las mamás tienen que llegar a entender... valorar su conocimiento mapuche para poder traspasarlo a sus niños, porque tengo mamás que son hablantes, pero pasivas, no traspasan su *kimün* hacia sus niños, entonces eso es lo que queremos lograr, ese es nuestro objetivo. (LAT, 5 de junio de 2019).

Finalmente, en el siguiente argumento se releva un tópico que denota un rasgo fundamental del ser mapuche, desde el punto de vista de la entrevistada, y que es, precisamente, la interculturalidad como atributo implícito que se ha construido histórica y culturalmente:

Nosotros nos definimos como escuela mapuche, y es que los mapuches somos interculturales, siempre fuimos... desde la colonia, los mapuches se hicieron interculturales, nosotros aprendimos el idioma, nuestra gente aprendió el idioma relacionándose con el *winka* a través del intercambio de los negocios que se hicieron en esa época, a principio de la guerra. Entonces yo defino a este colegio como colegio mapuche y así fue pensado. El que llega aquí tiene que sentirse que está en un espacio mapuche, la interculturalidad va ya incluida en el ser mapuche. (LAT, 5 de junio de 2019).

## VI. A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de este estudio que se ha centrado en la narrativa de una docente intercultural mapuche, ha sido posible llegar a comprender algunos significados que ella ha atribuido a sus

experiencias de vida y que han dado sentido a su identidad de mujer mapuche, a su desarrollo profesional y, principalmente, a una interpretación particular de lo que es la construcción de la interculturalidad. Además, brinda algunas claves para advertir que la educación intercultural y bilingüe se constituye, hoy en día, como un espacio de resistencia a la hegemonía cultural impuesta por el antiguo Estado chileno, a la vez que se trata de un desafío político de cara a la propuesta de una nueva Constitución para Chile.

Finalmente, resaltamos que los estudios sobre la interculturalidad desde la perspectiva educativa dan valor a las experiencias encarnadas como fuente de agencia, empoderamiento y ejercicio político, algo que desde el planteamiento de autores como Walsh (2010) se denomina «praxis pedagógica-crítica-intercultural» y que es hacer frente a las circunstancias que definen situaciones como el sometimiento y la subalternización con una actitud renovada, la cual consiste en «no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos sino de trabajar con e intervenir en ellos» (Walsh, 2005, p. 10) tal como se observa en la experiencia de vida y pedagógica de la docente entrevistada.

## VII. REFERENCIAS

- Adorno, R. (1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 14(28), 55-68. <https://doi.org/10.2307/4530388>
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: Principales limitaciones epistemológicas. *Educación e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1993, 05 de octubre). *Ley 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. <http://bcn.cl/2f7n5>
- CNCA. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2013). *Conociendo la cultura mapuche*. <https://cutt.ly/tnS8cD0>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19. Disponible en <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305-331. <https://doi.org/10.29092/uacm.v10i22.278>
- Giménez, G. (1989). *Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México: UNAM.
- Goicovich, F. (1998). El género femenino en la sociedad mapuche de los siglos XVI y XVII: ¿una subordinación permanente? En *III Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile AG.
- Gómez Quintero, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *AGO.USB Medellín-Colombia*, 10(1), 87-105.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Radiografía de género: Pueblos originarios en Chile 2017*. <https://cutt.ly/Cnb8Oe9>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2022). *Síntesis resultados Censo 2017*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas (INE). <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Marchant, C. (24, 02, 2021). Elisa Loncon quiere que el mapudungun sea un lenguaje reconocido en la nueva Constitución. *CNN Chile*. <https://acortar.link/bHxcNO>

- Monroy Flores, V. E. y Mayorga Rojel, A. J. (2020). Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile). *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(2), 73-98. <https://doi.org/10.14201/scero20205127398>
- Montenegro González, C. (2015). Del saber de las mujeres machi al saber docente: una investigación biográfico-narrativa (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
- Municipalidad Padre Las Casas e Instituto de Desarrollo Local y Regional (IDER). (2020). *Informe Técnico PLADECO 2020-2025*. Padre Las Casas. <https://cutt.ly/Snb8TrT>
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(13), 1-25.
- Observatorio Laboral Araucanía (2019). *Trabajo mapuche en La Araucanía*. Observatorio Araucanía. <https://cutt.ly/3nb8Jr8>
- Ortega, K. E. A., Peña-Cortés, F., Millán, S. Q. y Mansilla, E. A. A. (2020). Escuelas en Territorio Mapuche: desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250003>
- Pizarro Hofer, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Cepal.
- Poblete, M. (2019). *El Pueblo Mapuche. Breve caracterización de su organización social*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). <https://cutt.ly/znS34tm>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Quintriqueo, S., Daniel, Q., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217.
- Rincón, O., Millán, K. y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 3(5), 75-95.
- Rocha-Buelvas, A. y Ruiz-Lurduy, R. (2018). Agendas de investigación indígena y decolonialidad. *Izquierdas*, 41, 184-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492018000400184>
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretative Social Research*. Göttingen University Press.
- Tuaza Castro, L. (2017). *La construcción de la comunidad desde los imaginarios indígenas*. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas* (vol. 32). CIS.
- Vera Gajardo, A. (2014). Moral, representación y «feminismo mapuche»: elementos para formular una pregunta. *Polis. Revista Latinoamericana*, 38. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000200014>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista nuestrAmérica*, 2(4), 17-30.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Santiago: Centro de Estudios Interculturales e Indígenas - Ediciones Universidad de la Frontera.
- Williamson, G., Pérez, I., Modesto, F., Coilla, G. y Raín, N. (2012). Infancia y adolescencia mapuche en relatos de la Araucanía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 15, 135-152. <https://doi.org/10.18172/con.659>