

## **Hacia una posible conceptualización de la educación intercultural en contextos indígenas**

**To move towards a possible conceptualization of intercultural education in indigenous contexts**

Katerin Arias-Ortega

*Universidad Católica de Temuco*

**RESUMEN** El artículo tiene como objeto de estudio analizar críticamente la interculturalidad y el enfoque educativo intercultural, como base para repensar la educación intercultural en La Araucanía, Chile. La tesis sostiene que, la política sobre educación intercultural en Latinoamérica, pero especialmente en Chile, se ha instalado desde una racionalidad de corte *eurocéntrico* occidental y monocultural, que es funcionalista a los intereses del Estado, proponiendo un sistema educativo compensatorio para la población mapuche. La metodología empleada corresponde a un análisis y discusión bibliográfica que comunican conocimiento de base sobre los conceptos centrales del presente artículo, para establecer una discusión crítica. Los principales resultados de reflexión aportan conocimientos para comprender el desarrollo de la educación intercultural en contextos indígenas, desde una epistemología contextual. Concluimos que para avanzar hacia una posible conceptualización de la educación intercultural es necesario avanzar en procesos de co-construcción de conocimientos que impliquen a los actores del medio familiar, comunitario y educativo, para construir nuevos saberes desde una pluralidad epistemológica. Finalmente, se proponen pistas de acción, para una conceptualización de la educación intercultural en contextos indígenas.

**PALABRAS CLAVE** Educación intercultural, enfoque educativo intercultural, epistemología contextual, conceptualización de la educación intercultural, contextos indígenas.

**ABSTRACT** The article aims to analyze critically interculturality and the intercultural educational approach, as a basis for rethinking intercultural education in La Araucanía, Chile. We hold as a thesis that the policy on intercultural education in Latin America, but especially in Chile, has been installed from a Western and monocultural Eurocentric cutting-edge rationality that is functionalist to the interests of the State. The methodology corresponds to a bibliographic analysis and discussion that communicate basic knowledge about the central concepts of the present article, to establish a critical discussion. The main results of reflection contribute knowledge to understand the development of intercultural education in indigenous contexts, from a contextual epistemological. We conclude that in order to progress towards a re-conceptualization of intercultural education this should be based on processes of co-construction of knowledge that involves the indigenous social actors, of the family, community and educational environment, to build new knowledge from an epistemological plurality. Finally, we propose courses of action for a reconceptualization of intercultural education in indigenous contexts.

**KEYWORDS** Interculturality, Intercultural Education, Intercultural Educational Approach, Contextual Epistemology, Reconceptualizing Intercultural Education.

## **Introducción**

La educación intercultural se ha implementado en diversos países de Latinoamérica y en territorios históricamente habitados por poblaciones indígenas, como en el caso de Colombia, México, Argentina, Brasil y Chile (Loncón y Hecht, 2011). Este tipo de educación surge como una respuesta de los Estados a las demandas de los pueblos indígenas referidas a la obtención de mejores oportunidades en el desarrollo social y a una educación de calidad, con pertinencia social y cultural. Hay que considerar que históricamente la escolarización ha excluido los conocimientos sociales, culturales y educativos de los pueblos indígenas en el currículum escolar (Quintriqueo, 2010; Walsh, 2010).

Desde esa perspectiva, la educación intercultural, tanto en Latinoamérica como en Chile, se ha implementado, en primer lugar, como una política

educativa compensatoria y asimilacionista del Estado hacia la población indígena. Esto se ha hecho desde un enfoque que busca el reconocimiento, la valoración y la revitalización de las lenguas indígenas, sin abordar los conflictos y el racismo que predomina en las relaciones entre personas que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. En segundo lugar, ha sido dirigida solo a los pueblos indígenas, a los que se le reconoce el derecho a la educación con sus propias características y diferencias, respetando y reforzando sus especificidades culturales (López, 2001; Álvarez-Santullano y Forno, 2008). Sostenemos que este hecho de alguna forma niega la interculturalidad para todos los estudiantes en contextos indígenas e interculturales. En el caso de Chile, la educación intercultural se imparte especialmente en contextos territoriales con mayor densidad de población indígena, los que se ubican principalmente en zonas rurales; esto trae consigo la marginalización y la condena de la población indígena y no indígena del medio urbano, que no tiene acceso a conocer los saberes y conocimientos educativos mapuches que se incorporan al sistema escolar.

El método empleado en este artículo consiste en una exploración de las visiones sobre educación intercultural, enfoque educativo intercultural y epistemología contextual, desde los pueblos indígenas y la cultura occidental, a partir de una revisión documental a nivel nacional e internacional. Dicha revisión se realizó en base a la literatura normativa, científica y de divulgación científica del contexto anglosajón, francófono y latinoamericano. También se incluyó una revisión de resultados de proyectos de investigación empírica del contexto nacional y local de La Araucanía sobre saberes y conocimientos educativos mapuches y la implementación de la educación intercultural.

Sostenemos como tesis principal que la política sobre educación intercultural en Latinoamérica, y especialmente en Chile, se ha instalado desde una racionalidad de corte *eurocéntrico* occidental y monocultural, funcional a los intereses del Estado. Así, la educación intercultural, al constituirse en la base epistémica del conocimiento disciplinario escolar, niega la posibilidad de cuestionar otras formas de conocer, comprender y dar sentido a los saberes en la escuela, tanto desde el ámbito educativo como social. Para superar la situación funcionalista de la educación intercultural se propone una posible conceptualización de la educación intercultural desde una epistemología

contextual, que nos permita repensar dicha educación. Esto implicaría configurar la educación intercultural desde un enfoque crítico, que considere la posibilidad de construir la noción de interculturalidad desde los sujetos implicados como un proyecto social, ético y político.

### **Interculturalidad<sup>1</sup>**

La interculturalidad es una actitud y posicionamiento que se debe tener frente al mundo, por lo tanto, se concibe como la forma actual en que el mundo intenta hablar de paz (Panikkar, 2006). Esto implica una búsqueda de sentido para avanzar hacia la construcción de un proyecto político, basado en la observación y la interpretación que hacen los sujetos que comparten un espacio sociocultural y geográfico determinado (Quilaqueo y Torres, 2012). En este sentido, la interculturalidad se concibe como un modo de ver y relacionarse con el mundo, que permite a los sujetos de sociedades y culturas diferentes reconstruir lo común de manera respetuosa, valorando la diversidad social y cultural. Desde esta mirada, la interculturalidad se constituye en un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida (Villoro, 1993; Fonet-Betancourt, 2001), para repensar y organizar el orden social, como una estrategia de comprensión y respeto del otro (Panikkar, 2006). Esto implica generar espacios educativos y sociales para que las interacciones que emergen entre los sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes dialoguen desde una horizontalidad, donde cada uno de ellos se respete y valore en tanto ser único, que posee su propio marco de referencia para comprender y dar sentido al mundo que lo rodea.

Esta perspectiva nos propone el desafío de pensar la interculturalidad como un proyecto educativo a construir, el cual sea capaz de desestructurar las formas de poder que el periodo de colonización dejó subyacente en la estructura social, en la institucionalidad y en la forma de concebir las relaciones sociales (Quintriqueo, 2010). De ahí la necesidad de pensar en una interculturalidad crítica, que incorpore los aspectos éticos, políticos y epistémicos, para transformar la estructura social que sostiene la asimetría y desigualdad en la relación de poder en la sociedad actual (Ferrão, 2010; Freire, 2012; Schmelkes,

---

<sup>1</sup> Esta sección y la siguiente tienen como base el libro de Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias (2016).

2013). Definida así, la interculturalidad es comprendida como la aspiración por una sociedad más justa.

Desde este marco, Tubino (2013) plantea que esta interculturalidad puede concebirse de dos formas. En primer lugar, como una interculturalidad funcional que ha sido asimilada como parte del discurso oficial de los Estados nacionales y que generalmente postula un diálogo intercultural, sin tomar como punto de partida la existencia de conflictos, tanto sociales como políticos, económicos y epistémicos (Tubino, 2014). Esta interculturalidad es utilizada por los Estados para continuar procesos de colonización, homogeneización social y cultural, para sostener la hegemonía del poder centralizado, nacionalista y monocultural (Quintriqueo, 2010; Quintriqueo y otros, 2014). Desde un enfoque funcional, la interculturalidad se constituye en una estrategia de dominación que no considera en ese diálogo las relaciones de poder, conflictos existentes y latentes entre los sujetos que interactúan. En segundo lugar, como una interculturalidad crítica que se asume como una alternativa y estrategia que favorece la cohesión social, en cuanto trata de promover el diálogo y el reconocimiento, afectando las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigente (Tubino, 2014). Esta interculturalidad crítica se fundamenta en la necesidad de cuestionar las relaciones sociales y las desigualdades construidas a lo largo de la historia de Latinoamérica entre grupos socioculturales diferentes.

En resumen, la interculturalidad crítica se define como un proyecto social y educativo que se construye desde la subalternidad, para promover la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales dominantes (Ferrão, 2010; Walsh, 2010). De este modo, se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia (Walsh, 2010; Tubino, 2014). Por lo tanto, tiene el potencial de construir relaciones sociales y educativas más igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que históricamente han sido minorizados. Es así como mediante el enfoque de interculturalidad crítica se promueve avanzar hacia un diálogo horizontal de relaciones e intercambios culturales complejos y dinámicos, entre sujetos socioculturalmente diferentes. Para operacionalizar estas relaciones sociales y culturales entre indígenas y no

indígenas en el ámbito educativo, se propone la incorporación del enfoque educativo intercultural de manera transversal en las diferentes asignaturas del currículum escolar, de modo de promover procesos educativos escolares contextualizados.

### **Enfoque educativo intercultural**

El enfoque educativo intercultural implica construir en educación un saber multipolarizado, con el fin de superar la discriminación y el racismo (Essomba, 2012). Este enfoque promueve la incorporación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en el sistema educativo escolar, para contextualizar las prácticas pedagógicas en contextos indígenas e interculturales. En este sentido, mediante la implementación de un enfoque educativo intercultural se busca combatir dos asimetrías: 1) la asimetría escolar que conduce a que sean las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela; y 2) la asimetría valorativa, que ayuda a explicar por qué existe un grupo cultural mayoritario, que se considera superior culturalmente a los demás (Schmelkes, 2013).

En el ámbito escolar, el enfoque educativo intercultural propone interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos, y enfatiza el diálogo horizontal que surge entre éstos (Essomba, 1999). Por lo tanto, busca facilitar que los estudiantes desarrollen capacidades de pensamiento crítico, con el objetivo de romper el ámbito del razonamiento lógico, resultado de una formación en perspectiva intercultural (Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016), para comprender, vivir y explicar su cultura, desde su propio marco de referencia (Abdallah-Preteuille, 2011; Tubino, 2013). Esto implica reconocer la cultura propia y, a la vez, conocer la cultura de los otros y de esta forma otorgar significados, comparar y respetar ambos saberes (Essomba, 1999; Tubino, 2013).

De esta manera, la educación desde un enfoque educativo intercultural debería ser global, en el sentido de incorporar las propuestas educativas a un proyecto de carácter social y político, para avanzar en diálogo de igualdad, tanto en el poder como en las condiciones sociales de los sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. Así, la educación escolar desde un enfoque educativo intercultural propone realizar una articulación epistemológica de los saberes y conocimientos educativos de los pueblos indígenas y el conocimiento

educativo escolar, de una manera equitativa y en igualdad (Quintriqueo, 2010). Para esto es necesario visibilizar los conocimientos educativos propios de los estudiantes. Por ejemplo, considerar los valores, los modos de comunicación, las formas de resolución de problemas, las visiones del mundo y las formas distintas de la producción del conocimiento, todo lo cual históricamente ha sido negado en la educación escolar.

En consecuencia, implica considerar el enfoque educativo intercultural como un marco teórico, empírico y metodológico. Lo teórico refiere a una base de pluralismo epistemológico que permita estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas, para su incorporación a un currículum escolar en simetría con el conocimiento escolar. Lo empírico refiere al contexto social, cultural e histórico en el cual se desarrolla esta modalidad educativa. En tanto, lo metodológico refiere a la forma en la cual se implementarán estos saberes y conocimientos propios al sistema educativo escolar. Mediante dicho enfoque se promueve el diálogo entre sujetos pertenecientes a culturas diferentes y la construcción de conocimientos desde una epistemología contextual.

### **Hacia una epistemología contextual**

La epistemología contextual es un desafío para los agentes del medio social y educativo, para contrarrestar el monoculturalismo de la escuela y la hegemonía del conocimiento escolar. Desde esta postura se propone un conocimiento y pensamiento desde un pluralismo epistemológico, lo cual implica reconocer que existe una multiplicidad de singularidades y especificidades propias para comprender y explicar el mundo (Zambrana, 2014). En el contexto educativo, nos plantea el desafío de concebir la escuela como un espacio donde convergen distintas formas de pensar, conocer, concebir, imaginar y comprender la realidad educativa, en oposición al pensamiento colonial y universal (Walsh, 2010). Esto sugiere promover un giro decolonial, que surge no de la recuperación del pasado, sino de su reapropiación como pensamiento crítico (Santos, 2009; Walsh, 2010). Para ello es necesario considerar que entre los estudiantes de diversas sociedades y culturas existen diferencias en sus formas de entendimientos y valores básicos (Kanu, 2005). Por ejemplo, la

comunicación en el aula puede generar diferentes interpretaciones en función de los antecedentes sociales y culturales del contexto de los estudiantes.

En el caso de La Araucanía, en contexto mapuche, se presenta el desafío de abrirse a otras formas de enseñar y aprender, incorporando la subjetividad y la espiritualidad que está a la base de la educación familiar mapuche, lo cual permite cuestionar la hegemonía y monoculturalidad del conocimiento escolar (Quintriqueo y otros, 2014). De esta forma, una epistemología contextual nos guía hacia un horizonte abierto de posibilidades para promover una interculturalidad emancipadora, la cual no concibe que existan jerarquías culturales desde el núcleo de la cultura moderna (Zambrana, 2014). Así, la interculturalidad desde una epistemología contextual plantea un descentramiento respecto de la cultura dominante y concibe la igualdad cultural desde una relación de saberes de forma horizontal (Santos, 2009).

Estos cuestionamientos nos invitan a repensar y cuestionar la supremacía del conocimiento disciplinar occidental transmitido en la escuela, desde una lógica monocultural, instrumental y científica, con la intención de generar espacios de apertura para la incorporación de saberes y conocimientos indígenas a la educación escolar (Pizzi, 2005). Desde esa perspectiva, el pluralismo epistemológico nos lleva a una democracia de saberes y a la necesaria transformación de la estructura de la educación escolar, para avanzar hacia una decolonización del conocimiento escolar (Zambrana, 2014). Esto con la finalidad de develar el valor epistémico de los conocimientos indígenas, los cuales están asociados a un conocimiento sobre el territorio, las prácticas socioculturales y la forma de comprender el mundo, desde su propia cosmovisión (Quintriqueo y otros, 2014). En coherencia con lo anterior, George y Sefa (2011) sostienen que los conocimientos indígenas son dinámicos, se reconstruyen en relación a los cambios y a las presiones de la modernidad. Por consecuencia, no están petrificados en el tiempo y el espacio, sino que más bien se basan continuamente en los desafíos cotidianos de la supervivencia humana y la forma de responder a las demandas sociales.

Esto ha sido sustentado por una amplia literatura científica, en la que se sostiene la necesidad de una pluralidad epistemológica, como una forma de contraposición a la racionalidad monocultural y como un desafío de abrir nuevas formas de comprender y explicar la construcción de conocimientos



(Caride, 2003; Ardoino, 2005; Castellano y Hinestroza, 2009). De este modo, se sostiene la necesidad de una epistemología contextual, para desarrollar una educación intercultural, como un proceso co-constructivo, desde los propios agentes involucrados en el sistema educativo (Guillemette y Savoie-Zajc, 2012; Lévesque, Cloutier y Salée, 2013; Fustec, 2014; Gausse, 2014). Esta nueva forma de concebir la construcción del conocimiento es particularmente relevante en contextos indígenas, donde existen prácticas epistémicas que permiten la construcción social del conocimiento.

Actualmente es posible encontrar epistemologías diversas en el ámbito de la investigación social y en educación, que se contraponen entre sí, que son concurrentes y que podrían contribuir a estudiar y comprender la complejidad de pensar una educación intercultural para contextos indígenas (Jamioy, 1997; Quintriqueo y otros, 2014). Esta epistemología contextual es un proceso que se basa en la relación entre los saberes originarios y los occidentales, como respuesta al agotamiento progresivo de la racionalidad instrumental (Orozco, 2000; Castellano y Hinestroza, 2009; Olivé, 2009; Santos, 2009; Rivera, 2010; Quilaqueo y Torres, 2012). De esta forma, a través de una epistemología contextual, se debe considerar que las palabras no tendrán realidad en sí mismas, si son concebidas de forma externa a los sujetos implicados (Quilaqueo y Torres, 2012). Entonces, esta epistemología contextual debe poner el acento en los significados, valoraciones, los saberes y conocimientos de los sujetos, asociados a la memoria individual y social que poseen.

Operacionalmente, en la institución escolar se hace necesario crear un contexto culturalmente sensible para el aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, se requiere visibilizar los saberes y conocimientos de la cultura de origen de los estudiantes, los cuales históricamente han sido invisibilizados en la educación escolar. La consideración de estos elementos nos permitiría avanzar hacia una escolarización que considere las distintas formas de producir el conocimiento, que sea más contextualizada, flexible y pertinente a la realidad local en la cual se enmarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es importante destacar que, desde una epistemología contextual, cada acto o palabra solo tiene sentido en la medida en que el conocimiento se asume como construcción social. En esta perspectiva es clave el rol del profesor como un actor social, para convertirse a sí mismo en un intelectual que busque

transformar la sociedad, mediante la agitación en el conocimiento de sus estudiantes (Giroux, 2004). Bajo esta lógica, la educación intercultural nos permitiría visualizar una concepción del mundo transformador de las sociedades, en función de una sociedad más justa. En el marco de dicha concepción, Giroux (2004) propone que la educación se revitalice y despoje de su epistemología positivista para construir, con la implicancia de todos los actores del medio educativo y social, una sociedad más digna y simétrica. Esto implica liberar la educación intercultural de la carga de su propia historia intelectual e ideológica funcionalista al Estado, desde la cual ha sido pensada.

### **Educación intercultural**

En Latinoamérica, la educación intercultural se ha definido como una forma de dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas por parte del Estado, desde un enfoque compensatorio y asimilacionista, que busca integrar al indígena a la sociedad nacional. Sin embargo, desde los pueblos indígenas la educación intercultural ha sido pensada con el propósito de lograr una educación con pertinencia social y cultural, que permita mejores oportunidades en el ámbito académico, accediendo a una educación de calidad. Y esto teniendo como base el marco de referencia propio, que permita comprender lo global desde lo local (Quintriqueo y otros, 2015).

Lo anterior implica una lucha sociopolítica por el reconocimiento de la existencia y convivencia de sujetos con múltiples lenguas, identidades y religiones situadas en un mismo territorio (Esteban y Bastiani, 2010). Para ello, la educación intercultural debe permitir un aprendizaje mutuo y la posibilidad de generar una universalidad, producto de un diálogo intercultural entre sujetos pertenecientes a sociedades y culturas diferentes (Fornet-Betancourt, 2001). Significa también asumir la igualdad de la condición humana en base al diálogo mutuo y a la relación de intercambio con el fin de garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social, sin que ello suponga una renuncia identitaria (Besalú y Vila, 2007; Esteban, 2007).

En ese marco, la educación intercultural cobra fuerza y permite llegar a poblaciones culturalmente diversas, utilizando conocimientos y perspectivas indígenas. Un ejemplo es el caso de Nueva Zelanda, donde se ha demostrado que, mediante la incorporación de saberes y conocimientos educativos propios a

la educación escolar, se puede contrarrestar la reproducción de las desigualdades sociales, el colonialismo, el monoculturalismo y la opresión hacia las sociedades minoritarias (Blanchet y Reillya, 2013). Por lo tanto, el valor clave de la educación intercultural es la dignidad de las personas, orientada por valores basados en el principio de los derechos individuales, como la libertad, la igualdad, la solidaridad y el respeto a los demás (Muñoz-Sedano, 1997; Olivé, 2009).

Sin embargo, en el ámbito chileno se observa que la educación intercultural se encuentra permeada por una educación escolar en la que persiste la monoculturalidad histórica, proceso en el cual se incorporan algunos saberes y conocimientos educativos mapuches a la educación escolar, desde una racionalidad occidental. Por lo tanto, la educación intercultural se transforma en un pilar de la sociedad dominante, para transmitir la lógica de construcción de pensamiento desde una racionalidad occidental como hegemonía hacia los conocimientos educativos propios de las familias indígenas (Walsh, 2000; Tubino, 2005; Cornejo, 2012; Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias, 2016).

Esta racionalidad del actual sistema educativo es un legado de la época colonial, el cual está asociado a la homogeneización y centralidad que se le ha otorgado a la educación escolar. Lo anterior es producto de una escolarización que impone el conocimiento occidental por sobre los conocimientos indígenas y campesinos, entre otros. En este proceso se niega el conocimiento de lo local para comprender lo global, negando con ello, además, una educación que promueva el sentido crítico hacia las relaciones de poder y la capacidad de diálogo. En base a estos argumentos sostenemos que, tal como se ha implementado la educación intercultural, responde a una lógica de perpetuar la monoculturalidad en la educación, que persigue de forma explícita o implícita la asimilación del indígena a la sociedad dominante. De esta manera, la educación intercultural, al ser concebida como funcionalista, responde a un proceso político y se desarrolla en un territorio pedagógico en disputa, donde se reproduce la contradicción, resistencia y reproducción cultural entre clases, pueblos y sociedades hegemónicas y subordinadas (Walsh, 2010; Tubino, 2011; Williamson, 2011).

Desde esa perspectiva, se constata que la deficiente operacionalización que se ha dado en la escuela a la implementación de la educación intercultural, nos

plantea el desafío de avanzar hacia una conceptualización de la educación intercultural que implique a los distintos actores del medio educativo y social. La finalidad es que desde la micropolítica de la escuela se promuevan espacios educativos que generen conciencia en los individuos respecto de la valoración y respeto de cada sujeto, de manera transversal. Para ello, la educación intercultural debería centrarse en la totalidad de la comunidad educativa: estudiantes, profesores, padres y miembros de la comunidad (Jones, 1999). Esto se justifica porque, cuando solo lo desarrollan determinados profesores y/o inclusive se desarrolla por imposición, las prácticas educativas y el currículum no cambian. Es más, sería pertinente que prime la visión de que la educación intercultural no debe ser destinada solo a contextos heterogéneos y multiculturales, sino que debe ser algo universal, que implique a todos los sujetos pertenecientes a la sociedad en su conjunto (Dietz y Mateo, 2011; Schmelkes, 2013). Esto implica que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle en un entorno interactivo, con la implicación de todos los actores del medio educativo, permitiendo desarrollar habilidades interculturales en todos los ciudadanos, con el objeto de construir un auténtico diálogo y comprensión mutua (Besalú, 2002; Abdallah-Preteuille, 2011; Niculescu y Percec, 2015).

En ese sentido, el rol de la educación intercultural implica necesariamente combatir el racismo y orientarse a construir nuevas bases de interrelación entre las personas que se encuentran compartiendo una misma realidad (Díaz-Aguado, 2007), considerando que en el mundo actual la diversidad puede ser una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo de las personas (Santos, 2009b; Fuentes, 2010; Expósito, Olmedo, Pegalajar y Tomé, 2014).

En el marco de dicha concepción, y para dar respuesta a la tesis inicial, es necesario que existan espacios de reflexión y cuestionamientos sobre cómo se ha venido implementando la educación intercultural. En esta instancia es necesario que participen los actores sociales y educativos implicados en esta modalidad educativa, como una estrategia para repensar la educación intercultural en contexto indígena.

Para ello, aquí se proponen cinco acciones centrales: 1) revertir la racionalidad *eurocéntrica* occidental y monocultural de la educación intercultural; 2) superar el funcionalismo de la educación intercultural en relación a los intereses del Estado; 3) superar el carácter epistémico

*eurocéntrico* occidental en que se funda la educación intercultural; 4) explorar otras posibilidades de conocer, comprender y dar sentido a los saberes en la escuela; y 5) sugerir líneas de acción para contextualizar la formación inicial docente en contextos indígenas.

La racionalidad *eurocéntrica* occidental y monocultural de la educación escolar en Latinoamérica es la principal causa de descontextualización de la educación intercultural. Aquí se sostiene que es posible conceptualizar la educación intercultural desde un enfoque crítico. Esto implica cambiar y transformar no solo las relaciones de poder, sino también las estructuras sociales y políticas en las que se desenvuelven los sujetos, tomando como base una epistemología contextual de los saberes y conocimientos educativos propios. Esto nos desafía a considerar en los procesos educativos, en la construcción de los recursos didácticos, ambas lógicas sociales y culturales en interrelación, en el aprendizaje y la enseñanza. En este caso, la cultura occidental y la cultura indígena, en el marco de sus respectivas epistemologías que son la base del proceso de construcción de conocimiento educativo (Quintriqueo y otros, 2014). En este contexto, se hace necesario generar un consenso de lo que se va a entender por educación intercultural en el ámbito educativo y, a partir de ahí, generar propuestas que tengan legitimidad social en la comunidad educativa (Tubino, 2014). De esta manera, los conocimientos no pueden ser inmutables ni verdades absolutas, deben estar abiertos al diálogo, lo que exige una confrontación permanente de puntos de vista, formas de desarrollar y abordar el conocimiento (Abdallah-Preteille, 2011).

Superar el funcionalismo de la educación intercultural en relación a los intereses del Estado implica tomar conciencia de los procesos de dominación que se han perpetuado en la sociedad, como la invisibilización de sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. Por ejemplo, la transmisión solo de una historia en la educación escolar, la cual responde a la lógica *eurocéntrica* occidental, que busca perpetuar y reproducir el pensamiento *científico y universal* mediante en la institucionalización del conocimiento en la escuela.

Así, para romper con las estructuras de poder y colonialismo, es necesario avanzar progresivamente hacia orientaciones como: 1) adaptar la educación a la diversidad social y cultural de los estudiantes; 2) garantizar la igualdad de oportunidades en la adquisición de habilidades para integrarse activamente en

un mundo cada día más complejo; y 3) promover la participación social y distribuir el protagonismo en la relación de poder, para desarrollar la cohesión social, luchar contra la exclusión y el racismo (Abdallah-Pretceille, 2003; Díaz-Aguado, 2007; Essomba, 2014). Realizar dichas orientaciones implica asumir una postura epistemológica contextual, mediante un proceso abierto, dinámico y de constante reflexión, que cuestione de manera permanente la forma en que se construye el conocimiento. Por lo tanto, debe buscar decolonizar el saber escolar como único y válido para la Humanidad (Santos 2009a; Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016). En esta perspectiva, la educación intercultural debe ser una herramienta que permita acciones educativas centradas en el aprendizaje. En este plano, las actividades educativas deberían favorecer el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos orientados a combatir estereotipos y prejuicios, constituyéndose en una acción transversal que enriquezca los procesos educativos, en todo el proceso pedagógico (Besalú, 2002; Ouellet, 2002; Díaz-Aguado, 2007; Quintriqueo, 2010).

En consecuencia, este proceso de conceptualización implica estrategias didácticas y pedagógicas que permitan incorporar contenidos educativos mapuches mediante la co-construcción de conocimientos. La estrategia didáctica concebida como una herramienta flexible y abierta que incorpora recursos educativos al aula, desde una co-construcción con la familia y la comunidad (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; Quintriqueo y otros, 2015). La co-construcción, implica procesos participativos en donde interactúan los actores del medio escolar en aspectos referidos a contenidos disciplinarios y a las finalidades educativas de la institución escolar, los cuales influyen en el proceso educativo de los estudiantes tanto indígenas como no indígenas (Quintriqueo y otros, 2015). Mediante esta co-construcción de conocimientos se espera que los miembros que interactúan compartan sus propias competencias teóricas y metodológicas, para obtener otra visión de la realidad y dar un valor social a los conocimientos disciplinares y familiares en contexto indígena (Guillemette y Savoie-Zajc, 2012; Fustec, 2014; Gausse, 2014).

En este proceso, no son solo los indígenas y las comunidades quienes ganan al construir un nuevo concepto o visión de la realidad, sino también la institución escolar gana la posibilidad de innovar sobre el plano teórico y metodológico respecto de los saberes, conocimientos propios y finalidades

educativas desde la perspectiva de las comunidades (Lévesque, Cloutier y Salée, 2013). De esta forma, el profesorado podría desarrollar prácticas educativas acorde a las características sociales y culturales de estudiantes mapuches y no mapuches en el sistema educativo escolar. Este proceso permitiría contextualizar los contenidos disciplinarios del currículum escolar, considerando los aspectos epistemológicos del conocimiento propio de los niños indígenas y no indígenas.

Esta participación comunitaria desde un enfoque de co-construcción permite a la educación intercultural reconocer la diversidad, tanto de pueblos como de sociedades y culturas que poseen su propia forma de conocer, comprender y dar significado al mundo. Asimismo, se convierte en una estrategia para enfrentar el racismo institucionalizado en la escuela; significa verle el rostro, aprender a reconocerlo colectiva e individualmente (Santos, 2009). Además, se trata de describir el racismo y con ello crear una conciencia para lograr una visión diferente, en la cual el reconocimiento de lo diverso se convierte en un punto de partida, para la transformación y proceso de decolonización institucional de la escuela (Bronfman y Gleizer, 1994; Espejo, 2009; Ríos y Moreno, 2010). De esta manera, para superar el carácter epistémico *eurocéntrico* occidental en que se funda la educación intercultural, la participación comunitaria se considera como un proceso emancipatorio y transformador de las estructuras sociales, que se han mantenido inmutables durante largos períodos en la institución escolar. Mediante la incorporación de los miembros de las comunidades indígenas al sistema educativo escolar, la participación se convertirá en una estrategia que permita la incorporación de los contenidos educativos propios, deseables de integrar a la educación escolar, para avanzar hacia una interculturalidad en educación.

Explorar otras posibilidades de conocer, comprender y dar sentido a los saberes en la escuela, implica revisar críticamente, en primer lugar, los contenidos del currículum escolar y de promover una educación auténticamente antirracista y equitativa (Besalú, 2002). En segundo lugar, tomar conciencia de que la puesta en práctica de la educación intercultural desde una perspectiva crítica en la escuela tiene como finalidad cuestionar las relaciones entre las personas, así como los contenidos que se enseñan. Para ello, se busca que la escuela no sea un elemento de socialización en el sentido de agente que

transmite una cultura única, sino que sea un instrumento que nos ayude a comprender el mundo en el que vivimos y a poder enfrentarnos a sus desafíos (Besalú, 2002). Desde esta perspectiva, necesitamos que los estudiantes indígenas y no indígenas aprendan los contenidos desde un pluralismo epistemológico, no solo desde un etnocentrismo.

En este sentido, una posibilidad de conocer, comprender y dar sentido a los saberes desde un pluralismo en la escuela es la intervención educativa intercultural. Ésta se define como un proyecto que articula los aspectos didácticos y pedagógicos para implicar a los actores sociales involucrados en la definición de finalidades, contenidos e intereses en relación a la escuela y la educación (Quintriqueo y otros, 2015).

En este contexto, la intervención educativa intercultural incluye los siguientes ejes: 1) eje sistémico-metodológico, referido a conocer los aspectos sociales y culturales del contexto en el cual está inserta la escuela, considerando acciones para una adecuada intervención educativa; 2) eje de la economía, asociado a la producción y la instrumentalidad para favorecer y financiar los recursos didácticos para conseguir mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes, con el fin de construir el sentido de la colaboración; 3) eje epistemológico, en donde es necesario asumir el conocimiento escolar dominante como una característica de la educación; 4) eje de temporalidad, referido a la preparación y socialización con respecto a la progresión de los estudiantes, tomando las medidas necesarias para reorientar el proceso de intervención, en el caso que sea necesario; y 5) eje axiológico, el cual desde una perspectiva crítica, filosófica y política, sustenta la finalidad y la justificación de la intervención educativa, la cual puede estar permeada por cambios e inquietudes de los agentes que participan en este proceso (Quintriqueo y otros, 2015).

En consecuencia, mediante la intervención educativa intercultural, se propone desarrollar un trabajo fuera y dentro de la escuela, pensando en la forma de contrarrestar las narrativas dominantes sobre nuestras historias colectivas, las aspiraciones y los desafíos contemporáneos, tanto en la escuela como en la formación inicial docente.

Finalmente, se propone explorar líneas de acción para contextualizar la formación inicial docente en contextos indígenas. En primer lugar, implica que la universidad sea capaz de abrir nuevas fronteras en el proceso de formación de



los docentes, en donde se reconozca la necesidad de formar a los futuros profesores, desde una perspectiva más compleja. Implica tomar consciencia de las diferentes formas y perspectivas existentes para comprender la realidad. En este proceso es relevante visibilizar las culturas indígenas, sus saberes y conocimientos, que conformen una base de conocimientos posibles de incorporar en los currículos, en los planes estratégicos y en las docencias universitarias (Santos, 2009).

De esta manera, se busca fomentar el diálogo intercultural y la cohabitación del conocimiento occidental y el conocimiento indígena en los procesos de formación universitaria. En segundo lugar, es necesario desarrollar trabajos escuela-universidad-comunidad como una estrategia que permita ir rescatando y sistematizando saberes y vivencias significativas, otorgando valor desde sus propios actores (Unesco, 2006). Dicho proceso de colaboración entre escuela-universidad-comunidad supone que los futuros docentes, en su proceso de formación, adquieran un conocimiento más profundo de los pueblos indígenas y de la forma de comprender y dar significado al mundo. De esta manera, se podrá ejercer la labor docente, tomando en consideración que el sujeto aprende a partir de las vivencias e interpretaciones de su cultura (Quintriqueo y otros, 2014).

### **Reflexiones finales**

En la actualidad, es necesario conceptualizar la educación intercultural en la región de La Araucanía desde una epistemología contextual que plantee integrar saberes y conocimientos propios del pueblo mapuche al sistema educativo escolar. Esto plantea el desafío de concebir un pluralismo epistemológico en el contexto escolar que considere en forma progresiva la forma de comprender el mundo desde 'lo indígena'.

En esa perspectiva, una conceptualización de la educación intercultural implica develar la dominación epistemológica del conocimiento escolar por sobre el conocimiento educativo indígena, como causa de mayores asimetrías en la valoración del otro. Por lo tanto, esta conceptualización nos permitiría aceptar que existen epistemologías diferentes que conviven en un contexto sociohistórico, como es el caso de La Araucanía. Estos aspectos se traducen en una oportunidad para conceptualizar la educación intercultural con la finalidad

de cuestionar la estructura de poder dominante de la escuela, la cultura hegemónica y un conjunto de conocimientos escolares que se asumen como 'verdades absolutas' establecidas en la sociedad occidental. Al mismo tiempo, permitiría contrarrestar la monoculturalidad en la escuela. Esto plantea el desafío de una epistemología contextual que responda a la realidad social y cultural actual de los estudiantes, donde se propone una apertura epistemológica hacia el conocimiento indígena y, a su vez, generar apertura a otras formas de enseñar y comprender el mundo.

En consecuencia, el considerar una epistemología contextual permitiría el desarrollo de una educación intercultural que se plantee el desafío de superar progresivamente la colonialidad del conocimiento escolar y una valoración simétrica del conocimiento indígena en el medio educativo. La decolonización del conocimiento escolar implica la participación comunitaria, puesto que es en la memoria social de los *kimches* (personas sabias) donde es posible explicitar y sistematizar los saberes y conocimientos educativos mapuches. Incorporar a la comunidad indígena a la educación escolar en el desarrollo de la educación intercultural permitirá descentralizar el poder que se le ha otorgado a la escuela por años. Así, la participación comunitaria en la institución escolar se convertiría en un agente de cambio efectivo, que sostenga la decolonización del saber mediante la contextualización curricular. Para ello es necesario incorporar las bases epistémicas de los saberes y conocimientos educativos mapuches, logrando articularlo con los conocimientos escolares, que en conjunto permitirían avanzar en la construcción de un pluralismo epistemológico progresivo, como base para una educación intercultural, tanto para estudiantes mapuches como no mapuches.

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers*. Paris: Edition San Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme, *Lingvarumarena*, 2, 91-101.
- Álvarez-Santullano, P., y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Revista ALPHA*, 26, 9-28.

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Besalú, X., y Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Editorial Catarata.
- Blanchet, N., y Reilly, R. (2013). Teachers` perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education. *Teaching and Teacher Education*, 36,12-22.
- Bronfman, M., y Gleizer, M. (1994). Participación comunitaria: necesidad, excusa o estrategia? O de qué hablamos cuando hablamos de participación comunitaria. *Cuadernos de Salude Pública*, 1(10), 111-122.
- Caride, J. (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. *Revista Interuniversitaria*, 10, 123-159.
- Castellano, A., y Hinestroza, J. (2009). Una perspectiva epistemológica para el estudio de las formaciones socioculturales. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 681-692.
- Cornejo, J. (2012). Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Revista Curitiba, Brasil*, 43, 239-254.
- Díaz-Aguado, M. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaria de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Espejo, R. (2009). Desarrollo humano y participación comunitaria: algunas reflexiones desde el enfoque gestáltico de Paul Goodman. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 8 (23), 43-62.
- Essomba, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Editorial Graó.
- Essomba, M. (2014). Diversity of contexts, unity of purposes: Preparing for successful school achievement by those children and youngsters in Europe

- from migrant background. *Journal [Citizenship Teaching y Learning](#)*, 9 (2), 117-133.
- Essomba, Miquel (1999), *Construir la Escuela Intercultural: Reflexiones y propuestas trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó.
- Esteban, M. (2007). *Identidades interculturales, caminando hacia la igualdad y la pluralidad en la Universidad Intercultural de Chiapas*. En Vilà, T. (Ed.), *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (71-91). México: Ediciones Girona Documental Universitaria.
- Esteban, M., y Bastiani, J. (2010). Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia. *Athenea Digital*, 17, 3-16.
- Expósito, J., Olmedo, E., Pegalajar, M., y Tomé, M. (2014). Pseudo-conflicts in intercultural ESO (Mandatory Secondary Education) classroom from the point of view of students and teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 100-106.
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 2, núm. 36, pp.333-342.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Filosofía e interculturalidad en América Latina, intento de introducción no filosófica*. En Heise, M. (Ed.), *Interculturalidad; Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (63-73). Perú: Ediciones Inversiones Hathuey.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire*, México, Secretaría de Educación de Yucatán.
- Fuentes, R. (2010). Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural. *Revista Cuicuilco*, 48 (17), 165-189.
- Fustec, K. (2014). *Processus multi-échelles, enjeux environnementaux et construction étatique: le cas de l'autorité palestinienne, des politiques de gestion de l'eau et du changement climatique*. Francia: Géographie. Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Gaussel, M. (2014). *Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune*. Dossier de veille de l'IFÉ, 109, 1-28.
- George, J., y Sefa, D. (2011). *Integrating Local Cultural Knowledge as Formal and Informal Education for Young African Learners: A Ghanaian Case*

- Study, Canadian and International Education*. Education canadienne et internationale, 40 (1), 21-40.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Guillemette, S., y Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de co-construction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 3, 20, 14-25.
- Jamioy, J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Revista Nómada*, 7, 64-72.
- Jones, A. (1999). The limits of cross-cultural dialogue: Pedagogy, Desidere, and Absolution in the Classroom. *Educational Theory*, 49 (3), 299-315.
- Kanu, Y. (2005). Tensions and dilemmas of cross-cultural transfer of knowledge: Post-structural/postcolonial reflections on an innovative teacher education in Pakistan International. *Journal of Educational Development*, 25 (5), 493-513.
- Lévesque, C., Cloutier, É., y Salée, D. (2013). *La co-construction des connaissances en contexte autochtone: cinq études de cas*. Montréal: Cahier Dialog.
- Loncón, E., y Hecht, A. (2011). *Educación intercultural bilingüe en América latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. En Loncón, E., y Hecht, A. (Ed.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas (8-12)*. Chile: Programa de Doctorado, Universidad de Santiago de Chile y Fundación Equitas.
- López, M. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Editorial Universitario.
- Muñoz-Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Niculescu, M., y Percec, D. (2015). Intercultural Education in the Pre-service and In-service Teacher Training and Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180 (5), 892-898.
- Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. En Olivé, L. (Ed.),

- Pluralismo epistemológico (19-30), La Paz: Ediciones CLACSO, CIDES-UMSA.
- Orozco, B. (2000). Reseña epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo. *Revista Perfiles Educativos*, 88, 1-124.
- Ouellet, F. (2002). *Quelle formation interculturelle en éducation, l'éducation*. Bruxelles: Boeck Superieur Raison Educatives.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Madrid: Ediciones Herder.
- Pizzi, J. (2005). *El mundo de la vida. Husserl y Habermas, Chile*: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Chile: Frasis Editores.
- Quilaqueo, D., Torres, H., y Quintriqueo, S. (2016). L'éducation scolaire et l'éducation mapuche: point de vue des parents de famille. *Revue internationale Enfances Familles Générations*. En línea URL: <http://efg.revues.org/1186>.
- Quilaqueo, D., y Torres, H. (2012). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Revista ALPHA*, 37, 285-300.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Chile: Ediciones LOM.
- Quintriqueo, S., Gutiérrez, M., y Quilaqueo, D. (2015). *Relación entre el conocimiento educativo mapuche y el escolar: base para un currículum intercultural*. En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S y Peña-Cortés, F. (Ed.), *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural: Desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena*, (205-236). Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D., y Arias, K. (2016). *Interculturalidad en la formación inicial docente: invitación a construir un dialogo intercultural*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en Educación Intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217.

- Ríos, M., y Moreno, M. (2010). Influencia de la participación comunitaria y la identidad con el lugar en la satisfacción vital en inmigrantes. *Escritos de Psicología*, 3 (2), 8-16.
- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa, una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Santos, B. (2009). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria.
- Santos, B. (2009a). *Reinventing social emancipation through epistemologies south*. Recuperado el 23 de Agosto de 2015 en: <http://vimeo.com/26408163>
- Santos, B. (2009b). A non-occidentalist west learned ignorance and ecology of knowledge. *Theory, Culture, Society*, 27, 103-125.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1), 5-13.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político', Encuentro continental de educadores agustinos*. Recuperado el 25 de agosto de 2015 en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6 (7), 1-14.
- Tubino, F. (2013). Intercultural practices in Latin American nation states. *Journal of intercultural studies*, 34 (5), 604-619.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista contextos latinoamericano*, 1,1-6.
- Unesco (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Revista Nexos*, 185, 43-50.
- Walsh, C. (2000). Significados y políticas conflictivas. *Revista Nueva Sociedad*, 165, 121-133.
- Walsh, C. (2010). [Political-Epistemic insurgency, social movements and the refounding of the State](#). En Moraña, M y Gustafson, B. (Ed.), *Rethinking Intellectuals in Latin America*, (199-211). Ecuador: Ediciones Iberoamericana.

Williamson, G. (2011). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Revista perfiles educativos*, 34 (138), 69-87.

Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico*. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia, Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad, Bolivia.

### **Agradecimientos**

Agradecimientos al proyecto Fondecyt 1140490 “Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados” y Fondef ID16I10350 “Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena”.

### **Correspondencia**

Katerin Arias. Correo electrónico: [ariaskaterin@gmail.com](mailto:ariaskaterin@gmail.com).

Recibido 18/10/2016 | Aceptado 16/6/2017