

## ARTIGOS

# EDUCACIÓN MAPUCHE Y EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA ARAUCANÍA: ¿DOBLE RACIONALIDAD EDUCATIVA?

DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN •  
SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN •  
ENRIQUE HERNÁN RIQUELME MELLA •  
ELISA LONCÓN ANTILEO

### RESUMEN

*Este artículo aborda la construcción social de una doble racionalidad en el conocimiento educativo mapuche. El marco de referencia sostiene una base epistémica de conocimientos educativos mapuche y la noción de relación con el saber, donde la ecuación pasado incorporado más contexto de acción presente, es igual a prácticas observables. La metodología plantea una crítica epistemológica a la investigación tradicional realizada sobre los pueblos indígenas. Los resultados sintetizan las principales características de la doble inmersión educativa de niños y jóvenes mapuches, desde los discursos de padres de familia. Concluye que la educación mapuche se apoya en una doble racionalidad educativa para superar el currículum escolar chileno monolingüe-monocultural.*

EDUCACIÓN INDÍGENA • MAPUCHES • CURRÍCULUM • CHILE

### MAPUCHE EDUCATION AND SCHOOL EDUCATION IN ARAUCANÍA: A DUAL EDUCATIONAL RATIONALITY?

#### ABSTRACT

*This article discusses the social construction of a double rationality in the Mapuche educational knowledge. The framework refers to an epistemic base of the Mapuche educational knowledge and the notion of the relation to knowledge in which the equation embodied past and present action context equals observable practices. The methodology raises an epistemological critique of the traditional research among indigenous peoples. The results summarize the main features of dual immersion education of children and young Mapuche based on their parents' speeches. This article concludes that Mapuche education is grounded on a double educational rationality to overcome the monolingual-monocultural Chilean school curriculum.*

MAPUCHE EDUCATION • MAPUCHES • CURRÍCULUM • CHILE

## ÉDUCATION MAPUCHE ET ÉDUCATION SCOLAIRE À ARAUCANIA: UNE DOUBLE RATIONALITÉ ÉDUCATIONNELLE ?

### RÉSUMÉ

*Cet article aborde la construction sociale d'une double rationalité dans la connaissance éducative mapuche. La balise de référence soutient une base épistémique de connaissances éducatives mapuche et la notion de relation avec le savoir, dans laquelle l'équation: passé incorporé plus contexte d'action présent est égale aux pratiques observables. La méthodologie propose une critique épistémologique de la recherche traditionnelle sur les peuples indigènes. Les résultats synthétisent les principales caractéristiques de la double imersion éducative d'enfants et de jeunes mapuches à partir des discours des parents d'élèves. Nous concluons que l'éducation mapuche est basée sur une double rationalité éducative afin d'aller au-delà du curriculum scolaire chilien monolingue et monoculturel.*

ÉDUCATION INDIGÈNE • MAPUCHES • CURRICULUM • CHILE

## EDUCAÇÃO MAPUCHE E EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ARAUCANIA: DUPLA RACIONALIDADE EDUCACIONAL?

### RESUMO

*Este artigo aborda a construção social de uma dupla racionalidade no conhecimento educativo mapuche. O marco de referência sustenta uma base epistêmica de conhecimentos educativos mapuche e a noção de relação com o saber, na qual a equação passado incorporado mais contexto de ação presente é igual a práticas observáveis. A metodologia propõe uma crítica epistemológica à pesquisa tradicional realizada sobre os povos indígenas. Os resultados sintetizam as principais características da dupla imersão educativa de crianças e jovens mapuches a partir dos discursos dos pais de família. Conclui que a educação mapuche está baseada em uma dupla racionalidade educativa para superar o currículo escolar chileno monolíngue-monocultural.*

EDUCAÇÃO INDÍGENA • MAPUCHES • CURRICULUM • CHILE

**L**AS PRIMERAS DESCRIPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN MAPUCHE SE ENCUENTRAN EN LOS relatos de cronistas, principalmente misioneros que acompañaron la conquista española, escritos entre los años 1550 y 1810 (NOGGLER, 1982; BENGUA, 1985). Sin embargo, desde la creación del Estado chileno en 1810, los mapuches de la Araucanía incorporaron progresivamente la educación escolar, paralelamente a su propia educación (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012). Así, los principales efectos en la vida de la población mapuche han sido dos: 1) ha servido de herramienta de colonización por parte del Estado y de control de los grupos sociales dominantes; y 2) como elemento de integración a la sociedad chilena, en tanto supervivencia, adoptado por los padres de familia mapuches sobrevivientes de la guerra de Pacificación de la Araucanía (POBLETE, 2001; QUILAQUEO, 2012). Para ello, la escuela se apoyó en el monolingüismo del castellano, donde los estudiantes mapuches realizaron una integración forzada a la sociedad chilena a través de la educación, manteniendo al margen la lengua mapuche (ALONQUEO, 1985; PAILLALEF, 2003). De esta forma, las generaciones mapuches de los últimos dos siglos han sobrellevado un proceso de escolarización colonizador, nacionalista y homogeneizador (AKKARI, 2009; QUINTRIQUEO M. et al., 2014), en tanto desde la lógica de la educación mapuche se sustenta en una organización social con expresiones culturales propias, normas de convivencia, formas de trabajo, lengua y religión propia (COÑA, 1984; FARON, 1997; QUIDEL, 2002). Desde entonces, las nuevas generaciones mapuches han aprendido a convivir con una doble

Este trabajo fue financiado por el proyecto FONDECYT regular N° 1140562, Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una educación intercultural.

racionalidad educativa (QUILAQUEO et al., 2014-2018). Entendida como la capacidad para integrar conocimientos educativos –incluso contradictorios– desde racionalidades culturales distintas. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es develar la doble racionalidad educativa mapuche en el marco de una doble inmersión formativa (FELTES; REESE, 2014).

## MARCO DE REFERENCIA

La investigación a la base de este artículo plantea como hipótesis que la doble racionalidad educativa de los mapuches ha sido impulsada por los padres de familia en tanto estrategia para resistir la dominación social y cultural del Estado (QUILAQUEO et al., 2014-2018). Es así como, por una parte, han continuado la formación de sus hijos desde una racionalidad propia, y por otra, han incorporado la racionalidad escolar para integrarse a la sociedad chilena. Dichas racionalidades se complementan con la racionalidad económica mapuche y occidental (HERRERA, 1987; FOERSTER; MONTECINO, 1988; DILLEHAY, 1990; POBLETE, 2001; SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012).

El marco de referencia que nos permite comprender la educación mapuche se sustenta en tres aspectos centrales. Primero, en una base epistémica de conocimientos educativos propios (ALONQUEO, 1985; BENGUA, 2004; QUILAQUEO et al., 2004), apoyada en la memoria social oral heredada de las colectividades mapuches históricas (SCHNAPPER, 1998; MONTESPERELLI, 2004; QUILAQUEO, 2007). Segundo, en la noción de relación con el saber, cuyo propósito es organizar las preguntas de investigación respecto de la educación mapuche (CHARLOT, 1997; BEILLEROT, 1998). Y un tercer aspecto se refiere al desafío para responder a la doble racionalidad en educación a partir de un marco de referencia que se apoya en la siguiente ecuación: “pasado incorporado + contexto de acción presente = prácticas observables” (LAHIRE, 2012, p. 25).

La base epistémica que da cuenta de la educación mapuche se apoya en la noción de acción educativa *kimeltuwün* (QUILAQUEO, 2015). Esta noción permite exponer varias ideas respecto de la metodología de la educación mapuche, basada en la construcción social del conocimiento. Son ideas de métodos que organizan el aprendizaje-enseñanza, según el contexto social y territorial, respecto del tipo de saber que se enseña. En el *kimeltuwün* se descubre una actitud, un contenido y un procedimiento particular para comprender y explicar el medio social, cultural, natural y espiritual, con un énfasis inductivo. En el discurso de los padres de familia, el *kimeltuwün* es la lógica formativa utilizada entre dos o más personas para construir conocimiento desde saberes extraídos de la memoria social de cada familia y de la colectividad mapuche histórica (QUILAQUEO, 2007; SCHNAPPER, 1998).

Según Quilaqueo y Quintriqueo (2010), los principales argumentos sobre la lógica de construcción social del conocimiento educativo mapuche son: 1) una actitud de respeto y estima que se debe construir en la relación entre los miembros de la familia y la comunidad parental, expresada en lengua mapuche como *küme yamüwal ta che*; 2) un procedimiento que canaliza el conocimiento que permite asumir la concepción de persona en la familia y en la comunidad, señalado como *küme rakizuam niael ta che*; 3) un método que guía la relación aprendizaje-enseñanza sobre la base de un contenido definido como *kim che geal*; y 4) un enfoque evaluativo para concluir si la persona actúa solidariamente en su comunidad, con la expresión *küme che geal*. Es decir, el argumento principal es una acción educativa que implica aprendizaje y enseñanza de un contenido formativo para los niños y jóvenes reconocida como *kimeltuwin*.

La noción de relación con el saber (CHARLOT, 1997; BEILLEROT, 1998), permite explicar el conocimiento social, cultural y sobre la naturaleza vigente entre los padres de familia, especialmente en los *kimches*<sup>1</sup> (QUINTRIQUEO et al., 2014). En este sentido, la principal característica de esta noción es la construcción de conocimientos desde un discurso que se realiza a partir del conocimiento albergado en la memoria social y comunicado oralmente en el contexto familiar (ONG, 1987; SABOURIN, 1997; MONTESPERELLI, 2004; QUILAQUEO et al., 2014), ya que, desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento mapuche, hay un conocimiento que es preexistente a cada sujeto (BEILLEROT, 1998). Este saber es compartido por los padres de familia, porque crean una relación con el saber diferente, según se trate del saber para la formación de persona o de un contenido específico para la formación de un oficio<sup>2</sup> (COÑA, 1984; ALONQUEO, 1985; QUILAQUEO et al., 2004).

Por otra parte, para revelar la doble racionalidad educativa desde el conocimiento educativo mapuche, considerando la propuesta de análisis de Lahire (2012), debemos primero distinguir las prácticas sociales del pasado incorporado en la acción educativa basada en la memoria social de los discursos educativos familiares; segundo, se integra el escenario educativo homogeneizador de la sociedad occidental que ha venido transformándose en el contexto de acción presente; y tercero, es resultado de la interacción de los elementos anteriores, donde se evidencian prácticas sociales observables de doble inmersión educativa. Esto implica la construcción de una doble racionalidad educativa implícita que los mapuche revelan en sus quehaceres cotidianos y les permiten indagar, tanto desde lógicas educativas mapuche como desde las lógicas occidentales representadas en la escuela. El resultado es entonces una educación intercultural que considera la familia mapuche y una educación monocultural desde la sociedad no mapuche.

<sup>1</sup> Los *kimches* son hombres y mujeres considerados sabios en sus comunidades por sus conocimientos sociales, culturales y educativos en tanto expertos que guían la enseñanza, apoyándose en la educación mapuche y escolar.

<sup>2</sup> Oficios tales como *machi* (persona encargada de la salud física y espiritual), *lawentuchefe* (especialista en preparar remedios), *logko* (jefe de una comunidad) y *tejedoras*, entre otros (COÑA, 1984; ALONQUEO, 1985; QUILAQUEO, 2010).

Sin embargo, lo fundamental en la educación mapuche se relaciona con el pasado incorporado porque representa todo lo que el actor (padres de familia) lleva a la escena de la acción educativa. Es decir, el conjunto de sus experiencias adquiridas en forma de habilidades y disposiciones para actuar, sentir y pensar como condición vital y permanente. Es un pasado incorporado respecto de la memoria social y el efecto de sentir y pensar que está unido a una “herencia social familiar” de un “saber de pertenencia” definido como *küpan* (QUILAQUEO, 2013). Este saber incorpora, por ejemplo, la percepción de “pérdida del sentido” (CURIVIL, 2007) y de pertenencia a la colectividad histórica mapuche (QUILAQUEO, 2007), en tanto resultado de la doble inmersión educativa, puesto que los beneficios se observan en las capacidades adquiridas en el proceso de socialización de la persona, en tanto experiencias socializadoras al tener en cuenta los contextos de acción vividos (LAHIRE, 2012).

Este tipo de doble inmersión educativa se observa en estudios de casos de México y Chile. Para el caso de México, se entiende en tanto “modelo de educación bilingüe con ciertas características, como la enseñanza de los contenidos académicos en dos idiomas por separado” (FELTES; REESE, 2014, p. 2); en el caso de Chile, son los padres de familia mapuche los que han desarrollado unilateralmente esta doble inmersión educativa (QUILAQUEO et al., 2014). La razón es que son ellos quienes han racionalizado el choque social y cultural en la escuela como actores sociales, impulsando el cambio y la transformación de la sociedad mapuche. Por su parte, la escuela ha respondido tardíamente con el “programa de educación intercultural bilingüe” creado en 1994, cuyo propósito principal es valorar las identidades y lenguas indígenas del país (CHILE, 2002, 2012). Aquí, el Estado chileno reconoce, en la Ley Indígena N° 19.253, las personas que se autoidentifican como pertenecientes al pueblo mapuche (CHILE, 1993). Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2008), la población mapuche alcanza 1.508.722 personas. Viven en lotes de tierras, sobre territorios que han considerado ancestralmente como propios y en el medio urbano (CHILE, 2004).

En resumen, la educación mapuche tiene características propias que se diferencian de la educación occidental en tanto se sostiene en lógicas distintas para la formación de personas. En un escenario de dominación, la educación mapuche ha debido integrar la lógica de formación occidental, pero ha mantenido las propias al margen de la educación escolar, como por ejemplo, el *kimeltuwün*. En efecto, el *kimeltuwün* es una acción educativa con una metodología, contenidos y finalidades propias, que se sostiene desde una perspectiva epistemológica contextualizada en la formación de los niños mapuches. Es una alternativa a considerar en escuelas situadas en contexto mapuche, ya que mantiene presente las lógicas de pensamiento mapuche y es además capaz de integrar la lógica de pensamiento occidental.

## METODOLOGÍA

El estudio se realizó en el marco de la metodología de la investigación educativa (SANDÍN, 2003), haciendo uso de un diseño de casos múltiples seleccionados como casos típicos (STAKE, 2007) con base en los criterios de edad, pertenencia al pueblo mapuche, género y áreas geográficas. El propósito es ampliar y esclarecer la comprensión del objeto de estudio desde una perspectiva narrativa, que incluye la dimensión expresiva y pragmática de las condiciones de producción discursivo-textual de los participantes de la investigación (padres de familia). Para ello se consideró que el sentido de la acción lleva incorporado siempre un contexto (NOYA, 1995). Por lo tanto es inseparable, el sentido, de la definición de la situación que hacen los participantes (informantes/investigadores) y de su capacidad autorreflexiva. De este modo, se posiciona al sujeto y su contexto para comprender e interpretar los marcos de referencias propios del mundo de vida indígena (DENZIN; LINCOLN, 2012).

De lo anteriormente señalado emerge el desafío de posicionar un enfoque de investigación basado en lo intercultural, interepistémico y decolonial, como ejes de acción comprometidos en la discusión de la monoculturalidad y el eurocentrismo (WALSH, 2010; QUILAQUEO; TORRES, 2013). En efecto, el enfoque decolonial que se ha asumido en la investigación, requiere considerar la episteme propia de los indígenas en los procesos de investigación y las formas de construir conocimientos como un proceso de legitimación de los sujetos en la producción de conocimientos, producto de un diálogo interepistémico. El resultado de este diálogo permite abrir perspectivas en la investigación educativa y la educación escolar, desde un enfoque intercultural, para contrarrestar la monoculturalidad y el eurocentrismo en el medio escolar y social.

En esa perspectiva, nuestra investigación incorporó el *inatuzugu* como un componente central en la construcción social de conocimiento mapuche, en tanto método de indagación propio que permite la búsqueda y aplicación del conocimiento existente en el medio familiar y comunitario. En la práctica el *inatuzugu* implicó un proceso de conversación en el que el entrevistado y el entrevistador dialogan sobre un contenido específico, un saber social particular, desde una perspectiva socio-histórica, donde los contenidos emergentes sólo adquieren sentido en el andamiaje que entregan las experiencias familiares y sociales del entrevistado como explicaciones compartidas en la construcción de un saber. De esta forma, el conocimiento social y cultural de la familia y la comunidad se articulan para lograr una comprensión de los procesos formativos y la interpretación de su simbolismo desde la racionalidad educativa mapuche (QUILAQUEO, 2006; QUILAQUEO; TORRES, 2013; QUILAQUEO et al., 2014).

El *inatuzugu* es entonces un método propio mapuche que posibilita una aproximación intercultural, ya que las personas que lo



construyen lo hacen desde una perspectiva mapuche, pero también como personas que han sido formados desde un modelo occidental y pueden aproximarse al conocimiento desde ambas lógicas. La naturaleza decolonial del *inatuzugu* se materializa en la legitimación de los conocimientos propios.

En el marco del *inatuzugu*, los contenidos se reconstruyen en el diálogo de manera secuencial y en espiral; de esta misma forma se recopilaron los testimonios de los kimches a quienes se les fue integrando paulatinamente, a medida que accedieron a participar en la investigación. Esta metodología de co-construcción entre *kimches* e investigadores se inicia en nuestras investigaciones a partir del año 2000, lo que ha implicado un trabajo de al menos 15 años sostenido en el tiempo (QUILAQUEO et al., 2004).

## PARTICIPANTES

Mediante el muestreo intencionado (RUIZ, 1996), la población de referencia la constituyeron 53 padres de familia considerados *kimches* o sabios (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010). Se seleccionaron 17 de la territorialidad *Nagche* (comunas de Lumaco y Galvarino); 21 de la territorialidad *Wenteche* (comunas de Padre Las Casas y Nueva Imperial); y 15 de la territorialidad *Lafkenche* (comuna de Saavedra). Respecto al género se trabajó con 27 hombres y 26 mujeres. La edad fluctuó entre los 45 y 85 años de edad. En relación a los oficios y roles que cumplen en su familia y comunidad se señala lo siguiente: 24 se dedican a labores agrícolas y ganaderas de subsistencia, 18 a labores del hogar, 8 como autoridades tradicionales (*logko* (jefe de una comunidad), *machi* (persona encargada de la salud física y espiritual), *zugumachife* (persona que recibe e interpreta el mensaje de la machi durante su trance)) y 3 tejedoras. Todos los participantes accedieron voluntariamente a formar parte de la investigación a través de un consentimiento informado.

Las áreas territoriales de los participantes de la investigación se ubicaron en la región de la Araucanía, entendida geográficamente como espacio histórico ocupado por los mapuches, en la zona macro centro-sur de Chile; reconocida como “territorio mapuche ancestral” (BENGOA, 2004). Según el Censo Nacional de Población de abril de 2002, la población en Chile es de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) pertenecen a uno de los ocho pueblos indígenas del país, de los cuales el 62,4% vive en zonas urbanas y el 37,6% en zonas rurales. El pueblo mapuche representa un 87,3% del total de la población indígena, en tanto los aymara representan el 7%, los atacameños el 3%. El resto de las etnias (colla, rapanui, quechua, yámama y alacalufe), en conjunto representan un 2,7%. La región de la Araucanía representa la mayor concentración de población mapuche (203.221 habitantes), representando el 23,4 % de la población total de



esta región (INE, 2003). Estadísticas más recientes constatan que la población indígena actual es de 1.565.915 habitantes, representando el 9,1% del total país (17.207.857); de ellos, 106.729 tienen su residencia en la región del Bio-Bio, 30.952 en la Araucanía y 209.214 en Los Lagos (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional –CASEN, 2013). La investigación consideró tres áreas territoriales de la Araucanía: *Nagche*, gente que habita las tierras bajas; *Wenteche*, gente que habita las planicies; y *Lafkenche*, gente que habita el sector costero del Océano Pacífico. Históricamente son territorios diferenciados por los propios participantes por poseer características naturales que configuran un ecosistema particular y también por prácticas educativas que les diferencian entre sí. El desafío ha sido explicitar métodos y contenidos educativos propios que permitan contextualizar la educación escolar occidental, tanto a estudiantes mapuches como no mapuches en las respectivas territorialidades, remarcando sus diferencias dialectales del *mapunzugun*, culturales y los contenidos valóricos asociados a la espiritualidad.

#### PLAN DE ANÁLISIS

Los resultados se obtuvieron mediante el análisis de contenido (BARDIN, 2014), apoyándose en el software Atlas-ti (MUÑOZ, 2003), la teoría fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2002) y el análisis del discurso (VAN DIJK, 2003; WODAK, 2003). Desde esta perspectiva, se tuvo en cuenta la lógica del discurso en *mapunzugun* para la interpretación de los contenidos (DURÁN et al., 1997; QUILAQUEO, 2013). Puesto que, en el contexto de las familias y comunidades mapuches, el conocimiento está asociado a prácticas discursivas y se desarrolla en relación a la territorialidad.

#### RESULTADOS

La Tabla 1 sintetiza los resultados sobre las características de la doble inmersión educativa, dando cuenta de la frecuencia de uso de los conceptos utilizados en el discurso de los padres de familia entrevistados.

**TABLA 1**  
**CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN MAPUCHE**

| CÓDIGO                            | RECURRENCIA | %    |
|-----------------------------------|-------------|------|
| Enseñanza mapuche                 | 46          | 24,9 |
| Nuevos contextos de vida familiar | 39          | 21,1 |
| Enseñanza oral                    | 24          | 13,0 |
| Formación por oficios             | 24          | 13,0 |
| Educación conjunta                | 21          | 11,4 |
| Diferencias territoriales         | 20          | 10,8 |
| Diferencias de lenguaje           | 11          | 5,9  |
| Total                             | 185         | 100  |

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti

La característica del concepto **enseñanza mapuche** tiene un 24,9% de frecuencia de uso. Un padre de familia de una comunidad de Xüf-Xüf explicita que

[...] la educación mapuche está relacionada con conocer la naturaleza, la historia de cada familia y el territorio que ocupan. Porque el mapuche tiene otro conocimiento que no va sólo relacionado a tener un trabajo, sino también es espiritual. (K9X [34:34])

Además, señala que desde antaño la enseñanza que ellos entregan a sus hijos, se fundamenta en el “conocimiento de la lengua *mapunzugun* y en las prácticas sociales y culturales del *gijatun* –ceremonia socio-religiosa”. Esto permite definir un marco de saberes educativos mapuche que puede incorporarse al currículum escolar, tanto en contexto urbano como rural, puesto que la emigración campo-ciudad de los jóvenes ha generado cambios en la educación mapuche, tal como lo expresa una madre de familia de Lumaco:

*La enseñanza mapuche comienza en la casa, aunque ahora hay mapuches que han emigrado a la ciudad y no saben mucho de sus familiares. Yo, por ser machi, viajo a Santiago y he podido conversar con mucha gente mapuche que vive en la ciudad. Y, veo que ellos se criaron como un wigka -no mapuche- y recién ahora están aprendiendo que son mapuches, porque su papá nunca les entregó el gübam -consejo- para enseñarles quiénes son sus familiares, porque los wigka eran muy racistas. Entonces, lo que ellos sufrieron no quisieron que lo vivieran sus hijos y nunca les hablaron de dónde venían. (K3L [134:134])*

Si bien se destaca que la enseñanza comienza en el hogar, se observa que en los contextos urbanos se han visto impedidos de transmitir los conocimientos propios a sus hijos, “porque los wigka eran

muy racistas”. Al respecto Quilaqueo *et al.* (2007) señalan que la crianza de los hijos como *wigka* fue una forma de proteger a los hijos de las actitudes discriminatorias y racistas de los no mapuches (ver también PAILLALEF, 2003), lo que ha generado desconocimiento de la educación mapuche en las nuevas generaciones; por ejemplo, los conocimientos del *tüwün* y *küpan* (ascendencia paterna y materna).

La característica de los *nuevos contextos de vida familiar*, con una frecuencia de uso del 21,1%, se refiere a los procesos de cambios vivenciados por la familia para responder a los nuevos contextos de vida a nivel local y global, en los que crecen y son formados los niños y jóvenes. Al respecto un padre de familia especifica:

[...] ahora la gente mapuche sabe más, ya alcanzó al *wigka* -no mapuche. Los niños estudian y aunque tengan 10 años ya saben; antes a esa edad los niños no sabían lo que decía el profesor, pero ahora el mapuche conoce lo del *wigka*. (K7X [45:45])

En este discurso subyace el desencuentro de la educación mapuche con la educación escolar, debido a su monolingüismo. Cuando el padre de familia señala “antes a esa edad los niños no sabían lo que decía el profesor”, se refiere al desconocimiento de la lengua castellana y la lógica cultural utilizada por el profesor para la formación de los estudiantes en contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Sin embargo, reconoce que “ahora la gente mapuche sabe más, ya alcanzó al *wigka*” para referirse a la doble inmersión, es decir, en el medio escolar y en la educación mapuche. En este punto “el alcanzar al *wigka*” podría significar que el mapuche ha logrado desarrollar una doble racionalidad educativa, mapuche y no mapuche, la cual le permitiría desenvolverse como sujetos en ambas sociedades.

La característica de la *enseñanza oral* alcanza una frecuencia de uso que llega al 16,4%, y corresponde a la configuración de procesos educativos basados en la memoria social oral para transmitir los saberes y conocimientos mapuches. Para ello, en la familia, se privilegian momentos específicos de conversación que favorecen la interacción y el diálogo entre los miembros del grupo familiar. Al respecto, una madre de familia explica:

*Los padres enseñan a sus hijos conversando y escuchando. Yo creo que siempre va a ser así, porque la educación mapuche es así y el niño siempre va aprendiendo por medio de la conversación. Los padres le van enseñando al niño a medida que va adquiriendo conocimiento, después va a reconocer y va a decir: esto me lo dijo mi abuelo, mi papá y ahora confirmo lo que me enseñó.* (K26R [43:43])

Aquí se reconoce el contenido actitudinal “saber escuchar” como uno de los principales resultados del método *güxam* o conversación en la educación mapuche, ya que es una competencia para aprender a comunicarse desde la lógica cultural mapuche. Se explica, por parte de los padres de familia, que el conocimiento que se enseña se sustenta socialmente en las experiencias de vida de cada sujeto. Así, la enseñanza incluye las narraciones tanto de mitos fundacionales como de experiencias de vida relatadas por los abuelos y bisabuelos; por ejemplo, saberes relacionados con la naturaleza, la colonización, pérdida de sus territorios y el desencuentro con la escuela.

Las características de la *formación por oficios* alcanzan una frecuencia de uso del 16,4% y se refiere a la diferenciación de los tipos de trabajo en los cuales los padres de familia deben formar a sus hijos. Para ello, una madre de familia de *Xüf-Xüf* señala que “el papá siempre se ocupa de los niños y la mamá se encarga de las cosas de las niñas o el papá le dice a su esposa que le diga tal cosa a la niña y así ayuda en la crianza” (K13X [92:92]). Es decir, en las interacciones familiares, tanto el padre como la madre cumplen la función de formar en determinados saberes a sus hijos e hijas. El propósito es que puedan sentirse familiarizados con trabajos tales como el cuidado de los animales, la preparación de la huerta o el trabajo del arte textil. Esto es descrito por un padre de familia de la siguiente manera: “Al volver de la escuela, por la tarde, nos mandaban a cuidar los chanchos. Eso era para los niños y a las niñas les enseñaban cosas relacionadas con los quehaceres de la casa” (K28S [19:19]). Esto muestra que la formación se realiza también considerando la doble inmersión educativa de los hijos: en la escuela y en el hogar.

Las características de la *educación conjunta*, con una frecuencia de uso en el discurso de los padres de familia, alcanzan el 14,4%. Corresponde a la configuración de procesos de enseñanza articulados entre niños y niñas en el medio familiar. Si bien se argumenta que se realiza una formación en oficios, también se reconoce que hay saberes sociales, culturales y del mundo natural que necesitan ser enseñados tanto a hombres como mujeres en conjunto. Este argumento es especificado por un padre de familia de Lumaco, señalando que para enseñar las costumbres mapuches “no hay ninguna diferencia entre la enseñanza del hombre y la mujer, se enseña la misma costumbre. Para mí, es una sola cosa porque uno no puede tener una idea para una hija y otra idea para el hijo” (K1L [25:25]). En general, en nuestras observaciones, la educación se realiza haciendo participar de manera conjunta a los niños y niñas. Por ejemplo, al entregar el *gübam* –consejo– un padre de familia de *Xüf-Xüf* explica que “a los niños y a las niñas se les enseña juntos, de esa manera se les hace entrega del *gübam*, no por separado” (K6X [24:24]).

Las características de las *diferencias territoriales*, con una frecuencia de uso del 13,7%, indica que la educación mapuche posee diferencias,

según las características del contexto de vida de la familia. Al respecto, un padre de familia de Rulo afirma:

*Existen diferencias. Acá donde vivo se trabaja el campo. El lafkenche tiene otra manera de buscar sus recursos para alimentarse, y entre los pewenche, en la Cordillera, no se siembra nada debido a que se dedican a cuidar lo que les da su campo. Por ejemplo, el lafkenche tiene más conocimiento sobre el mar, todo ese espacio que tiene distintas clases de alimento, pero que tienen su tiempo para dar, igual que la cosecha de acá. Aquí, nosotros cosechamos a los siete meses, mientras que los pewenches cuando florecen los frutos, esperan hasta el próximo año para cosechar. Por eso el territorio define la forma de vivir y las formas de aprender. (K27R [29:29])*

Este discurso detalla que los conocimientos en la educación mapuche se encuentran en directa relación con las características geográficas de cada territorio, porque la persona necesita estar preparada para desenvolverse social, cultural y laboralmente en su contexto de vida. Así, la experiencia de formación de los niños y jóvenes *lafkenches* es influida por la relación con el Océano Pacífico. Ello cambia, por ejemplo, entre los niños y jóvenes *pewenches*, quienes tienen como elemento central las características geográficas locales de la Cordillera de Los Andes. Es decir, se trata de una educación contextualizada con los conocimientos geográficos del territorio en el que se desarrolla la formación.

En relación a las *diferencias de lenguaje* del *mapunzugun* por territorialidades, el discurso de los padres de familia alcanza una frecuencia de uso del 7,5%. Las diferencias se asocian con la identificación de palabras o formas de pronunciación, que cambia según el origen territorial de la persona. Al respecto, se señala que el aprendizaje y el uso del *mapunzugun* se ajustan a las condiciones sociales, culturales, geográficas e históricas del contexto de vida de cada familia. Un padre de familia explica lo siguiente:

*En Xüf-Xüf, en el sector de Niágara, tenemos otro güxam, otra forma de hablar. No es lo mismo nuestro mapunzugun que el de los lafkenches o los pewenches. Yo he hablado con personas de otros sectores, y cuando nombran a los animales, por ejemplo al zañwe le dicen zanchu y nosotros le decimos zañwe. Entonces hay diferencias en las palabras que usamos tanto los pewenches, los lafkenches o los llamucoches. (K7X [24:24])*

En este discurso, se observa que el *mapunzugun* aprendido por los habitantes de *Xüf-Xüf*, incorpora usos del lenguaje según el contexto territorial en el que se educa a la persona. Por su parte, una madre

de familia de Saavedra relata que “al conversar con una señora de la Cordillera, me decía que era muy diferente la forma de hablar de ellos, hasta las cosas tienen otros nombres” (K17S [37:37]). Esto muestra que los mapuches hacen uso de la variedad local del *mapunzugun*, que adaptan a conocimientos propios de cada territorialidad en relación a la naturaleza y a la manera de nombrar los animales o de pronunciar las palabras. Es una adaptación del *mapunzugun* que, además, incluye palabras del castellano que han sido *mapuchizadas*.

## DISCUSIÓN

En los resultados subyacen dos conceptos principales para responder a la pregunta de la doble racionalidad educativa, el concepto de doble inmersión y el concepto de cultura. El concepto de doble inmersión se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras utilizado principalmente para el aprendizaje del inglés en poblaciones indígenas de Canadá (GENESE; LAMBERT; HOLOBOV, 1986). Sin embargo, aquí, la doble inmersión es propuesta para el análisis de la educación mapuche, relacionando tanto la inmersión para el aprendizaje de los saberes educativos escolares en lengua castellana como los saberes educativos mapuche en lengua *mapunzugun* (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010; FELTES; REESSE, 2014).

Por su parte, el concepto de cultura no se refiere sólo a un concepto abstracto, en tanto fotografía de realidades sociales históricamente observables (ORTIGUES, 1993), sino también a un ‘producto de una herencia social’ que tiene el valor emblemático del reconocimiento de un derecho imprescindible (CHILE, 2004). Para el caso de los mapuches, sostenemos que viven y conviven con culturas diferentes, y que las diferencias culturales pueden ser categorizadas desde un punto de vista comparativo. Es decir, en tanto instrumento de análisis que va a variar de acuerdo a la pregunta de investigación que planteamos. En este análisis, si bien entendemos que hay un ‘problema cultural’ producido por los cambios sociales de las familias mapuches, la cultura en nuestras investigaciones se indaga desde la perspectiva de la diversidad cultural y del enfoque intercultural en educación (DIETZ, 2012; TUBINO, 2014). Es así como es posible estudiar las sociedades indígenas y establecer criterios de clasificación que emergen desde la interacción de lógicas propias de pensamiento mapuches y occidentales (ORTIGUES, 1993; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010).

Por lo tanto, para explicar las características de la educación mapuche, que orienta la formación de los niños, niñas y jóvenes, consideramos tres tipos de inmersión educativa en el uso de la racionalidad educativa mapuche: 1) en contextos familiares intracomunitarios; 2) en el medio escolar; y 3) en medio social chileno. En

el primer caso, es la familia quien desarrolla una educación basada en la memoria social oral, según las particularidades geográficas del contexto de pertenencia del grupo familiar (POBLETE, 2003). De esta manera, la educación mapuche responde a las referencias geohistóricas y actuales del contexto de vida, definiéndose nuevos marcos de acción en función de los cambios sociales, educativos y geopolíticos vivenciados en la Araucanía (LE BONNIEC, 2002). La segunda característica es la inmersión escolar. Por una parte, marcada por la formación del Estado chileno con la colonización de los territorios que ancestralmente ocuparon los mapuches, y por otra parte, con el aprendizaje de la lengua castellana, oficios y profesiones no mapuches como medio de supervivencia en la sociedad occidental (BENGOA, 1985; FOERSTER; MONTECINO, 1988; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010). La tercera característica, es la doble inmersión educativa, marcada por la inserción social y cultural en la sociedad chilena; lo que implica aprender a vivir con a lo menos dos lógicas educativas: la mapuche y la escolar (QUILAQUEO et al., 2014).

En los resultados se observa que las regularidades de la doble racionalidad educativa es producto del acuerdo de las familias mapuches al adoptar la educación escolar (FOERSTER; MONTECINO, 1988), sin que la escuela haya considerado la educación mapuche (POBLETE, 2003; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010). Se percibe también el desmedro de los aspectos culturales de las familias y comunidades provocado por la escuela; sin embargo, es la escuela el medio de integración a la sociedad chilena (BENGOA, 1985; FOERSTER; MONTECINO, 1988; PAILLALEF, 2003). No obstante el menoscabo social y económico de la familia mapuche (POBLETE, 2001; PINTO, 2007), es su educación la que todavía forma a las nuevas generaciones, utilizando una lengua propia (ALONQUEO, 1985; QUILAQUEO et al., 2012). Con todo, en nuestras observaciones en el medio familiar de las comunidades de la Araucanía, el menoscabo que se advierte se explica principalmente por el enfoque epistemológico monocultural-monolingüe de la escuela. Este ha sido impuesto en tanto mecanismo de control por los grupos sociales dominantes del país (POBLETE, 2001), cuyas consecuencias se expresan en el desuso de la lengua *mapunzugun* y las prácticas culturales mapuche (QUILAQUEO; TORRES, 2013; QUINTRIQUEO et al., 2014).

Entre los mapuches, al poseer la lógica formativa de la escuela y la lógica de la educación mapuche, la noción de relación con el saber (BEILLEROT, 1998) da lugar al reconocimiento de sus saberes utilizados en la construcción social de conocimiento, especialmente de aquellos saberes negados por el sistema escolar (QUILAQUEO; TORRES, 2013). Es en este punto que la ecuación propuesta por Lahire “pasado incorporado + contexto de acción presente = prácticas observables” (LAHIRE, 2012, p. 25) cobra sentido. En la fórmula, las prácticas observables dan cuenta de una relación con el saber, donde los contenidos y las formas de



enseñar y aprender se despliegan desde ambas lógicas culturales en los estudiantes mapuches y que podría desarrollarse también en estudiantes no mapuches.

Es aquí donde cobra importancia el estudio de la doble racionalidad en educación y la doble inmersión educativa mapuche. Porque se relaciona por una parte con los aspectos de la vida social, y por otra, con una concepción de racionalidad que incluye los problemas de la relación de este concepto con la objetividad y la intersubjetividad (OLIVÉ, 1988). Por lo tanto, planteamos que la educación mapuche es compatible con la educación escolar.

Un ejemplo de ello, es el aprendizaje de los niños sobre su parentesco mediante los conceptos *tuwün* (ascendencia familiar materna-territorial) y *küpan* (ascendencia familiar paterna), realizado con una marcada vinculación de la familia con la “colectividad mapuche histórica” y aspectos espirituales para proyectar la educación a las futuras generaciones (QUILAQUEO, 2012). De esta forma, la objetividad y la intersubjetividad permiten analizar la educación y la doble inmersión educativa mapuche, puesto que considera, por una parte, aspectos sociales, y por otra, una concepción teórica de racionalidad que incluye los problemas de la relación con los conceptos señalados, porque racionaliza la adquisición de saberes. En efecto, la puesta en práctica del conocimiento mapuche en el medio escolar, como el *kimeltuwün*, es un desafío que puede ser aplicado en asignaturas específicas. Concretamente, desde nuestras investigaciones (QUINTRIQUEO et al., 2015) se ha propuesto la racionalización del conocimiento mapuche y occidental en textos con contenidos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales como recursos de aprendizaje que permitan implementar la educación intercultural en contexto mapuche.

No obstante, consideramos que no es suficiente el contar con saberes educativos mapuches para generar procesos de transformación del currículum escolar. Pensamos que lo normativo del sistema escolar requiere ser revisado en el marco de las propuestas para una educación intercultural que permita transformar la forma en la que se piensan las normas para una educación que reconozca las lógicas de pensamiento de las culturas minoritarias. Sin embargo, estas transformaciones requieren de un diálogo entre la sociedad indígena y no indígena que permita contrarrestar el carácter monocultural y hegemónico de la educación escolar.

## CONCLUSIÓN

El uso de dos lógicas formativas utilizadas por los padres de familia se confirma en los resultados de este estudio. Se apoya en una base epistémica de contenidos educativos que da respuesta tanto a la existencia de una

educación mapuche como a la doble racionalidad educativa que los padres de familia aportan a sus hijos. Sin embargo, la doble racionalidad educativa que los padres de familia han impulsado es un desafío para el currículum escolar monocultural-monolingüe y la educación mapuche, puesto que la racionalidad educativa se apoya no sólo en la educación mapuche y de la escuela, sino también en otras racionalidades, aunque los resultados muestran las peculiaridades de la educación mapuche, sustentada en un modo de enseñanza en nuevos contextos familiares. Esto es visto, en general, en el medio social y escolar, como un problema cultural. Al respecto, planteamos que los problemas culturales creados por los cambios sociales pueden ser abordados mediante un enfoque intercultural, es decir, mediante la interculturalidad entendida como un proyecto educativo que considere todas las racionalidades educativas.

Finalmente sostenemos que la doble racionalidad educativa, que se traduce en una concepción intercultural en la mayoría de los padres de familia, debería tener un correlato desde un contexto educativo del currículum escolar que implementa el Ministerio de Educación. Este desafío implica pensar una educación que vaya más allá de una educación intercultural bilingüe pensada sólo para los indígenas, como estrategia instrumental de dominación del Estado en tanto educación compensatoria. Así, podemos pensar una educación intercultural crítica –para todos– en tanto proyecto ético, político y epistémico a construir, que transforme los fundamentos epistemológicos que sostienen la asimetría y desigualdad que se reproduce a través de la escolarización. En este marco, futuras investigaciones debiesen explorar la construcción de esta doble racionalidad en los procesos de escolarización, tanto de las personas de los pueblos indígenas como no indígenas, fundamentalmente, desde los métodos y conocimientos educativos para construir una educación propiamente intercultural.

## REFERENCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Carnets des Sciences de L'Éducation, 2009.
- ALONQUEO, Martín. *Mapuche ayer-hoy*. Padre Las Casas, Chile: San Francisco, 1985.
- BARDIN, Laurance. *L'analyse de contenu*. 2. éd. Paris: PUF, 2014. (Quadrige).
- BEILLEROT, Jacky. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- BENGOA, José. *Historia del pueblo mapuche siglo XIX y XX*. Ediciones del Sur. Santiago: Interamericana, 1985. (Colección Estudios Históricos).
- BENGOA, José (Comp.). *La memoria olvidada*. Historia de los pueblos indígenas de Chile. Compilación del Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato. Subcomité identidad e Historia. Cuadernos Bicentenario. Presidencia de la República de Chile. Santiago de Chile, 2004.
- CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

- CHILE. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, *Ley Indígena: Ley n° 19.253*, de 5 de octubre de 1993. Temuco: CONADI, 1993.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago, MINEDUC, 2002. (Programa de Educación Intercultural Bilingüe).
- CHILE. Ministerio de Educación. *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Santiago: MINEDUC, 2012. (Programa de Educación Intercultural Bilingüe).
- CHILE. Ministerio de Planificación. *Verdad histórica en la relación mapuche y no mapuche*. Santiago de Chile: MIDEPLAN, 2004.
- COÑA, Pascual. *Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago de Chile: Pehuén, 1984.
- CURIVIL, Ramón. *La fuerza de la religión de la tierra: una herencia de nuestros antepasados*. Santiago: UCSH, 2007.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona. *Manual de la investigación cualitativa: el campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2012.
- DIETZ, Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- DILLEHAY, Tom. *Araucanía: presente y pasado*. Santiago: Andres Bello, 1990.
- DURÁN, Teresa et al. *Conocimientos y vivencias de dos familias Wenteche sobre medicina Mapuche*. Temuco: Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco, 1997.
- FARON, Louis. *Antupuñamco: moral y ritual Mapuche*. Santiago: Ediciones Mundo, 1997.
- FELTES, Joan Marie; REESE, Leslie. La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica*, n. 43, p. 1-18, jul./dic. 2014.
- FOERSTER, Rolf; MONTECINO, Sonia. *Organizaciones, líderes y contiendas Mapuches (1900-1970)*. Santiago: Centro Ecueménico Diego de Medellín; Centro de Estudio de la Mujer, 1988.
- GENESE, Fred; LAMBERT, William; HOLOBOV, Naomi. La adquisición de una lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, n. 33, p. 27-36, 1986.
- HERRERA, Nelson. La racionalidad campesina andina y la alimentación. *Agricultura y sociedad*, n. 45, p. 183-227, oct./dic. 1987.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS – INE. *Enfoque estadístico: pueblos indígenas*. In: Boletín del Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago: INE, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS – INE *Censo 2002: síntesis de resultados*. Santiago: INE, 2003.
- LAHIRE, Bernard. *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Éditions du Seuil, 2012.
- LE BONNIEC, Fabien. Las identidades territoriales. In: MORALES, Roberto (Comp.). *Territorialidad Mapuche en el siglo XX*. Temuco, IEL-UFRO: Escaparate, 2002. p. 31-49.
- MONTESPERELLI, Paolo. *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- MUÑOZ, Juan. *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.
- NOGGLER, Albert. *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*, Temuco: San Francisco, 1982.
- NOYA, Francisco. Metodología, contexto y reflexividad: una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Comps.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995. p. 121-140.
- OLIVÉ, León (Comp.). *Racionalidad: ensayos sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología*. México: Siglo XXI, 1988.

ONG, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

ORTIGUES, Edmond. Situations inter-culturelles ou changements culturels?. In: TANON, F.; VERMÈS, G. *L'individu et ses cultures*. Paris: L'Harmattan, 1993. p. 7-22.

PAILLALEF, Julio. *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios: psicología de la discriminación*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana, 2003.

PINTO, Jorge. Expansión económica y conflicto mapuche. La Araucanía, 1900-1940. *Revista de Historia Social y de las mentalidades*, v. 1, n. 11, p. 9-34, 2007.

POBLETE, María Pía. Comunidades mapuches de Panguipulli y educación: las primeras décadas del siglo XX. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Valdivia, n. 5, p. 15-27, ene. 2001.

POBLETE, María Pía. Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, n. 29, p. 55-64, 2003.

QUIDEL, José. *Orientación para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar*. Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2002.

QUILAQUEO, Daniel. Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 32, n. 2, p. 73-86, 2006.

QUILAQUEO, Daniel. Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación en Revista*, n. 29, p. 223-239, 2007.

QUILAQUEO, Daniel. Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, Concepción, n. 505, p. 79-102, 2012.

QUILAQUEO, Daniel. Les savoirs éducatifs mapuches: des défis pour les enseignants. In: MAHEUX, G.; GAUTHIER, R. (Eds.). *La formation des enseignants inuit et des premières nations: problématiques et pistes d'action*. Québec: Université du Québec, 2013. p. 107-124.

QUILAQUEO, Daniel. *Tradition éducative mapuche: action du kimeltuwün depuis la perspective des kimches, en les mapuche à la mode. Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. Paris: L'Harmattan, 2015. p. 123-139.

QUILAQUEO, Daniel; MERINO, María Eugenia; SAIZ, José. Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida". *Revista Atenea* 496. 2007.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO M., Segundo. Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, v. 9, n. 26, p. 337-360, 2010.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO M., Segundo; CATRIQUIR, Desiderio; LLANQUINAO, Gabriel. Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar conocimientos mapuches en el proceso de formación inicial en educación intercultural. In: Universidad Católica de Temuco (Ed.). *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 53-148.

QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo; LLANQUINAO, Gabriel. La formation de maîtres en éducation interculturelle: les nouveaux contextes d'enseignement de la langue mapunzugun, sous la direction de El Mountassir A. Et Dorais, L. J. *L'enseignement des langues vernaculaires: défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*, L'Harmattan, Paris. 2012, p. 261-289.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO M., Segundo; RIQUELME, Enrique; LONCÓN, Elisa; LE BONNIEC, Fabien. *Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural*. 2014-2018. (Proyecto Fondecyt Regular FONDECYT N° 1140562).

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO M., Segundo; TORRES, Héctor; MUÑOZ, Gerardo. Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural, *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, v. 46, n. 2, p. 271-283, 2014.

QUILAQUEO, Daniel; TORRES, Héctor. Categorisation of Mapuche ways of conceiving time and space: educational knowledge of the Kimches. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, v. 7, n. 2, p. 84-98, 2013.

QUINTRIQUEO M., Segundo; QUILAQUEO, Daniel; GUTIÉRREZ, Maritza; PEÑA-CORTÉS, Fernando. *Enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales: hacia una perspectiva intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2015.

QUINTRIQUEO M., Segundo; QUILAQUEO, Daniel; LEPE-CARRIÓN, Patricio; RIQUELME, Enrique; GUTIÉRREZ, Maritza; PEÑA, Fernando. Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina: el caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 17, n. 2, p. 201-217, 2014.

RUIZ, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto, 1996.

SABOURIN, Paul. Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et société*, v. 29, n. 2, p. 139-161, 1997.

SANDÍN, María Paz. *Investigación cualitativa en educación*. España: Mc Graw Hill, 2003.

SCHNAPPER, Dominique. *La relation à l'autre: au cœur de la pensée sociologique*. Paris: Gallimard, 1998.

SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca. *Historia de la educación en Chile (1810 – 2010): aprender a leer y escribir*. Santiago: Aguilar Chilena, 2012. T. I.

STAKE, Robert. *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliette. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia, 2002.

TUBINO, Fidel. El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, v. 6, n. 11, jul./dic. 2014.

VAN DIJK, Teun. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Comp.). *Métodos y análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

WALSH, Catherine. Estudios (inter) culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227, ene./jun. 2010.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD): resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 17-34.

## DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco –UCT–, Temuco, Chile; Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural –CIECII– de la UCT; investigador titular del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales –NEII– de la UCT; investigador asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones –CIÉRA– de l'Université Laval, Québec, Canadá  
[dqulaq@uct.cl](mailto:dquilaq@uct.cl)

## SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN

Profesor Asociado de la Universidad Católica de Temuco –UCT–, Temuco, Chile; Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural –CIECII– de la UCT; investigador del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales –NEII– de la UCT; investigador asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones –CIÉRA– de l'Université Laval, Québec, Canadá  
[squintri@uct.cl](mailto:squintri@uct.cl)

ENRIQUE HERNÁN RIQUELME MELLA

Docente de la Facultad de Educación e Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural –CIECII– de la Universidad Católica de Temuco –UCT–, Temuco, Chile  
*eriquelme@uct.cl*

ELISA LONCÓN ANTILEO

Académica de la Universidad de Santiago, Santiago, Chile; magister en Lingüística, Universidad Autónoma Metropolitana, Cidade do México, México  
*elisa.loncon@usach.cl*