

(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile

Katerin Elizabeth Arias-Ortega^a y Paula Angélica Riquelme Bravo^b

Universidad Católica de Temuco. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud^a,
Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Santiago^b, Chile.

Recibido: 12 marzo 2018

Aceptado: 12 julio 2018

RESUMEN. El problema de estudio plantea que la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se concibe desde una perspectiva funcionalista que ofrece una educación ‘distinta’ a niños y jóvenes mapuches ‘sólo para mejorar logros académicos’. Obviando, las demandas de una educación con pertinencia social y cultural para construir conocimientos desde su propio marco epistémico y así avanzar en la formación de sujetos capaces de concebir el mundo desde distintas perspectivas. El enfoque teórico es la interculturalidad crítica. Los principales resultados indican que la EIB está subordinada a los objetivos neoliberales de la política educativa del Estado, para mantener las desigualdades sociales.

PALABRAS CLAVE. Ley Indígena; Educación Intercultural Bilingüe; Interculturalidad Funcionalista; Interculturalidad Crítica.

Disagreements in Intercultural Education in Mapuche Context, Chile

ABSTRACT. The study problem poses that the Bilingual Intercultural Education (EIB) policy is conceived from a functionalist perspective that offers a different education to Mapuche children and young people only to improve academic achievements. Obviously, the demands of education with social and cultural relevance to build knowledge from its own epistemic framework and thus advance in the formation of subjects capable of conceiving the world from different perspectives. The theoretical approach is critical interculturality. The main results indicate that the EIB is subordinated to the neoliberal objectives of the State's educational policy, in order to maintain social inequalities.

KEYWORDS. Indigenous Law; Bilingual Intercultural Education; Functionalist Interculturalism; Critical Interculturality

1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva histórica la educación escolar en contextos indígenas se caracteriza por ser desarrollada en el marco de un currículum escolar monocultural definido por la sociedad nacional, en relación a sus propias necesidades. Estas necesidades se refieren a formar a los individuos bajo sólo una lógica de producción del conocimiento para comprender la realidad. De este modo, el Estado constituye los sistemas escolares y los procesos de enseñanza y aprendizaje excluyendo los conocimientos propios de los estudiantes desde el marco social y cultural de la familia mapuche (Atta-Alla, 2012). Desde el punto de vista anterior, el prescindir de los saberes y conocimientos propios de los estudiantes desde su propio marco epistémico, trae como consecuencia un desarraigo social y cultural de los estudiantes, así como una pérdida progresiva de su identidad (Quintriqueo, 2010). Desde esta perspectiva, el Estado mediante la implementación de un sistema educativo monocultural invisibiliza y obstaculiza cualquier forma de incorporación de la epistemología indígena en el sistema escolar. Más aún, se focaliza en la reproducción de modelos homogeneizadores para mantener las relaciones de poder y dominación hacia los sujetos indígenas. Es así como, el sistema escolar desde una racionalidad educativa occidental busca fortalecer las estructuras hegemónicas perpetuando la jerarquización del conocimiento occidental como superior y junto con ello, la configuración del progreso y orden moral que no considera las formas de construir conocimientos y métodos educativos propios de los pueblos indígenas (Quilaqueo, Quintriqueo y Torres, 2016; Salaün, 2013).

Para dar respuesta a las problemáticas de una educación monocultural, 'excluyente' y 'segregadora', el Estado tanto en contexto europeo como latinoamericano ha implementado una política educativa de educación intercultural desde un enfoque funcionalista. En dicho enfoque se reconoce la diversidad social y cultural característica de la sociedad, sin embargo, se aborda desde una perspectiva de multiculturalidad. Esta perspectiva se caracteriza por promover la convivencia de personas identificadas con culturas diversas en un mismo espacio social, sin que exista el diálogo ni el reconocimiento de derechos del otro como condición (Díaz-Aguado, 2007). En este sentido, la educación intercultural desde un enfoque funcionalista busca abordar la diversidad social y cultural en los escenarios educativos en contextos de inmigración y con población de pueblos indígenas, conviviendo en un espacio determinado, sin mayor interacción entre estos, promoviendo solamente la tolerancia (Essomba, 2012, Ferrao, 2010). De acuerdo a lo anterior, la educación intercultural se ha caracterizado por desarrollarse desde dos vertientes principales, una vinculada a los procesos de inmigración vividos por los países europeos y norteamericanos quienes se han integrado de manera voluntaria al sistema escolar (Essomba, 2012, Leiva 2011), y la otra, en reconocimiento de la población indígena presente al interior de los países en distintos continentes (Ferrao, 2010).

En el caso de Latinoamérica la educación intercultural se implementa como una forma de dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas para lograr mejores oportunidades en el desarrollo social y educacional, en países donde existe una amplia cantidad de población indígena. En estos países la característica en común es que han sido objeto de procesos de colonización, tal es el caso de Colombia, México, Ecuador, Paraguay, Argentina, Brasil y Chile (Loncon y Hecht, 2011). Estas demandas reclaman la instalación de un sistema escolar con pertinencia social y cultural para superar la escolarización que históricamente ha excluido los

conocimientos sociales, culturales y educativos de los pueblos indígenas en el currículum escolar (Tubino, 2014). Es preciso señalar, que la pertinencia social y cultural la definimos como aquel proceso educativo escolar que incorpora los contenidos educativos propios del contexto sociocultural de los estudiantes y los intereses de la familia y la comunidad sobre la educación, desde su propio marco epistémico.

Investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano en países como Perú y Bolivia, evidenciaron que la educación intercultural en sus propios contextos está fundada por: 1) la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, el cual en muchas ocasiones es encubierto o solapado en base a un discurso que defiende el mestizaje; y 2) la existencia de un doble discurso que niega las diferencias culturales y considera inadecuado que se introduzcan aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículum escolar, fundándose en el pretexto que la interculturalidad fragiliza la cultura común, el orden moral y la cohesión social (Pedreira y Sacavini, 2009). Se sostiene que la educación intercultural bilingüe, desde una perspectiva funcionalista presenta como limitantes la racionalidad monocultural eurocéntrica occidental instituida en la escuela (Quintriqueo, 2010). Esta es una postura epistemológica que no considera una perspectiva más plural para la producción del conocimiento. Como consecuencia de lo anterior, es que las condiciones políticas y las prácticas educativas se fundamentan y son desarrolladas en un ámbito permeado por un racismo epistemológico arraigado en la sociedad y en sus instituciones, organizaciones, como también así, en la escuela (Scheurich y Young, 1997).

De esta manera, los principios fundamentales de la cultura escolar se basan en la racionalidad monocultural eurocéntrica, como una epistemología dominante que se refleja y se refuerza desde las políticas y prácticas educativas. Lo anterior, en contexto indígena se relaciona con la historia social y posición de control de la sociedad dominante frente a los grupos minoritarios, excluyendo de esta forma las epistemologías de otras culturas (Bishop, Berryman y Teddy, 2009). Esto tiene como resultado las disparidades sociales, culturales, políticas, económicas y educativas que las personas pertenecientes a la cultura minoritaria, deben vivir, quienes son invisibilizados y minorizados en los contextos educativos eurocéntricos occidentales. Así, el objetivo de la educación intercultural funcionalista desde una perspectiva política, no se ha centrado en visibilizar la diversidad social y cultural, sino más bien, se ha enfocado en la homogeneización lingüística y cultural de los pueblos indígenas.

2. LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE

Los orígenes de la educación intercultural bilingüe en Chile, sienta sus bases en el año 1925 aproximadamente, proceso en el cual el pueblo mapuche demanda una educación en su lengua vernácula (Mapunzugun) y en directa relación con los saberes y conocimientos de su cultura (Foerster y Montecino, 1988). Asimismo, demandan una educación en los conocimientos de la aritmética y el aprendizaje del castellano, como una estrategia para contrarrestar los abusos cometidos por los españoles hacia el pueblo mapuche, a modo de ejemplo, como lo era la usurpación de las tierras (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012). Dichas demandas de una educación desde la lengua vernácula surgen de organizaciones de intelectuales y profesores indígenas, quienes habían sido escolarizados en el sistema escolar monocultural, y por lo tanto vivieron el trato discriminatorio hacia ellos en tanto sujetos mapuches, así como, evidenciaron las

desigualdades sociales que se reproducían hacia la población indígena (Cañulef et al., 2002; Foerster y Montecino, 1988). Desde la perspectiva anterior, las principales demandas del pueblo mapuche aproximadamente en los años 1930 provenían de intelectuales indígenas, quienes procedían del área del comercio.

En este sentido, las demandas se focalizaron en lograr un buen devenir en el aspecto económico, relegando la educación a un segundo plano. Dichos intelectuales indígenas consideraban que lograr una consolidación en el aspecto económico le permitiría al pueblo mapuche interpelar a la sociedad chilena en igualdad de condiciones con relación a las temáticas y situaciones que los aquejan (Foerster y Montecino, 1988). Para ello, Coñuepan, sostiene que es imprescindible que exista una representatividad indígena en el parlamento ya que esta era la forma de que sus demandas fuesen escuchadas y consideradas por el Estado (Foerster y Montecino, 1988; Boccara y Seguel-Boccara, 2005). En este sentido, las demandas indígenas se focalizaron en la búsqueda de soluciones y acciones de las necesidades y situaciones que aquejan al pueblo mapuche, como lo es el abuso y usurpación de sus tierras, las prácticas discriminatorias, las burlas y castigos físicos que recibían los niños en la escuela producto del uso de su lengua por parte de los profesores y demás compañeros (Quidel, 2015). Dadas estas situaciones de abuso, empieza a emerger el empoderamiento de la participación comunitaria, como una estrategia para no depender del Estado como un agente que debe resolver sus necesidades, sino más bien, sean ellos mismos quienes auto-determinen sus soluciones desde una manera autónoma e independiente, pues son los únicos que tiene claridad de sus propias necesidades.

Desde la perspectiva anterior, los profesores indígenas de ese período, como lo fue Zoila Quintremil, manifiestan la necesidad de fundar escuelas e internados en territorios indígenas atendidos por profesores indígenas. La finalidad consistía en mantener viva la lengua, su uso y vitalidad, así como, la mantención de las costumbres, saberes y conocimientos propios (Turra, 2016). De este modo, por iniciativa de la líder Zoila Quintremil se creó la Escuela Vocacional de Nueva Imperial, la cual se caracterizó por atender a más de 700 niñas mapuches, focalizando la enseñanza en los trabajos manuales, como lo es el uso de la greda, tejido a telar, tintura de la lana, la finalidad era que tuviesen una profesión y se pudiesen desenvolver y defender de los abusos españoles (Foerster y Montecino, 1988). Estos aspectos se constituyen en los elementos de lucha y resistencia para mejorar el bienestar personal y comunitario, también, en una forma de luchar contra las condiciones adversas en las cuales se veían sometidos los mapuches, producto de la situación de pobreza, segregación, desmoralización de la cual eran sujeto debido al abandono del Estado y la instalación de leyes y mecanismo que reforzaban esta situación de dominación y discriminación.

De acuerdo a lo anterior, Turra (2016) plantea que hacia 1930 la finalidad de la instalación de escuelas en comunidades indígenas como una forma de revitalizar el conocimiento mapuche, no prosperó. Lo anterior, porque el Estado instaló escuelas coloniales como mecanismos de dominación y control en los territorios indígenas. La finalidad de la escuela desde la perspectiva del Estado consistía en el rol de 'civilizar' y 'alfabetizar en el castellano' a la población indígena bajo la ideología de la sociedad dominante. Este aspecto profundizó aún más las relaciones asimétricas y desiguales entre Estado y sociedad mapuche, puesto que las demandas de estos últimos fueron invisibilizados hasta el período en que Chile vuelve a la democracia. Desde esa

perspectiva, las demandas de los pueblos indígenas fueron consideradas sólo en el período en que Chile vuelve al sistema democrático, durante el período de Patricio Alwyn (1990-1994). En este período se logra generar un acercamiento entre las organizaciones indígenas y los partidos políticos para responder a las demandas indígenas planteadas desde más de dos décadas (Cañulef *et al.*, 2002). Es así como, se formaliza un encuentro en Nueva Imperial el año 1989, donde se da inicio a una nueva relación entre indígenas y el estado chileno. Dicho encuentro culmina con la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253, que posteriormente se constituye en la base que sustenta la educación intercultural.

3. ANTECEDENTES GENERALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE

La educación intercultural bilingüe en Chile (en adelante EIB) se instala como un programa piloto el año 1996 que surge como respuesta a las demandas educativas de las poblaciones indígenas con respecto a una educación de calidad y pertinente al aspecto sociocultural (Ferraó, 2010; Riedemann, 2008). Estas demandas educativas desde los pueblos indígenas son consecuencia de evidenciar una escolarización monocultural hacia sus hijos, la cual se ha caracterizado por la transmisión de sólo una cultura, en este caso la cultura de la sociedad dominante que es de corte eurocéntrico occidental. Producto de aquello, se ha negado a los estudiantes indígenas la posibilidad de incorporar al sistema escolar los saberes y conocimientos educativos propios, los cuales permiten comprender y dar significado a la realidad desde su propio marco social y cultural.

Desde la perspectiva anterior, el primer marco legal y normativo que sustenta la EIB tiene su origen en la Ley Indígena N°19.253 del año 1993, donde en su Título IV, Párrafo I, artículos 28, incisos (a), (c), (f), y en el párrafo II, artículo 32 mandata la instalación de un sistema de educación intercultural bilingüe en los contextos donde exista alta densidad de población indígena. Este marco regulatorio se constituye en uno de los pilares fundamentales que sustentan en el año 1996 la promulgación de la educación intercultural como un programa educativo. Es preciso señalar que existen además otros aspectos legales que sustentan la educación intercultural, como lo es la Constitución Política de la República, en su artículo 1 y 19, inciso 10. Además del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (OIT) en el título VI, Educación y medios de comunicación, específicamente en los artículos 27, 28, 29, 30 y 31. En este mismo sentido la Ley General de Educación manifiesta de forma explícita en el título I, normas generales los principios y fines de la educación, en el cual en el artículo 3 inciso (b), (e),(l) plantea la incorporación de una educación que responda a los intereses de todos los estudiantes desde un enfoque de interculturalidad.

Estos marcos legales son sustentados, además, por el Decreto Supremo, 280 que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y fija normas generales para su aplicación para el sector de Aprendizaje Lengua Indígena de Primero a Octavo año de Enseñanza Básica. La finalidad de este sector de aprendizaje se caracteriza por: 1) poder impartir la asignatura de lengua indígena en los colegios que posean un 50% de estudiantes con ascendencia indígena; 2) para el año 2010 este aspecto cambia y debe impartirse por obligatoriedad en los establecimientos que cuenten con un 20% de estudiantes de ascendencia

indígena; 3) para implementar esta asignatura se crea la figura del educador tradicional quien es definido como un sujeto que domina los saberes y conocimientos propios de su cultura y junto con ello domina la lengua vernácula, para incorporarse a la escuela (MINEDUC, 2010). El educador tradicional debe ser validado por la comunidad como un sujeto poseedor de la cultura quien es el encargado en conjunto con el profesor de implementar la asignatura de lengua indígena. Es así como, el rol que asume el educador tradicional es transmitir los saberes culturales y lingüísticos de la cultura mapuche en la escuela, mediante sus intervenciones pedagógicas.

Es preciso recalcar que el educador tradicional posee características de *kimche* (persona sabia) que en la familia y comunidad mapuche implica ser una persona sabia, docta y erudita (Augusta, 1903). Por lo tanto, el educador tradicional es una persona que posee conocimientos mapuches y no mapuches producto de la educación familiar, de las experiencias de viaje a otros contextos de vida y de su formación en un oficio específico en el conocimiento cultural (Quintriqueo, Gutiérrez y Quilaqueo, 2015). Desde la perspectiva anterior, el educador tradicional al asumir el rol de *kimche* tiene como propósito incorporar conocimientos a la educación escolar, para la formación de niños y niñas mapuches según el marco social y cultural mapuche desde una relación de saberes con el conocimiento escolar. De acuerdo a lo anterior, se establece la Resolución 420 que reconoce a 24 formadores mapuches de educadores tradicionales de los pueblos indígenas. Asimismo, mediante el Decreto N° 2960 se aprueba el Plan de Estudio y Distribución de horas para Lengua Indígena de primer a cuarto año básico. Además, se aprueban los Decretos N°520, N° 18.956, N° 1.479 y N°1.623 que establecen los Planes y Programas propios de primero a cuarto año básico. Finalmente, se establecen las Guías pedagógicas del Sector de Lengua Indígena, en los cuales se explicitan los contenidos educativos mapuches y sus formas de incorporación al sistema escolar.

3.1. Ley Indígena N° 19.253 y su implicancia en la educación intercultural bilingüe

La Ley Indígena surge como una respuesta a décadas de demandas indígenas, dicha ley se constituye en un aspecto relevante que promueve el desarrollo y autonomía de la población indígena en Chile. No obstante, al analizar críticamente esta ley, se evidencia un lenguaje ambiguo en el cual subyace una idea de sometimiento y posesión de la población indígena por parte del Estado como ‘dueños’ de la población indígena al señalar que son parte de las raíces del Estado, como se observa en el siguiente artículo: El Estado reconoce como principales ‘etnias de Chile’ a la mapuche, aimara, rapanui, atacameños, quechuas, collas o diaguitas [...]. El Estado valora su existencia por ‘ser parte esencial de las raíces de Chile’ (Titulo, I, Art. 1, Ley Indígena). De acuerdo a lo que observa en el texto, se evidencia que se niega de manera implícita a los pueblos indígenas su autonomía y determinación, siendo sometidos a la legislación chilena bajo las normas y representaciones del Estado.

Asimismo, en el siguiente párrafo se despliega una actitud paternalista hacia la población indígena en la misma ley “Es deber de la sociedad en general y del Estado mediante sus instituciones respetar, ‘proteger’, valorar y ‘promover el desarrollo de la población indígena’, sus culturas, lenguas, familias, costumbres y culturas” (Titulo, I, Art. 1, Ley Indígena). Evidenciamos en el artículo anterior, que esta actitud paternalista, es asumida como una ‘responsabilidad del

Estado de 'salvar', 'apoyar' y 'promover el desarrollo indígena' y junto con ello tiende a promover acciones y normas de autoridad o protección hacia los pueblos indígenas desde la lógica de la sociedad dominante (Santos, 2009). Según Merino, Pilleux, Quilaqueo y San Martín, (2007) la actitud paternalista se caracteriza por una actitud de sobreprotección y dominación hacia el grupo indígena, al cual se le considera incapaz de auto-sostenerse, por lo cual el Estado se transforma en el garante de su sobrevivencia. Es necesario recalcar que estas leyes y acciones de cuidado hacia la población indígenas son concebidas sin la participación y consideración de los problemas y necesidades desde la mirada de los propios implicados. Más aún en el artículo 2, se imponen ciertas categorías y 'rasgos' que deben cumplir los sujetos indígenas, para que desde la sociedad dominante se les clasifique como tal, tal cual como se expresa en el inciso (c) "Se considera indígenas a las personas que posean la nacionalidad chilena y que presentan rasgos de alguna etnia indígena, entendiéndose como rasgos entre otros aspectos, las prácticas de forma de vida, religiosidad" [...] (Título, I, Art. 2, Ley Indígena). De acuerdo a lo presentado en este artículo, evidenciamos que subyace en la propia Ley Indígena un racismo que le atribuye al indígena 'rasgos distintivos'.

Es preciso señalar que el racismo no es innato, sino más bien, se aprende mediante la interacción social. Van Dijk (2004, 2006) enfatiza que los miembros del grupo dominante aprenden el racismo a través de los discursos de una amplia variedad de hechos comunicativos, los cuales se transmiten a la sociedad en general. Asimismo, es un racismo heredado del legado de la época colonial y poscolonial, el cual se refleja en los medios de comunicación, textos de estudiantes, interacciones sociales, documentos legales entre otros aspectos (Merino et al., 2007). Por ejemplo, no es casualidad que aun cuando exista una ley que promueve el desarrollo de la población indígena, no exista algún documento legal escrito en mapunzugun (lengua mapuche) a este aspecto le subyace una marginación y continuación del saber indígena en la sociedad en general.

Al contrastar lo que se plantea en el artículo 2 con lo que aparece en el artículo 7

"El Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que 'no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público'. El Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la Nación chilena (Ley Indígena, Art. 7)

Se evidencian contradicciones, puesto que, si bien es cierto, se reconocen prácticas socio-religiosas de los pueblos indígenas como parte de la esencia del ser indígena. No obstante, estas son limitadas, controladas y aceptadas 'en la medida que no atenten contra los valores, creencias de la sociedad occidental'. En este sentido, sigue primando la lógica y dominio de la sociedad occidental la cual decide que prácticas y creencias se aceptarán y reconocen en la propia Ley Indígena. En este artículo, se manifiesta de manera explícita que estas prácticas indígenas no deben atentar contra la moral y las buenas costumbres y que además son parte del Estado, deslegitimando la posesión de los pueblos indígenas y de su marco epistémico propio. Este aspecto está arraigado desde la época colonial, a modo de ejemplo, La Unión Araucana, organización anglicana fundada alrededor de 1925, apoya las demandas indígenas con respecto a una educación con pertinencia y en mapundugun. No obstante, no transa en el tema religioso,

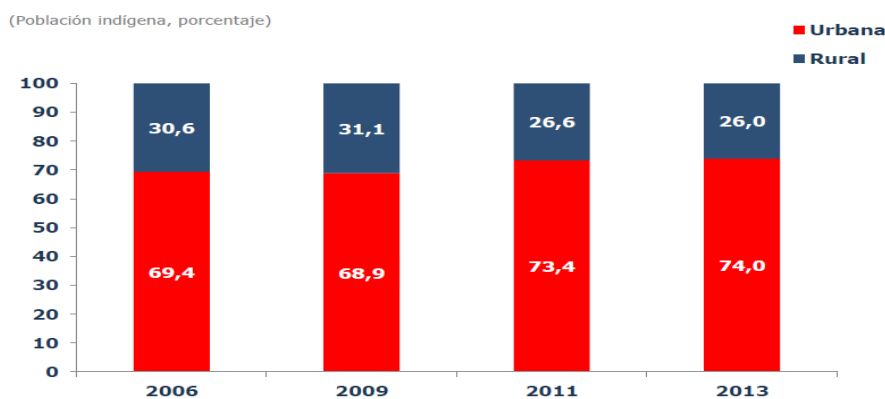
considerando las prácticas indígenas como 'rituales mágicos' (Foerster y Montecino, 1988). Es así como, en la propia Ley Indígena se marginan las prácticas y formas de comprender y dar sentido a la realidad desde el propio marco social y cultural. Además, se reitera la posesión de Chile, como un Estado único e indivisible, el cual decide quién es indígena y qué criterios, controlando sus valores y creencias.

Con respecto a lo que plantea la Ley Indígena en el título IV sobre la cultura y educación indígena se evidencia una invisibilización de esta población que habita en el contexto urbano, puesto que:

El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará: a) el uso y conservación de las lenguas indígenas en conjunto con el uso del castellano 'en las áreas donde exista alta densidad de población indígena'; b) el establecimiento de una unidad programática que posibilite a los 'educandos indígenas' a una educación pertinente a su contexto, posibilitando una valoración positiva de las culturas indígenas; c) el fomento de programas audiovisuales que promuevan el uso de la lengua vernácula, 'sólo en las áreas de alta densidad de población indígena'; y d) la promoción de manifestaciones artísticas, 'culturales', 'protección del patrimonio arquitectónico' (Artículo, 28, inciso a, b, c, f)

De acuerdo a lo anterior, se evidencia en primer lugar, la promoción de la segregación social entre indígenas rurales e indígenas urbanos, en segundo lugar, se promueve la exclusión de la población no indígena segregando a la sociedad en general (Álvarez-Santullano, 2015; Forno, 2015; Loncón y Hecht, 2011). Este aspecto niega la interculturalidad para todos, además se constituye en un obstáculo para la incorporación de saberes y conocimientos mapuches, puesto que se limita sólo a la incorporación en el sistema escolar de algunos aspectos 'artísticos culturales', vaciando estas prácticas de su significado y junto con ello folclorizando lo indígena en la institución escolar. Esta folclorización está referida a promover la incorporación de aspectos como bailes, refranes y algunos conocimientos de la lengua (Véase, Tubino, 2013, 2014; Walsh, 2012). Desde la perspectiva anterior, surgen interrogantes respecto a la implementación de la educación intercultural bilingüe y los destinatarios, por ejemplo ¿será que sólo existe población indígena en las zonas rurales, la cual debe ser la destinataria de la EIB? o ¿es más importante aún que esta educación intercultural sea un modelo transversal para la población indígena y no indígena? Ante esta situación, evidenciamos que según los datos arrojados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica [CASEN] (2013) se refleja que la población indígena se encuentra distribuida en distintas territorialidades de la sociedad, agrupándose mayormente en los contextos urbanos, tal como se demuestra en la siguiente figura:

Figura 1: Distribución de la población indígena en zona rural y urbana entre los años 2006 y 2013



Fuente: CASEN, 2013

Dado los datos que presenta el gráfico, es necesario que la educación intercultural no se limite solo al aspecto rural, sino más bien que se masifique a la sociedad en general. Esa acción permitiría atender a la población indígena y no indígena y junto con ello avanzar progresivamente en la desestructuración de un sistema educativo monocultural y unilateral, que no considera los saberes y conocimientos indígenas, como elementos válidos para la formación del individuo.

Desde el análisis de la Ley Indígena con respecto al aspecto educativo, evidenciamos que esta surge de una manera compensatoria, para retribuir y subsanar en la población indígena, los efectos negativos que trajo consigo el período colonial y poscolonial, el cual influyó en la pérdida progresiva de la identidad indígena y junto con ello la pérdida de la lengua (Hevia e Hirmas, 2005). Esto producto de una educación monocultural y monolingüe que no permite la incorporación de los conocimientos educativos mapuches. Desde esta perspectiva la Ley Indígena, busca responder a los ideales del Estado, el cual limita conscientemente el ser indígena, estipulando las características, criterios, formas de organización y reconocimientos desde una óptica externa de quienes contribuyen en la elaboración de dicha ley catalogados como 'expertos del asunto indígena' sin haber existido una mayor participación de la población indígena. Por lo tanto, mediante esta 'supuesta participación' de la mayoría de las personas pertenecientes al pueblo indígena, se continúa dominando de manera encubierta y dando a conocer a la sociedad en general que existen marcos regulatorios para favorecer al indígena. No obstante, no se especifica o presenta toda la información que permita 'indagar más allá de lo expuesto en el texto, es decir, en el mensaje implícito que subyace detrás del texto, en el cual se refleja una dominación continua de los conocimientos indígenas.

Sin embargo, es preciso señalar que la ley se constituye desde una perspectiva funcionalista, donde se evidencia que los artículos responden a las necesidades del Estado de continuar negando e invisibilizando el trasfondo de las demandas indígenas. Esto podría estar dado por la negación del Estado de reconocer y visibilizar la racionalidad indígena como una forma válida de producción del conocimiento. Según Gashé (2010) este reconocimiento, se constituye en un

potencial des-estructurador de las estructuras de poder de la sociedad. Es por ello, que se sostiene que el marco legal de la Ley Indígena presenta ambigüedades. En primer lugar, con respecto a la conceptualización que se utiliza hacia el sujeto indígena, en segundo lugar, presenta omisiones y ausencias con respecto a los pueblos indígenas y sus características propias; es decir, no consideran las formas de organizar y las diferencias que existen en los saberes y conocimientos de cada territorialidad. De esta manera, la invisibilización y ausencias con respecto a las diferentes territorialidades, niega la cosmovisión indígena y sus particularidades. Así como las relaciones con el entorno natural, para dar sentido de lugar a la realidad. Estas omisiones también se ven reflejadas en el convenio 169 de la OIT y en la Ley General de Educación, profundizándose aún más en los aspectos generales de la educación intercultural propuesta desde el Estado.

No obstante, es preciso señalar que la Ley Indígena aun cuando se presente con ambigüedades, como lo es 'no definir claramente los conceptos de pueblos indígenas' y que se estará entendiendo por aquello, se convierte en un marco regulatorio que permite al menos dos miradas. En primer lugar, con una mirada que surge de las demandas de los pueblos indígenas, para reivindicar sus derechos, que, sin embargo, es una respuesta otorgada desde el Estado (Hevia e Hirmas, 2005; Turra-Díaz, 2012). Es por ello que en este proceso de respuesta las acciones y formas de dar contestación a las necesidades de la población mapuches son concebidas desde una mirada externa. De esta manera, se crea una ley para los indígenas, sin los indígenas. En una segunda mirada, desde una perspectiva crítica, se evidencia que, aunque la ley se concibe desde una visión funcionalista, subyace en ella de 'manera inconsciente' un reconocimiento del pluralismo epistemológico que compone la sociedad, reconociendo las prácticas sociales, formas de organización y actores sociales encargados de la gobernanza y autodeterminación propia del territorio dentro de los pueblos indígenas (Gashé, 2010). Esto queda evidenciado, cuando se enfatiza en la necesidad de 'promover el desarrollo indígena con identidad'. Desde esta perspectiva, mediante la promulgación de la Ley Indígena se promueve un avance incipiente en el reconocimiento de los pueblos indígenas, aun cuando sea de manera teórica o plasmada en un marco regulatorio que permite visibilizar otras realidades. A continuación, se presentan algunos aspectos del Convenio de la OIT que refuerzan los elementos mencionados anteriormente.

3.2. (Des) encuentros de la educación intercultural

Desde una perspectiva cualitativa, los principales (des) encuentros con respecto a la educación intercultural que se han evidenciado, han surgido por un estudio encargado por el MINEDUC (2012) en donde se constata que la política pública que promueve la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la región de La Araucanía, presenta las siguientes limitaciones: 1) Se observa una hegemonía y monoculturalidad del conocimiento escolar sustentado en una epistemología positivista; 2) Existe un racismo epistemológico producto de la escolarización; 3) La Educación Intercultural Bilingüe es concebida sólo para indígenas mapuches en el caso de la región de La Araucanía; 4) Es incorporada sólo en una asignatura del currículum escolar; y 5) Existe un desconocimiento de los profesores respecto de los saberes culturales que poseen sus alumnos.

Desde una perspectiva cuantitativa, los principales (Des) encuentros han estado asociados a la figura del educador tradicional, las cuales tienen relación con: 1) la mayoría de ellos tiene más de 40 años de edad; 2) un 67 % de ellos es de género femenino, y un 33 % de género masculino; 3) los ingresos económicos están por debajo de los índices de pobreza urbana; 4) son contratados por honorarios, por pocas horas y el monto pagado por hora es disímil, dependiendo si el contrato es por Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) o por el PEIB del Ministerio de Educación; 5) la forma de pago, va desde la cancelación mensual hasta el pago cada tres meses; y 6) cada Educador Tradicional conforma una dupla pedagógica (profesor de aula - Educador Tradicional) que trabajan conjuntamente en la planificación y desarrollo de la enseñanza. Aquí, el rol del profesor consiste en aportar con el conocimiento de la cultura escolar y el saber pedagógico, mientras que el Educador Tradicional, aporta con los saberes educativos mapuches y la enseñanza de la lengua indígena (Sotomayor, Allende, Castillo, Fuenzalida y Hasler, 2014).

A lo anterior, es necesario mencionar además las problemáticas que se han evidenciado en la constitución de las guías de estudio de la asignatura de mapuzugun, las cuales se presentan a continuación.

3.3.- Guías pedagógicas del sector de lengua indígena (primero, segundo y tercer año básico)

De acuerdo al análisis de las Guías pedagógicas del sector de lengua indígena de primer y segundo año básico, se han evidenciado discursos racistas explícitos a nivel lexical. A modo de ejemplo, se presenta al educador tradicional como un sujeto que carece de instrucción en un ámbito profesional particular que es la pedagogía. Y que por lo tanto necesita ser instruido en el aspecto pedagógico bajo la lógica occidental de cómo construir conocimiento. Como se ilustra en el siguiente apartado:

Las personas que son responsables de la enseñanza de la lengua y cultura indígena son las educadoras y los educadores tradicionales. Se trata de individuos que 'no son profesores con estudios formales de pedagogía' y 'no conocen bien cómo se organiza la enseñanza'; cómo se distribuye el tiempo de la enseñanza; cuál es la estructura de una clase; cómo se evalúa lo que los niños y niñas aprenden; qué materiales usar para ayudar en el proceso de enseñanza; cómo elaborar materiales de enseñanza; cuándo y cómo usar materiales complementarios a la enseñanza como libros de cuentos, diccionarios y otros; entre otros aspectos didácticos (Guías pedagógicas lengua indígena, 2010, p. 6)

En este sentido, la función explícita de las guías pedagógicas del sector de lengua indígena, se constituyen en una herramienta formal que busca entregar conocimientos mediante la lógica occidental, entregando conocimientos fragmentados en los cuales se destacan sólo aquellos que el Estado estima conveniente y que se presentan como oficiales y legítimos para la sociedad en general. Desde la perspectiva anterior, se infiere que las guías pedagógicas del sector de lengua indígena están arraigadas de un vocabulario ambiguo y pragmático, utilizando un léxico que inferioriza al sujeto indígena como alguien que 'no sabe', 'no maneja', 'no conoce'. En este contexto y según la perspectiva de Johnsen (1996) los programas de estudio o cualquier instrumento normado por el Estado se convierten en una guía que orienta el proceso de enseñanza

aprendizaje ligado a secuencias pedagógicas. Consecuentemente con lo anterior, según Carlino (2005) los programas de estudio tienden a ser expositivos y estructurados los cuales niegan la posibilidad de construir conocimientos desde voces y perspectivas distintas, por ejemplo, desde la oralidad y modalidades de formación desde el conocimiento indígena. Es así como, mediante la instalación y transversalización de dichas guías de estudio a nivel nacional se caracterizan por estar marcadas por la monocultura y lógica occidental, donde la producción del conocimiento se omite relegando 'sólo al hacer' y seguir instrucciones mediante el cual se busca reproducir la realidad.

De acuerdo a lo anterior, evidenciamos que las guías de estudio de lengua indígena responden a esta lógica, puesto que estipula paso a paso las formas, guías, acciones que se deben desarrollar en el proceso educativo. Tal es el caso que hasta se plantean las preguntas a realizar tal como se evidencia en el siguiente apartado:

La guía pedagógica se constituye en la herramienta que orienta a los educadores(as) tradicionales a cómo organizar la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche, quechua o aymara, según corresponda (...). En esta guía se presentan los criterios generales para la organización de la enseñanza que deben interiorizar los educadores tradicionales: 1) El orden de la enseñanza, este criterio da cuenta de la necesidad que la enseñanza tenga un orden: algunas cosas van primero y otras después. Si el educador(a) tradicional se detiene a observar cada clase de las distintas unidades, se dará cuenta de que tienen la siguiente secuencia: actividades de inicio, actividades de desarrollo y actividades de cierre (...). Las actividades de inicio tienen como propósito introducir a los niños y niñas en los contenidos culturales y lingüísticos que trata la clase (...) Las actividades de desarrollo tienen como propósito abordar el contenido que se va a aprender en la clase. Es en estas actividades donde se produce el trabajo fundamental de aprendizaje de la clase. Aquí se presentan los contenidos (conocimientos culturales y lingüísticos) de la clase y se trabaja con ellos de modo que él o la estudiante los aprenda (Guía de lengua indígena, 2010)

Al analizar estas guías se evidencia la lógica de escolarización en la cual se busca formar a los educadores tradicionales. De acuerdo al análisis del nivel léxico que utiliza las guías de estudio de lengua indígena están orientadas a acciones y orientaciones que se emanan para el educador tradicional. En dichas orientaciones subyace la lógica de incorporar a los indígenas al sistema de educación dominante con la intención que se comporten como sujetos escolarizados y de esta manera incorporan los saberes y conocimientos indígenas desde esa lógica de pensamiento (Turra, Moreno y Huenupi, 2015). A esta lógica de pensamiento le subyace la idea de crear nuevos espacios de negociación con respecto a qué saberes y conocimientos indígenas incorporar al sistema escolar, pero siempre desde y en función de los intereses y de los valores del estado y de la institucionalidad dominante, tal como se refleja en la consulta realizada a los pueblos indígenas en el año 2011 (MINEDUC, 2011). En esta consulta se perfila la idea de que es desde y gracias al Estado que los educadores tradicionales podrían recuperar una legitimidad perdida.

Desde esa perspectiva, desde el discurso retórico del Estado se promueve la idea de que 'hay un interés de la cultura occidental de conocerlos a ustedes 'educadores tradicionales' como autoridades tradicionales que poseen los conocimientos de la cultura y nosotros, en tanto Estado

los validaremos e incorporaremos al sistema escolar'. Siempre desde la forma y organización estipulada por la cultura dominante, mediante la acreditación y evaluación de la labor que el educador tradicional realice en la institución escolar.

En resumen, las guías pedagógicas de lengua indígena presentan a los educadores tradicionales, como agentes 'poco dotados' en capital cultural y económico. De esta manera, el educador tradicional sigue ocupando la posición de dominado mientras que los representantes del Estado en la figura de los 'profesores mentores' y los 'expertos técnicos' que elaboran dichas guías siguen siendo legitimados por sus diplomas y el capital simbólico que le confiere el hecho de ser representante del Estado, lo cual le permite ubicarse en una posición dominante (Bocarra y Talado, 2008). Es así como, mediante estas guías de estudio se busca encapsular los conocimientos indígenas, así como las acciones, formas de comportarse y transmitir el conocimiento desde los educadores tradicionales. De esta manera, se tiende a desvalorizar la palabra de los indígenas y a asentar la superioridad mediante la escritura de lo occidental en base al capital técnico de aquellos sujetos que crean los planes de estudio.

También, al asimilar a los educadores tradicionales a profesores se tiende a desconocer los mecanismos comunitarios a través de los cuales los educadores tradicionales son conocidos y reconocidos por sus comunidades, como personas sabias. Ante esta problemática es preciso resaltar que la legitimidad y el poder reconocido a los educadores tradicionales es función de la propia dinámica social de las comunidades ya que se enmarca dentro de su marco epistémico propio. Por lo tanto, este reconocimiento remite a un conjunto de características y actitudes que debe tener el educador tradicional, puesto que ellos son los encargados de transmitir el conocimiento educativo indígena a los niños en la institución escolar, así como un conjunto de prácticas sociales, culturales y religiosas que poco tienen que ver con la manera de definir el campo educativo desde la perspectiva dominante. De esta manera, se sostiene que, mediante esta práctica de dominación, como lo es la acreditación y evaluación que emana desde el Estado hacia el educador tradicional, se niega la posibilidad al educador tradicional, de realizar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como estructurar la secuencia de la clase y la forma de construir conocimiento y aportar en la formación del niño desde su propio marco regulatorio.

Desde la perspectiva anterior y de acuerdo a la consulta de los pueblos indígenas en el año 2011 se invitó a 'participar' a autoridades indígenas en la construcción y selección de los conocimientos deseables de incorporar al sistema escolar. Además, de participar en la estipulación de normas y criterios para categorizar al 'educador tradicional' desde la lógica occidental. En el análisis de esta consulta, evidenciamos que: 1) la participación en la construcción de los materiales y preguntas que orientaron dicha consulta se vieron excluidos los sujetos indígenas, puesto que se les aplicó el instrumento de participación ya elaborado por expertos técnicos'.

En resumen, el análisis de la Ley Indígena, Convenio de la OIT, LGE, y de los decretos que sustentan la educación intercultural han dejado de manifiesto una base de conocimiento que reflejan (des) encuentros en la constitución de la educación intercultural bilingüe. Estos conocimientos permitirían aportar con pistas de acción para reorientar la política educativa de

educación intercultural bilingüe, la cual tenga como pilar fundamental para resguardar una adecuada incorporación del conocimiento indígena a la educación escolar.

4. REFLEXIONES FINALES

Los principales resultados de este análisis teórico dejan de manifiesto que existen políticas educativas que promuevan la incorporación de saberes y conocimientos indígenas a la escuela, como una forma de dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas. Aun así, faltan acciones concretas que permitan materializar dichas políticas. A modo de ejemplo se instala una modalidad educativa funcionalista a las necesidades del Estado como lo es la educación intercultural, que mediante el desarrollo de una asignatura de lengua indígena pretende revitalizar el uso de las lenguas indígenas. Sin embargo, no existe un programa de formación inicial que prepare a los futuros docentes en los conocimientos de dichas lenguas, de esta manera las acciones propuestas por la política se encuentran en un discurso políticamente correcto, pero difícil de llevar a cabo, puesto que los encargados de implementar la micro política de EIB en la escuela no poseen los saberes y conocimientos en las formas de realizarlo. Además, se identifica que no existe una definición conceptual clara que permita a los diferentes actores sociales comprender o hablar un lenguaje común respecto de la forma de operacionalizar y concretar dichas políticas. Consecuentemente con lo anterior, estudios de Turra, Ferrada y Villena (2013) plantean que la política pública de educación intercultural aún se encuentra en una situación de deuda con el pueblo mapuche y con la sociedad en general, puesto que el discurso de una educación intercultural aún no se ha constituido en un proceso de transformación del currículo escolar, así como tampoco ha implicado una transformación en la formación inicial docente que incorpore las especificidades culturales, sociales, laborales en contextos indígenas.

En esa perspectiva, es necesario pensar la educación intercultural bilingüe desde un enfoque de interculturalidad crítico. Esto implica develar la dominación epistemológica del conocimiento escolar por sobre el conocimiento educativo indígena, como causa de las mayores asimetrías en la valoración del otro. Es así como una educación intercultural bilingüe nos permitiría aceptar que existen epistemologías diferentes que conviven en un contexto socio-histórico, como es el caso de La Araucanía. De la misma forma, nos permitiría una educación contextual que sea atingente a la realidad social y cultural en la cual se encuentra inserta la escuela, reconociendo los saberes y conocimientos específicos de ese contexto. En este contexto, el reorientar la política de educación intercultural desde una perspectiva crítica, requiere de una gestión de material contextualizada, pertinente al contexto y de recursos humanos capacitados para implementar este tipo de educación. Es imprescindible que los organismos gubernamentales encuentren puntos de encuentro que permitan generar redes sociales, para lograr un mejor entendimiento de la educación intercultural como un modelo transversal en el sistema escolar chileno. Para aquello, es imperativo flexibilizar y avanzar en la construcción de un currículo escolar intercultural, el cual contribuya en la formación de 'sujetos cada vez más interculturales' en el cual el foco sea lograr aprendizajes de calidad independiente del grupo social, económico o étnico del cual provengan.

En síntesis, los resultados del análisis de la política se EIB que aquí se presentan ofrecen elementos para comprender como se ha implementado la educación intercultural en contexto

indígena, como una alternativa que promueva la búsqueda de alternativas educativas para reorientar esta. Asimismo, invita a poner en tela de juicio los nuevos discursos 'políticamente correctos' que promueven una imagen de un Chile plural que reconoce la diversidad social y cultural y la incorpora en su sistema escolar. No obstante, en su discurso le subyacen prácticas discriminatorias dejando en evidencia un fuerte racismo arraigado en la sociedad en general, donde 'sólo algunos' son los encargados de crear las políticas para los sujetos indígenas, que no necesariamente comprenden las necesidades del pueblo indígena.

REFERENCIAS

- Álvarez-Santullano, P. (2015). Los desvíos de la interculturalidad en el aula: análisis de un poema-entrevista como metodología de transmutación textual (pp. 89-104). En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S y Peña-Cortés, F (Eds.), *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural: Desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena*. Chile. Universidad Católica de Temuco. Editorial.
- Augusta, F. (1903). *Diccionario Araucano: Mapuche - español, español- mapuche*. Temuco. Kushe Editorial.
- Atta-Alla, M. (2012). Egypt Education System: A Monocultural Education in a Multicultural Society. *Journal of sociological research*, 3, 476-488.
- Bishop, R., Berryman, M., y Teddy, L. (2009). *Te kotahitanga phase III whanaungatanga: Establish a culturañny responsive pedagogy of relations in mainstream secondary school classrooms*. Wellington New Zealand Ministry of Education
- Bocarra, G., y Talados, P. (2008). ¿Dominar a través de la participación? El neoindigenismo en el Chile de la posdictadura. *Revista Memoria Americana*, 2, 167-196.
- Boccara, G., y Seguel-Boccara, I. (2005). Políticas indígenas en Chile (siglos xix y xx) de la asimilación al pluralismo. *El Caso Mapuche, Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], BAC - Biblioteca de Autores del Centro, Boccara, Guillaume.
- Cañulef, E., Fernández, E., Galdámes, V., Hernández., A, Quidel, J., y Ticona, E. (2002). *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División de Educación general. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Carlino, P. (2005). Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 123-124.
- CASEN. (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.
- Díaz-Aguado, M. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones pirámide.
- Essomba, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 2, 333-342.
- Foerster, R., y Sonia, M. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Santiago: Editorial CEM.

- Forno Sparosvich, A. (2015). El giro curricular lingüístico de la EIB: evoluciones e involuciones de la interculturalidad en contexto mapuche. (pp. 73-88). En D. Quilaqueo, S. Quintriqueo y F. Peña-Cortés (Eds.), *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural: Desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena*. Chile. Universidad Católica de Temuco. Editorial.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Revista Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Hevia, R, e Hirmas, C. (2005), *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.
- Johnsen, B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona. Editorial Pomares Corredor.
- Leiva, J. (2011). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, Número Monográfico*, 8-31.
- Ley General de Educación N°20.370. (2009). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Editorial Ministerio de Educación Chile.
- Ley Indígena N° 19. 253. (1993). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Editorial Ministerio de Educación Chile.
- Loncon, E., y Hecht, C. (2011). Presentación de las coordinadoras del Simposio Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas (pp.8-11). En E. Loncon y C. Hecht (comp.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Chile. Editorial Fundación Equitas.
- Merino, M., Pilleux, M., Quilaqueo, D., y San Martín, B. (2007). Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche (pp. 137-179). En T. Van Dijk (ed). *Racismo y discurso en América Latina: una historia de la lengua y los nacionalismos*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- MINEDUC. (2010). *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Chile. Editorial Departamento Superior de Educación General.
- MINEDUC. (2011). *Consulta a los Pueblos Indígenas. Informe de resultados: función docente del educador(a) tradicional para la implementación del sector de lengua indígena*. Santiago, Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Editorial Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Chile. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Editorial Ministerio de Educación.
- Organización Internacional Del Trabajo [OIT]. Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes [Convenio 169]. 27 jun. 1989. Recuperado de <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>>.
- Pedreira, S., y Sacavini, S. (2009). A Educação Intercultural na Bolívia: um caminho controverso. En: Candau, V. M. (org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro, 7 letras (pp. 198-227).
- Quidel, J. (2015). Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. En (Eds)Antileo, E., Carcamo-Huechante, M., Calfio., L y Huinca-Piutrin, H. *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Ediciones: Comunidad Historia Mapuche. Temuco.

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18, 1, pp.153-165.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago. Editorial Lom.
- Quintriqueo, S., Gutiérrez, M., y Quilaqueo, D. (2015). Relación entre el conocimiento educativo mapuche y el escolar: base para un currículum intercultural. (pp. 205-236). En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S y Peña-Cortés, F (Eds.), *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural: Desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena*. Chile. Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Riedemann, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Revista Indiana*, 25,169-193.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï, Nouvelle-Calédonie*. Expériences contemporaines. Collection Essais.
- Santos, B. (2009). A non-occidental west? Learned ignorance and ecology of knowledge, *S. Theory, Culture, Society*, 27, 103-125.
- Scheurich, J., y Young, M. (1997) Coloring epistemologies: are our research epistemologies racially biased? *Educational Researcher*, 26, 4-16.
- Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile: Tomo I Aprender a leer y escribir (1810-2010)*. Chile: Editorial Taurus.
- Sotomayor, C., Allende, C., Castillo, S., Fuenzalida, D., y Hasler, F., (2014). *Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector lengua Indígena Mapuzugun*. FONIDE N° FT 11258 (Informe Final). Santiago, CIAE.
- Tubino, F. (2013). Intercultural practices in Latin American nation states. *Journal of intercultural studies*, 34, 604-619.
- Tubino, L. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista contextos latinoamericano*, 1, 1-6.
- Turra-Díaz, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 1, 81-95.
- Turra, O., Ferrada, D., y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Revista Estudios Pedagógicos*, 2, 329-339.
- Turra, O. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Revista Educ. Pesqui.*, São Paulo, 42, 229-242.
- Turra, O., Moreno, L., y Huenupi, J. (2015). Cultura originaria y diálogo de saberes en el aprendizaje de la lengua Mapuzugun. *Revista porta linguarum*, 24, 107-120
- Van Dijk, T. (2004). Discourse, knowledge and ideology. In Martin Pütz, JoAnne Neff y Teun A. van Dijk (Eds.), *Communicating Ideologies. Multidisciplinary Perspectives on Language*. Discourse and Social Practice, pp.5-38. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Van Dijk, T. (2006). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica Recuperado de <http://www.discursos.org/cv/index.html> recuperado.

Walsh, C. (2012). The Plurinational and Intercultural State: Decolonization and State Re-founding in Ecuador. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia, Series Philosophy, Special issue on Transcultural Studies*, 1, 65-84.

EN PRENSA