



**DEG**  
División  
Educación  
General



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO

# Propuesta Pedagógica Intercultural para la Implementación de la Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales

Autores:

Segundo Quintriqueo Millán

Katerin Arias Ortega

Soledad Morales Saavedra

Gerardo Muñoz Troncoso

Dykssa Sáez San Martín

Elías Andrade Mansilla

Viviana Zapata Zapata

Viviana Villarroel Cárdenas

ISBN . 978-956-6224-01-3





**Propuesta Pedagógica  
Intercultural  
para la Implementación de la  
Asignatura  
Lengua y Cultura de los  
Pueblos Originarios Ancestrales**

**Autores:**

**Segundo Quintriqueo Millán**

**Katerin Arias Ortega**

**Soledad Morales Saavedra**

**Gerardo Muñoz Troncoso**

**Dykssa Sáez San Martín**

**Elías Andrade Mansilla**

**Viviana Zapata Zapata**

**Viviana Villarroel Cárdenas**

**TEMUCO, DICIEMBRE de 2022**

Este libro fue financiado por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Chile

ISBN. 978-956-6224-01-3

Las opiniones expresadas en la obra son de responsabilidad de los autores

Libro con Referato Externo

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Derechos reservados

1ª Edición, DICIEMBRE de 2022

800 ejemplares

Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural / CIECII

Campus San Juan Pablo II

Av. Rudecindo Ortega 02950, Edificio Waldo Marchant, 4º piso

Teléfono: (56) 452205449

Casilla 15D, Temuco, Chile

MINEDUC

Agradecimientos a los participantes del medio educativo y social que colaboraron en el estudio

Coordinador Nacional Programa EIB

Felino García Choque

Contraparte Técnica Programa EIB

Ericka Castro Quesada

María Angélica Matus Paduro

Ilustraciones, diagramas y tablas: Juan Carlos Pradenas Chuecas

Diseño y diagramación: Juan Carlos Pradenas Chuecas

Impresión: Corporativa Diseño – Temuco

IMPRESO EN CHILE

## Índice de Contenidos

Prólogo.....	09
1. Introducción.....	11
2. Experiencias de educación intercultural a nivel internacional y nacional.....	13
2.1. Condiciones para replicar las experiencias identificadas a nivel internacional.....	14
3. Fundamentación.....	17
3.1. El triángulo pedagógico como marco de análisis.....	17
3.2. Normativa nacional e internacional sobre interculturalidad.....	22
3.3. Noción de aprendizaje, libertad y educabilidad.....	26
3.4. Contenido educativo como eje articulador en la educación intercultural.....	27
3.5. Estudiantes y su relación con los contenidos educativos.....	27
4. Memoria social-control cultural: adaptación y apropiación.....	29
4.1. Familia-comunidad.....	29
4.2. Educación familiar indígena.....	30
4.3. Prácticas epistémicas.....	31
4.4. Territorio y parentesco.....	32
4.5. Espiritualidad.....	33
4.6. Principios de la pedagogía y educación indígena en la educación escolar.....	34
4.7. Contenidos educativos valóricos en los pueblos indígenas.....	36
4.8. Oralidad, tradición oral y comunicación oral.....	37
5. Metodología.....	38
6. Discusión de los resultados.....	40
6.1. Preparación de la enseñanza.....	40
6.2. Implementación de la enseñanza.....	43
6.3. Vinculación con actores del medio educativo y social.....	45
6.4. Diálogo intercultural.....	46
7. Propuesta pedagógica Intercultural.....	48
7.1. Espacios de acción de la propuesta: medio escolar y social.....	51
7.2. Vínculo familia-escuela-comunidad: su implicación en la educación escolar.....	52
7.3. Enfoques que sustentan la propuesta pedagógica.....	53
7.3.1. Enfoque educativo intercultural.....	54
7.3.2. Inteligencia experiencial y emocional.....	54
7.3.3. Pluralismo epistemológico intercultural.....	55
7.3.4. Co-construcción.....	56
8. Ejes de acción.....	57
8.1. Metodológico.....	57
8.2. Económico.....	58
8.3. Epistemológico.....	59
8.4. Territorio.....	60
8.5. Valores sociales y culturales.....	61
8.6. Planificación.....	62
8.7. Seguimiento y evaluación.....	62

9. Recomendaciones.....	64
10. Orientaciones evaluativas.....	69
11. Reflexiones finales.....	70
Referencias bibliográficas.....	72
Anexo 1 Protocolo de actuación para la vinculación familia-escuela-comunidad en contextos de educación intercultural en Chile.....	81
1. Introducción.....	81
2. Fundamentos y principios.....	82
3. Objetivos del protocolo de actuación en contexto indígena.....	85
4. Enfoque educativo intercultural.....	85
5. Principios de la pedagogía y educación indígena.....	86
6. Contenidos educativos que sustentan el protocolo de actuación.....	88
6.1. Territorio.....	89
6.2. Espiritualidad.....	90
6.3. Medioambiente.....	91
6.4. Familia-comunidad.....	91
6.5. Oralidad-silencio-observación-sentir-pensar.....	92
6.6. Respeto.....	92
6.7. Inteligencia experiencial y emocional.....	92
6.8. Enseñanza.....	93
6.9. Memoria social.....	93
6.10. Ontología relacional.....	94
6.11. Cosmovisión indígena.....	94
7. Normas culturales que sustentan el protocolo de actuación.....	94
7.1. Cultura escolar.....	95
7.1.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	95
7.1.2. Orientaciones para la actuación de padres y sabios.....	96
7.2. Cultura indígena.....	97
7.3. Contexto sociocultural indígena.....	97
7.3.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	98
7.4. Patrimonio cultural indígena.....	98
7.4.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	99
7.5. Estructura de la organización indígena.....	99
7.5.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	99
7.6. Prácticas económicas indígenas.....	100
7.6.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	100
7.7. Agentes sociales y políticos indígenas.....	100
7.7.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	101
7.8. Identidad territorial indígena.....	101
7.8.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	101
7.9. Alimentación indígena.....	102
7.9.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	102
7.10. Prácticas socioculturales y socio-religiosas indígenas.....	103
7.10.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	104
7.11. Sitios de significación social y cultural indígena.....	104
7.11.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	105
7.12. Espiritualidad indígena.....	105
7.12.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	105
7.13. Expresión artística indígena.....	106
7.13.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	106

7.14. Prácticas epistémicas indígenas.....	107
7.14.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	107
7.15. Formas de enseñanza-aprendizaje indígena.....	108
7.15.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales.....	108
8. Etapas del protocolo de actuación para la vinculación familia-escuela-comunidad.....	110
9. Rol de los actores del medio educativo y social.....	111
9.1. Directivos.....	111
9.2. Profesores y educadores de párvulos y jefes de UTP.....	112
9.3. Educadores tradicionales.....	112
9.4. Familia y comunidad.....	113
9.5. Equipo de investigadores.....	113
9.6. Equipo PEIB.....	114
10. Actividades y estrategias para operacionalizar el protocolo de actuación.....	114
10.1. Actividades formativas co-organizadas entre familia-escuela-comunidad.....	114
10.1.1. Año nuevo indígena.....	115
10.1.2. Día Internacional de la Mujer Indígena.....	115
10.1.3. Prácticas socio-religiosas.....	115
10.1.4. Economía basada en el intercambio (trueque).....	115
10.1.5. Artes y artesanía local.....	116
10.1.6. Feria de gastronomía local.....	116
10.1.7. Aniversario de la institución escolar intercultural.....	116
10.1.8. Talleres de aprendizaje lengua y cultura indígena del territorio.....	116
i. Orientaciones para la implementación de las actividades.....	117
10.2. Actividades propias de la escuela co-organizadas con la familia y comunidad.....	117
10.2.1. La historia de la escuela en el territorio.....	118
10.2.2. Conociendo la historia local del territorio.....	118
10.2.3. Conocimiento sobre el parentesco.....	118
10.2.4. Conocimiento sobre la flora y la fauna del territorio.....	118
10.2.5. Conocimiento de lugares con sentido y significado sociocultural.....	118
10.3. Actividades socio-religiosas para agradecer por la salud y economía del año de la familia, la escuela y la comunidad.....	119
11. Estrategias de acciones por etapas en el medio escolar.....	119
11.1. Etapa de sensibilización.....	119
11.2. Etapa de sueños.....	119
11.3. Etapa de prioridades y toma decisiones desde la co-construcción.....	120
11.4. Etapa de planificación e implementación.....	120
12. Estrategias de acciones por etapas en el medio social.....	121
12.1. Etapa de sensibilización.....	121
12.2. Etapa de sueños.....	121
12.3. Etapa de prioridades y toma de decisiones.....	122
12.4. Etapa de planificación e implementación.....	122
13. Actividades de la gestión institucional, curricular y educativa.....	122
13.1. Primer paso: la planificación de las actividades.....	122
13.2. Segundo paso: la implementación de la acción.....	123
13.3. Tercer paso: al menos una jornada de evaluación y retroalimentación por semestre.....	123
13.3.1. Actividades de la gestión institucional.....	123

13.3.2. Actividades de gestión del currículum: planificación y evaluación de los aprendizajes.....	124
13.3.3. Actividades de gestión educativa.....	124
i. Área de gestión de recursos para el aprendizaje.....	124
ii. Área de gestión de talleres de aprendizaje cultural y lingüístico indígena.....	125
iii. Área de gestión de talleres de aprendizaje de los conocimientos, métodos y finalidades de la pedagogía propia del pueblo.....	125
Referencias bibliográficas.....	126
 Anexo versión web.....	 132



## Prólogo

La educación intercultural bilingüe se ha venido desarrollando en Chile por alrededor de 25 años. Por una parte, como resultado de la demanda de los pueblos indígenas por una educación con pertinencia cultural y de acuerdo a los procesos históricos que se habían establecido y/o impuesto por la sociedad nacional y, por otra parte, como respuesta del Estado a la demanda histórica de los pueblos por reparación al daño establecido, a partir de la conquista y la colonización de sus tierras y culturas.

Si bien, esta relación entre los pueblos indígenas y el Estado se instaura a partir del retorno a la democracia con la promulgación y entrada en vigencia de la Ley Indígena N°19.253 (1993), en materia de educación ha ido presentado cambios que van desde generar política pública para territorios de alta densidad indígena y/o para niños y niñas indígenas, para transitar a la participación activa de las comunidades de los distintos pueblos y el sistema educativo en la construcción de una propuesta educativa que permita efectivamente la interculturalidad en educación, que involucra a niños y niñas indígenas y no indígenas, situación que se ha manifestado en la Ley General de Educación (2009), que fue posterior a la ratificación del Convenio 169 de la OIT. En términos concretos, esto se ha realizado incluyendo un sector de lengua indígena en el currículum escolar nacional (2010) y actualmente una asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales con la aprobación de sus Bases Curriculares (2020), luego de la Consulta indígena en educación (2018 – 2019). Sin embargo, en este proceso participativo donde han confluído distintos actores de los pueblos indígenas, de la sociedad civil, la academia y el Estado, hemos constatado que la sola inclusión de una asignatura en el currículum escolar nacional no basta para propiciar un cambio y un reconocimiento de las culturas indígenas con una valoración que permita el diálogo intercultural con la sociedad nacional.

Actualmente, estamos en un período de inflexión que surge precisamente cuando la asignatura de lengua y cultura se extiende a otros pueblos indígenas, que se han visto como minoritarios porque cuentan con menos población, tienen un alto riesgo de pérdida de sus lenguas o están en la búsqueda de sus huellas lingüísticas. Sus particularidades y condiciones para implementar la asignatura, nos han permitido reflexionar a partir de la experiencia desarrollada con los cuatro pueblos con vitalidad lingüística que han impartido el sector de lengua indígena desde el año 2010, que esto no es suficiente para plantear la interculturalidad, sino que, es un paso y el desafío es construir una comunidad educativa intercultural que conjugue en todos sus espacios y en la interacción con la comunidad, el conocimiento y la práctica cultural de los pueblos con el conocimiento y la práctica educativa nacional y, de esa forma, elaborar un pensamiento pedagógico que dé cabida a estos dos

mundos y que permita que desde educación podamos aportar a la formación de una ciudadanía intercultural.

En este marco de reflexión, de re-pensar y de re-conceptualizar las dinámicas interculturales en los espacios educativos – entendidos como dentro y fuera del aula y en la interacción de ambos-, surge esta alianza con la Universidad Católica de Temuco y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, que se traduce en un convenio cuyo propósito apunta a recoger la experiencia de las comunidades educativas y de las investigaciones realizadas por la Universidad para preparar una ‘Propuesta pedagógica de implementación de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales’, que apoye a los establecimientos educativos que están en este proceso, para mirar su trayectoria y que permita a los que recién se inician, situarse en un punto de partida que les oriente la trayectoria, de tal forma que, quienes aportamos a la educación desde los propios establecimientos en cada uno de sus estamentos puedan ser parte de esta construcción y otros actores en los distintos roles que nos toca cumplir colaboremos en este proceso de co-construcción de comunidades educativas interculturales.

Esperamos que esta propuesta sea un apoyo a directivos, docentes y educadores/as tradicionales, asistentes de la educación, familias, comunidades y asociaciones indígenas, para dar un nuevo paso en esta relación intercultural.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe  
Ministerio de Educación

## 1. Introducción

La propuesta pedagógica intercultural se propone apoyar la implementación de la Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, para aportar a la transversalización de la educación intercultural en el sistema educativo escolar chileno. Esto, a través de pistas de acción y estrategias para la contextualización de los contenidos educativos escolares en articulación con el conocimiento indígena, desde un enfoque educativo intercultural. La propuesta pedagógica considera dos componentes centrales de acción: el medio escolar y el medio social, desde una dimensión teórica, empírica y metodológica. En la dimensión teórica, las sociedades y culturas poseen contenidos (saberes educativos), métodos (formas de aprender y enseñar) y finalidades educativas (ideal de persona que se busca formar), que son las bases para la educación escolar y familiar. En la dimensión empírica, los agentes del medio educativo y social transmiten los saberes y conocimientos educativos a las nuevas generaciones, mediante prácticas educativas formales (la educación planificada en la institución escuela), informales (educación que se realiza en la cotidianidad) y socioculturales (educación como resultado de la socialización, tanto en la escuela como en la familia). En la dimensión metodológica, tanto en la educación escolar como familiar, existen formas de organizar las preguntas para establecer una relación con el conocimiento educativo y su respectiva transmisión a las nuevas generaciones, a partir de un marco de referencia que se apoya en la ecuación: pasado incorporado, contexto de acción presente y las prácticas educativas observables en el tiempo (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncon, 2016). Dichas dimensiones de la educación en el medio educativo y social, se sustenta desde el triángulo pedagógico, que articula la relación del profesor y/o los/as educadores/as tradicionales con los estudiantes y los contenidos, mediados por la institución escolar, la familia y el marco normativo nacional e internacional que orienta la educación intercultural.

Sostenemos que, en contextos de colonización como es el caso de Las Américas, la escolarización aplicada a los pueblos indígenas ha sido monocultural, eurocéntrica occidental y colonial, asimilándolos a la sociedad dominante, mediante un recorrido de formación escolar donde se han negado, omitido y suprimido los conocimientos educativos propios en la sociedad actual (Lander, 2000; Muñoz y Quintriqueo, 2019). De esta manera, históricamente la relación de la sociedad hegemónica con los pueblos indígenas de Las Américas<sup>1</sup>, se ha caracterizado por ser asimétrica y sustentada en el poder ejercido desde los estados nacionales (Abajo y Carrasco, 2011). Esto, ha generado la instalación de prejuicios y estereotipos sobre 'el minorizado', invisibilizando así sus características sociales y culturales en la educación escolar (Ogbu, 1992; Urbiola *et al.*, 2014). Es así como se han construido y mantenido las relaciones de discriminación y el racismo hacia los indígenas (Dietz, 2020), negando

1

Las Américas refieren a las regiones Norte, Centro y Sur de nuestro continente.

con ello sus saberes y generando desvalorización y pérdida de sus formas de enseñar y educar a los niños y jóvenes en el marco de sus propios conocimientos.

En esa perspectiva, sostenemos que si bien existen lineamientos, leyes y decretos que tienen como finalidad mejorar la calidad de la educación escolar en contexto indígena, con base en la enseñanza de la lengua y la cultura propia, persisten los problemas que limitan la implementación de la educación intercultural en Chile, entre los que observamos: 1) la educación escolar considera los conocimientos indígenas sólo en una asignatura particular, negando con ello, la riqueza de dichos saberes para la enseñanza de los contenidos de las asignaturas del currículum escolar, desde un enfoque educativo intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021); 2) los profesores desconocen los saberes y conocimientos indígenas, lo que dificulta su incorporación en el aula (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018); 3) en la escuela se limita la participación de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, focalizada sólo a una participación administrativa e informativa sobre el rendimiento escolar de sus hijos (Muñoz, Quintriqueo y Essomba, 2019); 4) en la educación escolar, en general, no se refuerza el desarrollo de la identidad sociocultural de los niños y jóvenes, sino más bien, la enseñanza se focaliza en la transmisión de contenidos educativos escolares que son medidos por pruebas que no consideran las variaciones territoriales (Maheux *et al.*, 2020); 5) los recursos educativos formales que se distribuyen desde el MINEDUC tienen poca pertinencia a los contextos territoriales, lingüísticos, sociales y culturales de los pueblos indígenas; y 6) existe un escaso uso de las lenguas indígenas en la escuela, en el medio familiar y en la sociedad en general (MINEDUC, 2012).

En ese contexto, el problema que aborda esta propuesta pedagógica, es el desconocimiento de los actores del medio educativo (sostenedores, directivos, jefes de UTP, profesores, educadores tradicionales y asistentes de la educación) y actores del medio social (padres, madres, sabios, autoridades tradicionales y líderes indígenas), respecto de los saberes y conocimientos educativos locales deseables de incorporar a la educación escolar (Novaro, 2016; Luna *et al.*, 2018; Maheux, Pellerin, Quintriqueo y Bacon, 2020). Asimismo, busca incorporar contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas deseables de enseñar a los niños y jóvenes en su proceso de educación escolar.

El objetivo de la propuesta pedagógica intercultural es apoyar la implementación de la educación intercultural en la Asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales en Chile, desde un enfoque educativo intercultural para todos, mediante la incorporación de saberes y conocimientos educativos indígenas en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales. La propuesta pedagógica intercultural está dirigida actores del medio educativo y social, de escuelas donde se implementa la enseñanza de la lengua y cultura indígena de los pueblos que participaron en el estudio.

## 2. Experiencias de educación intercultural a nivel internacional y nacional

Experiencias de educación intercultural a nivel internacional y nacional muestran la urgencia de articular las distintas formas de construir conocimientos que poseen los sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes (Segovia y Rendón, 2020).

A nivel internacional se observan experiencias educativas interculturales, que buscan contextualizar la educación escolar en contexto indígena, a través de la incorporación de los conocimientos propios en las prácticas educativas. Por ejemplo, en el sistema educativo escolar en países como Australia, Nueva Zelanda, Canadá, México, Perú y Bolivia se han implementado políticas específicas que buscan dar respuesta a las demandas sociales, educacionales y territoriales diagnosticadas por los propios indígenas.

**Tabla 1. Experiencias de educación intercultural a nivel internacional**

País/ Estado	EXPERIENCIA
<b>Australia</b>	La educación escolar se fundamenta en que todos los estudiantes logren comprometerse en la reconciliación, el respeto y el reconocimiento de las culturas indígenas, para la formación intercultural de las nuevas generaciones. Los componentes centrales del modelo educativo son: identidad, pueblo, cultura y país (lugar). La metodología de trabajo es la co-construcción en el diseño de situaciones de aprendizaje. El impacto es el fortalecimiento de la identidad sociocultural de los estudiantes. Esto ha permitido la disminución de las brechas sociales y educativas entre estudiantes indígenas y no indígenas (Turner, Wilson y Wilks, 2017).
<b>Nueva Zelanda</b>	El programa <i>Te Kotahitanga</i> busca consolidar un enfoque pedagógico culturalmente sensible, mediante el uso de nidos lingüísticos que aporte a la reducción de las disparidades educativas entre indígenas y no indígenas, mejorando el éxito escolar y educativo de los estudiantes māori. Metodológicamente, el programa incorpora principios de la pedagogía y educación indígena en cuatro fases: 1) documentar las experiencias de los estudiantes; 2) describir la implementación del proyecto; 3) evidenciar el rendimiento académico; y 4) documentar los resultados de la implementación. El impacto del proyecto evidencia que los niños māori mejoraron su autoestima e identidad māori en la escuela y son conscientes de que los profesores saben cómo ayudarles a aprender (Bishop, Berryman, Tiakiwai y Richardson, 2003; Bishop, Berryman, Cavanagh y Teddy, 2007; Bishop <i>et al.</i> , 2012; Alton-Lee, 2015).
<b>Canadá</b>	El modelo <i>“Le Coffre à Outils”</i> , consigna un plan de acompañamiento, de comunicación y de formación para directivos, profesores, padres, familias, sabios y miembros de la comunidad (Conseil en Éducation des Premières Nations [CÉPN], Québec, Canadá, 2017). Metodológicamente, el modelo se basa en protocolos de colaboración para una sistematización de contenidos educativos indígenas que son incorporados a la educación escolar. El impacto de este modelo da cuenta que los niños han mejorado su inteligencia experimentada y emocional, y con ello, la convivencia con su entorno social, cultural, natural y espiritual.

---

<b>México</b>	El proyecto de Milpas Educativas utiliza un enfoque inductivo e intercultural. Metodológicamente, éstas constituyen espacios vivos en el territorio de una comunidad, donde los comuneros realizan actividades que generan aprendizajes para el <i>Kuxlejal</i> (Buen Vivir), articulando los conocimientos locales con los contenidos escolares. El impacto del proyecto es generar aprendizajes interculturales útiles en el territorio sionatural y comunitario (Gashé, 2008; Sartorello, 2019).
<b>Colombia</b>	Los Modelos Educativos Flexibles, solucionan problemas referidos a la cobertura, calidad y eficiencia de la educación (Bruns, Filmer, y Patrinos, 2011). Metodológicamente, los modelos contemplan la capacitación, asistencia técnica a docentes y directivos de las escuelas, para la modernización de las Entidades Territoriales. Su impacto es el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes (Flórez-López, 2016).
<b>Perú</b>	Las propuestas de formación docente con pertinencia cultural, buscan asegurar la educación temprana en comunidades indígenas, respetando la cultura y formas de comunicación, para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Metodológicamente, se incorporan conocimientos educativos indígenas a la formación. El impacto es la incorporación de nuevas estrategias de formación, desde un enfoque educativo intercultural (Trapnell, 2005, 2011).
<b>Bolivia</b>	El currículum escolar regionalizado desde 2006, es una política educativa que se implementa, según cada contexto territorial en el que se sitúe el proceso de enseñanza y aprendizaje. Metodológicamente el currículum escolar regionalizado es co-construido con la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, y el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Cullasuyu. El impacto es el fortalecimiento de la matriz social y cultural indígena de las nuevas generaciones, a partir de un currículum escolar con pertinencia social y cultural (Caurey, 2013).

---

**Fuente:** Elaboración propia

La revisión de las experiencias de educación intercultural a nivel internacional, permiten identificar algunas prácticas que han contribuido a mejorar su implementación en contextos indígenas y que podrían ser replicadas en Chile.

### **2.1. Condiciones para replicar las experiencias identificadas a nivel internacional**

Desde el análisis de las experiencias internacionales sobre educación intercultural como propuesta pedagógica, constatamos elementos centrales que podrían ser replicados a nivel nacional. Cuatro acciones posibles de implementar:

#### **a. Enseñanza dentro y fuera de la sala de clases**

Diseñar, implementar y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases, como prácticas educativas formales, informales y socioculturales, que se transversalicen a los contenidos de diferentes asignaturas del currículum escolar, articulado a los conocimientos propios de cada pueblo, con la implicación de los actores del medio educativo y social.

## b. Co-construcción de situaciones de aprendizaje

Generar actividades educativas que consideren el método de co-construcción en el diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje y enseñanza, para el fortalecimiento de la identidad sociocultural de los estudiantes. Esto requiere una participación activa de padres, madres, sabios y miembros de la comunidad, junto a los actores del medio educativo en la planeación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y los distintos instrumentos de gestión institucional, que incorporen los principios de la pedagogía y educación indígena de forma transversal a las prácticas educativas formales, informales y socioculturales.

## c. Actividades de inmersión en la familia y la comunidad

Realizar actividades de inmersión de los actores del medio educativo en el medio familiar y comunitario, para conocer las normas y patrones socioculturales de la educación familiar, basada en los principios de la pedagogía y educación indígena. Esto permitirá la sensibilización de los actores del medio educativo, para la superación del desconocimiento sobre los contenidos educativos indígenas, los lineamientos de la política pública sobre educación intercultural y los alcances de los instrumentos de gestión institucional, incorporando su actuación ética para implementar situaciones de aprendizajes. También, implica la inmersión de la familia y comunidad en la escuela, para conocer la cultura escolar y las prácticas de gestión institucional, lo que permite comprender su funcionamiento y de esta manera, explorar nuevas formas de alianza, para aportar al desarrollo de la educación social y culturalmente pertinente.

## d. Espacios colaborativos para la gestión educativa

Establecer espacios colaborativos, compartidos e institucionalizados para la gestión educativa y curricular, lo que permita a los miembros de la familia y comunidad implicarse activamente en la identificación y sistematización de contenidos educativos propios, para la construcción de recursos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia social, cultural y territorial.

A nivel nacional se constatan las siguientes experiencias de educación intercultural:

**Tabla 2. Experiencias de educación intercultural a nivel nacional**

País/ Estado	EXPERIENCIA
Universidad Católica de Temuco	Existe el Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII), cuyas líneas de investigación refieren a relaciones interétnicas, interculturales y etnohistoria. Además, el Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales (CIECII), que tiene como objeto de estudio saberes y conocimientos educativos indígenas, desde un pluralismo epistemológico intercultural. También existe la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en contexto mapuche, que permite la formación de profesores mapuches y no mapuches.



	<p>Además, la carrera de Educación Parvularia, que cuenta con la mención de interculturalidad y trabajo familia y comunidad. Asimismo, la Universidad ha desarrollado programas de Diplomado en Gestión Intercultural de la enseñanza, dirigido a supervisores, profesores y educadores tradicionales de escuelas adscritas al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en la región de La Araucanía y Aysén. Existe un Postítulo con mención en interculturalidad, para el primer ciclo de Educación Básica, dirigido a profesores que ejercen en escuelas en contexto de diversidad cultural y lingüística en las regiones del Biobío y La Araucanía. Asimismo, cuenta con dos programas de Doctorado, uno en educación y otro en ciencias sociales, que abordan las líneas de investigación en educación e interculturalidad.</p>
<b>Pontificia Universidad Católica de Chile</b>	<p>Existe el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR), que tiene como instituciones colaboradoras a la Universidad Diego Portales y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. El CIIR trabaja en base a cuatro líneas de acción: 1) Políticas Públicas; 2) Desarrollo y Medioambiente; 3) Patrimonio Cultural; y 4) Subjetividades y Conflicto.</p>
<b>Universidad de la Frontera</b>	<p>Existe el Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales (IEII), que trabaja las siguientes líneas de investigación: 1) Relaciones Sociales y Convivencia Intercultural; 2) Memoria, Patrimonio e Historia; 3) Comunicación y Pueblos Indígenas; 4) Estado, Ciudadanía, Política y Derechos; y 5) Desarrollo, Territorio y Recursos Naturales. Además, otra iniciativa es el Proyecto <i>Rüpiü</i> (Camino), que es un programa destinado a apoyar el éxito académico de los estudiantes mapuches en el nivel de pregrado y postgrado.</p>
<b>Universidad de Chile</b>	<p>A partir de 2019 se plantea el desafío de la Interculturalidad como área de trabajo de la Oficina de Equidad e Inclusión, justificado en el aumento progresivo de la matrícula de estudiantes indígenas a un 8,4%. Desde la Universidad se sostiene que una política de interculturalidad se sustenta en la riqueza cultural a nivel epistemológico, ético, artístico, creativo, lingüístico y humano de los pueblos indígenas, que sólo puede beneficiar a las personas y la comunidad universitaria. Asimismo, existe el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y la Cátedra Indígena que fomenta: 1) investigación relacionada con la cultura, lengua y etnoconocimiento de los pueblos originarios de Chile; 2) un Diplomado de Extensión en Lingüística y Culturas Indígenas; y 3) cursos de formación general y cursos de extensión.</p>
<b>Universidad Alberto Hurtado</b>	<p>Existe el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), el que ha ejecutado el proyecto financiado por FONIDE (2014) denominado “La educación intercultural bilingüe desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía”.</p>
<b>Universidad de Tarapacá</b>	<p>Destaca el aporte en la línea de investigación de las revistas ‘Diálogo Andino’ y ‘Chungara’ que han favorecido la difusión de publicaciones asociadas a la Educación Intercultural Bilingüe.</p>
<b>Universidad Arturo Prat de Iquique</b>	<p>Existe un programa de Educación Intercultural Bilingüe en la Facultad de Ciencias Humanas, que tiene su principal impacto a través de las carreras de Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe y de Educación Parvularia Intercultural.</p>
<b>Universidad de Valparaíso</b>	<p>Existe el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, caracterizado por un enfoque transversal a la Educación, Antropología y Diversidad Cultural en el contexto Latinoamericano.</p>



---

<b>Iniciativas sobre interculturalidad</b>	Otras actividades que se desarrollan en el país son: 1) el foro Análisis del efecto de la Interculturalidad en la Educación Pública por universidades de países fronterizos; y 2) el curso Capacitación y elaboración de recursos educativos en educación intercultural bilingüe para la enseñanza de lengua y música <i>aymara</i> en los jardines infantiles de la ciudad de Arica, apoyado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).
--	---

---

Fuente: Elaboración propia

El conjunto de experiencias nacionales sobre educación intercultural, dan cuenta de un avance en esta materia a nivel país, en cuanto a resultados de investigación, establecimientos escolares adscritos al programa de EIB y otros que voluntariamente la implementan. Esto, podría contribuir a mejorar progresivamente la implementación de la EIB, mediante la sensibilización de los actores del medio educativo y social. Los avances de la educación intercultural a nivel nacional permitirían superar las condiciones que limitan su implementación en el sistema educativo escolar chileno. Asimismo, favorecería la innovación en la formación inicial docente, en el que progresivamente se han incorporado contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas, para ofrecer prácticas pedagógicas interculturales, en el desarrollo de situaciones de aprendizaje con pertinencia social, cultural y territorial. Finalmente, las experiencias de educación intercultural a nivel nacional e internacional, plantean el desafío de avanzar en la descolonización de la educación escolar en contextos indígenas e interculturales.

### 3. Fundamentación

La fundamentación de la propuesta pedagógica intercultural se basa en el triángulo pedagógico que distingue el polo del profesor y educador tradicional como agentes de enseñanza y aprendizaje escolar, los estudiantes como sujetos de aprendizaje en el marco de la institución y cultura escolar, así como los contenidos educativos. Esto último es el ángulo central, puesto que, en contextos indígenas e interculturales, los contenidos educativos posiblemente presenten lógicas y significados diferentes en la formación de personas, según la cosmovisión indígena y occidental, en los respectivos territorios. Los enfoques que sustentan el triángulo pedagógico en la propuesta pedagógica son el enfoque educativo intercultural, la inteligencia experimentada y emocional, según los principios de la pedagogía y educación indígena, desde un pluralismo epistemológico intercultural.

#### 3.1. El triángulo pedagógico como marco de análisis

El triángulo pedagógico en contexto indígena se constituye en una integración teórica, empírica y metodológica que sustenta la propuesta pedagógica intercultural, para establecer una relación educativa entre los actores del medio educativo y social. La relación educativa refiere al encuentro entre un sujeto que enseña y otro que aprende en reciprocidad, donde el intercambio de roles, para enseñar la lengua y

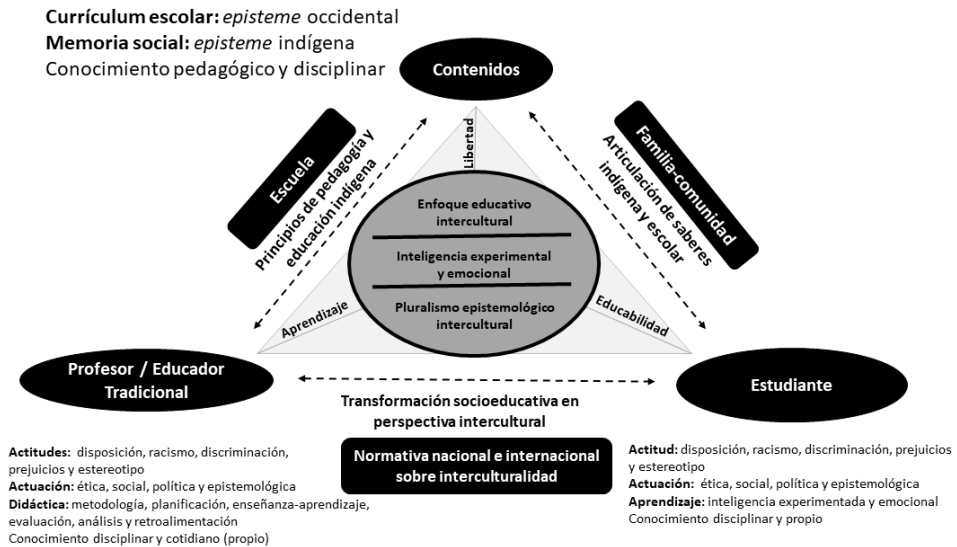
la cultura indígena en el aula debe ser sistemático (Arias-Ortega, 2019). De esta manera, la relación educativa es un factor principal para revertir la situación histórica de marginación del indígena en el contexto escolar, donde el aprendizaje y la comunicación se constituyen en pilares para promover el proceso educativo y la implicación recíproca de los actores del medio educativo y social en la enseñanza y aprendizaje intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Así, en el marco de la educación intercultural en Chile, la relación educativa se constituye en un componente pedagógico esencial para la formación del estudiante que aprende, con base en distintas disciplinas y reglas básicas para descubrir su vida. En este proceso, los actores del medio educativo y social deben ser conscientes de la necesidad de apertura al otro en sus legítimas diferencias, para debatir y en conjunto construir un proyecto educativo y aprendizaje en común.

En este marco de análisis, en el triángulo pedagógico, los estudiantes poseen un conocimiento educativo propio y el conocimiento escolar, como resultado de su formación escolar y familiar, lo que determina su racionalidad para comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual. En este contexto, la enseñanza se basa en un diálogo de saberes, que desde la mirada del profesor y/o educador tradicional (ET) se configura a partir de dos acciones clave: 1) conocimiento del contenido, significa que el profesor y/o ET conoce la materia que enseña, puesto que, es un experto sobre aquello que se selecciona para la enseñanza; y 2) estrategias pertinentes para la construcción del diálogo de saberes entre el conocimiento educativo indígena y el conocimiento escolar, implementando recursos de aprendizaje contextualizados para la enseñanza con pertinencia social y cultural (Chevallard 1991; Mansilla y Beltrán, 2013). Esto significa que el profesor y/o ET deben dominar los contenidos y los métodos educativos pertinentes para generar un aprendizaje significativo, desde las consideraciones sociales y culturales.

En esa perspectiva los profesores y/o ET en contexto indígena e intercultural deben: 1) aprender a conocer en el marco de una cultura dinámica, para profundizar en los conocimientos de la cultura general en articulación con los conocimientos de los estudiantes mediante la educación intercultural; 2) aprender a hacer, para situar los aprendizajes y trabajar en equipo, considerando los avances del conocimiento científico en el contexto nacional e internacional y el conocimiento indígena, para contribuir al desarrollo local y regional, desde un enfoque de pertinencia territorial; 3) aprender a convivir, con el propósito de participar y colaborar con los demás, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y diversidad sociocultural; y 4) aprender a ser, desde el conocimiento de su propia cultura e identidad, para el desarrollo de la autonomía y responsabilidad, en el marco de un compromiso ético, político y epistémico, con los actores del medio educativo y social (UNESCO, 2006).

En el marco de la educación escolar intercultural, el triángulo pedagógico (Figura 1), permite centrar las prácticas educativas en el aprendizaje de los estudiantes, considerando su educabilidad, donde todos pueden aprender en libertad, para elegir un contenido de aprendizaje y progresar libremente en su éxito escolar y educativo (Meirieu, 1997).

**Figura 1. Componentes del triángulo pedagógico intercultural**



**Fuente:** Elaboración propia

En síntesis, el triángulo pedagógico intercultural se basa en la relación integral de los profesores y/o ET con sus estudiantes y los contenidos educativos escolares e indígenas, de manera sistemática y contextualizada.

Desde el ángulo de los profesores y/o educadores tradicionales, se propone explicitar las actitudes que determinan las acciones educativas en relación a la disposición para desarrollar prácticas educativas formales, informales y socioculturales en perspectiva intercultural, lo que permita superar el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos hacia los estudiantes. Esto, en complementariedad con una práctica educativa intercultural, donde las acciones que planifica y realiza un docente y/o el educador tradicional, dentro y fuera del aula, tengan el propósito de asegurar el desarrollo integral de sus estudiantes, generando oportunidades de aprendizajes interculturales de calidad. Lo anterior, mediante un proceso de sensibilización sobre la relevancia de contextualizar las prácticas educativas, donde se evidencie el intercambio respetuoso de sus identidades, saberes, expresiones culturales y espirituales, que permitan favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (CPEIP, 2018).

En este contexto se espera que los profesores y / o educadores tradicionales tengan una posición crítica frente a las diferencias sociales, culturales y educativas de sus estudiantes. Es así como se requiere de una didáctica que explicita metodologías basadas en la articulación del conocimiento educativo indígena y los contenidos disciplinarios del currículo escolar. En consecuencia, la calidad de los profesores y/o educadores tradicionales y su nivel de empoderamiento, son clave para generar

cambios en las comunidades educativas, las que se encuentran configuradas por aspectos sociales, culturales y simbólicos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010). Esto debe gestionarse dentro y fuera de la sala de clases, donde los actores del medio educativo y social se empoderen de los nuevos escenarios, para participar y así, compartir la riqueza de la diversidad social y cultural para innovar en educación.

**Desde el liderazgo de directivos y los profesores**, es necesario considerar la diversidad social y cultural como un aspecto determinante para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Essomba, 2008). En este contexto, es necesaria una gestión educativa intercultural, ya que el éxito o fracaso escolar está condicionado por los modelos de enseñanza que se puedan desarrollar en los establecimientos escolares, más que por las variables individuales y/o culturales de los estudiantes. Esto es coherente con la necesidad de elaboración de Proyectos Educativos Institucionales Interculturales (PEII) en contexto indígena. El PEII permite orientar y apoyar a los equipos directivos en la gestión educativa intercultural, para desarrollar y comprender prácticas pedagógicas, mediante el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que establece una planificación estratégica, para organizar de manera sistémica e integrada los objetivos, metas y acciones de la gestión escolar, a partir de un ciclo de mejora continua (MINEDUC, 2020).

El liderazgo en el marco de la educación intercultural, requiere de un trabajo co-constructivo entre los actores del medio educativo y social, en función de acciones compartidas, donde: 1) los espacios de aprendizajes son provistos de materiales, mensajes y símbolos comunicados en lengua vernácula y sustentados en valores sociales, culturales y espirituales; 2) el reconocimiento del territorio está presente en los objetivos de los programas de estudio; 3) la vinculación con los sabios, autoridades tradicionales, padres y familias es sistemática, con carácter colectivo y recíproco durante el proceso de planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje; 4) la presencia del humor y actividades artísticas durante las situaciones de aprendizaje emergen de forma respetuosa, para mediar el aprendizaje e integración armoniosa, según los aspectos formales e informales de la sociedad y cultura propia; 5) el intercambio entre los actores del medio del educativo y social respecto de sus historias de vida, se constituyen en acciones de vital importancia, para establecer la relación con los niños, jóvenes, la familia y la comunidad; 6) la disponibilidad de los recursos educativos contextualizados a los pueblos indígenas y sus respectivas territorialidades, son centrales para construir aprendizajes ligados a los saberes y conocimientos educativos propios; 7) la implicación sistemática de los actores del medio educativo y social, para consultar y comunicarse recíprocamente sobre la educación escolar, se concibe como posibilidad de mejoramiento de las prácticas educativas en perspectiva intercultural; y 8) el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que consideran experiencias de trabajo en terreno, tiempos de reflexión y de relación con el entorno de los niños y jóvenes, es clave en la gestión educativa intercultural (Toulouse, 2016).

**Desde el ángulo de los estudiantes**, se focaliza en formar actitudes de respeto al otro desde sus legítimas diferencias, para construir un diálogo intercultural que aporte a la superación del racismo, discriminación, prejuicios y estereotipos. También, implica evidenciar la actuación ética, política y social de los estudiantes, para comprometerse con los desafíos de la familia y la comunidad respecto del desarrollo económico, educativo y social, basado en la inteligencia experimentada y emocional, articuladas a los contenidos disciplinarios del currículum escolar (Toulouse, 2016).

**Desde el ángulo de los contenidos educativos**, significa un proceso de prácticas educativas donde se articulen los contenidos del currículum escolar y los contenidos educativos indígenas, para que los estudiantes progresen en los conocimientos pedagógicos y disciplinarios en la implementación de la educación escolar intercultural.

En ese contexto, el marco referencial propuesto por la UNESCO (2000), promueve la inclusión educativa como una forma de asegurar la calidad y equidad de la educación de todos los estudiantes, independiente del origen social, cultural, lingüístico y económico del que provengan. Dicha entidad propone tres dimensiones para la inclusión en los establecimientos escolares, las que consideran la participación de los actores del medio educativo y social. Dichas dimensiones son: 1) culturas inclusivas, orientada hacia la reflexión para crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad; 2) políticas inclusivas, que pretenden asegurar que en la educación escolar la inclusión es el foco central del proceso de mejora e innovación; y 3) prácticas educativas inclusivas, que se orientan a los desafíos de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad social y cultural, donde los profesores trabajen de forma colaborativa, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes (UNESCO, 2000). Para ello, es de vital importancia que el profesorado asuma una posición crítica frente a las asimetrías del conocimiento y las relaciones de poder, que subyacen en la escuela. Lo anterior, busca promover procesos de autorreflexión y retroalimentación, que permitan un trabajo colaborativo con distintos miembros de la comunidad educativa, para transformar progresivamente su propia práctica y el espacio educativo, generando ambientes de aprendizaje acogedores y democráticos.

Además, en el sistema educativo escolar chileno, mediante el Marco para la Buena Enseñanza se consideran cuatro dominios que permitirían la articulación del conocimiento indígena y escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos dominios son: 1) preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, referido a un ciclo entre planificación, implementación y evaluación de actividades de enseñanza de manera flexible y pertinente; 2) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en base a interacciones sociales y pedagógicas que favorezcan el logro de los objetivos de aprendizaje como un elemento clave, a partir de la organización de recursos, espacios y transiciones entre actividades y modalidades de trabajo; 3) enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, refiere a la retroalimentación oportuna y la promoción de oportunidades de aprendizaje

integral, el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes; y 4) responsabilidad profesional, refiere al compromiso del profesor/a en la toma de consciencia para involucrarse con los problemas del medio educativo y social, a partir de un proceso reflexivo sobre sus propias prácticas pedagógicas, así como su participación en el PEI del establecimiento, su apropiación de las políticas nacionales de educación y el reconocimiento de la familia y la comunidad en la escuela (MINEDUC, 2021).

En consecuencia, para materializar el triángulo pedagógico intercultural, proponemos considerar como centro el enfoque educativo intercultural, la inteligencia experimentada y emocional de los estudiantes y el pluralismo epistemológico intercultural. Dichos componentes del triángulo pedagógico intercultural se fundamentan en los principios de la pedagogía y educación indígena. Los principios refieren al aprendizaje de niños y jóvenes, en el desarrollo de actividades socioculturales como experiencias de aprendizaje, en la que articulan desde una visión holística el conocimiento sobre el parentesco, el territorio, el medioambiente y la espiritualidad.

### **3.2. Normativa nacional e internacional sobre interculturalidad**

La normativa sobre interculturalidad surge desde la necesidad de sostener una relación simétrica y dialógica entre los actores del medio educativo y social, de manera tal, que se resguarde la vinculación familia-escuela-comunidad. Desde el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se sostiene “la necesidad de contar con una estructura institucional que resguarde y promueva la interculturalidad” (<https://peib.mineduc.cl/institucionalidad/>).

En esa perspectiva, el MINEDUC desarrolló el PEIB, el cual ha sido el eje de la política sobre interculturalidad, de acuerdo con lo indicado por la Ley Indígena N°19.253 de 1993. Posteriormente, en el año 1996 se inicia un convenio de colaboración entre el MINEDUC y la Corporación Nacional Indígena (CONADI), para la implementación del PEIB “con el fin de mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas” (MINEDUC, 2017: 12). Lo materializado se apoyó en la experiencia de universidades y municipios sobre interculturalidad (Universidad de Tarapacá, Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Municipalidad de Huechuraba, Municipalidad de Tirúa, Universidad Católica de Temuco, Universidad Austral de Chile, Universidad de Magallanes). En este sentido, el PEIB se focalizó en tres ejes: 1) contextualización curricular; 2) participación comunitaria; y 3) enseñanza de las lenguas indígenas.

Entre 1996 al 2000, el PEIB se focalizó con experiencias pilotos en escuelas rurales, con la participación de asesores culturales (en la actualidad Educadores Tradicionales) de las propias comunidades. Luego del 2001 al 2009, el PEIB se focalizó en la estrategia del componente Educación y Cultura del Programa Orígenes, en relación a tres propósitos: 1) mejorar la calidad de la educación; 2) fortalecer el bilingüismo; y 3) favorecer la participación de las comunidades en las escuelas, para apoyar el

proceso de formación escolar de niños y jóvenes. El año 2010, se fortalece el PEIB cuya gestión se centró en: 1) el fortalecimiento de la implementación curricular de las lenguas indígenas bajo el Decreto N° 280 del año 2009; 2) la revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas; 3) promover la interculturalidad en el espacio educativo escolar; y 4) promover estrategias de bilingüismo. De esta manera, se integraron, además de las escuelas rurales, las escuelas urbanas que al año 2013 matricularon un 75% de estudiantes de ascendencia indígena, dada las dinámicas de migración campo-ciudad a las principales capitales provinciales y regionales (MINEDUC - UNICEF, 2013).

En ese contexto, resguardar y promover la interculturalidad requiere de una normativa que sustente este proyecto educativo, el cual norme las relaciones entre los actores del medio educativo y social, y su vinculación con la familia-escuela-comunidad.

En el contexto nacional, dicha normativa sienta sus bases en:

- 1) Constitución Política de la República artículo 19, N°10, asegura a todas las personas el derecho a la educación y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación;
- 2) Ley Indígena N° 19.253 de 1993 y sus modificaciones, establece las normas sobre protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas en Chile, mediante una educación que fomente su historia, lengua y cultura propia, la cual prescribe la creación del PEIB del MINEDUC;
- 3) Decreto N° 280 del 2009, señala la obligatoriedad de impartir el sector de lengua indígena en las escuelas con un porcentaje igual o mayor al 20% de matrícula indígena Aymara, Quechua, Rapa Nui y Mapuche;
- 4) Ley General de Educación N°20.370 de 2009, reconoce y valora al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia de los pueblos y estableciendo el principio de interculturalidad de manera transversal en el sistema educativo escolar;
- 5) Decreto N° 301 del MINEDUC del 2017, que consigna el rol del Educador Tradicional (ET) el que se concibe como un agente educativo clave en la escuela, el cual debe estar validado por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas al establecimiento educacional. Señala que dicho decreto debe regirse por el Convenio N° 169; y,
- 6) Decreto N° 97 del 2020 establece las bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales para los cursos de 1° a 6° año de Educación Básica.

En el contexto internacional, la normativa sobre interculturalidad sienta sus bases en:



- 1) Convención sobre los Derechos del Niño, ratificado por Chile en el año 1990. En este documento, se establece el derecho del niño a la educación, a fin de que pueda realizarla progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades y derecho. Además, se debe prestar atención a la conveniencia para que exista una continuidad social, cultural, religiosa y lingüística, siendo responsabilidad del Estado, asegurar la educación y servicios en materia de planificación de la familia. Para ello, la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias, para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad;
- 2) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007, establece el derecho a fomentar y transmitir a las nuevas generaciones su historia, tradiciones orales y su propia lengua. A su vez, destaca el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en coherencia con los derechos del niño. En este sentido, los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas educativos e instituciones docentes que impartan la educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus saberes, métodos y finalidades educativas, para contextualizar la enseñanza y el aprendizaje; y,
- 3) Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales de países Independientes de 1989, ratificado por Chile en el año 2008. En dicho convenio se señala la obligación del Estado de realizar consultas a los pueblos indígenas en las temáticas que les afecten. Por ejemplo, ofrecer programas sobre educación intercultural pertinentes a los saberes y conocimientos educativos propios de los distintos pueblos indígenas del país. Ello, aplica a quienes descienden de poblaciones indígenas, cuyos programas deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Es por ello que, el MINEDUC ha propiciado leyes, decretos, planes y programas de estudios y recursos didácticos que se constituyen en orientaciones técnicas, curriculares y pedagógicas que aportan con lineamientos para implementar la EIB.

En ese contexto, el conjunto de normativas nacionales e internacionales al que se adscribe la institucionalidad educativa con respecto a la educación intercultural, permitirían propiciar un marco de acción orientado bajo los siguientes principios:

- 1) Comprender la vinculación familia-escuela-comunidad como una construcción social y política en contexto indígena, que considera las opiniones y las formas de comunicarse entre los actores del medio educativo y



social. La relación familia-escuela-comunidad se refiere a una alianza entre la familia, la escuela, los miembros de la comunidad, organizaciones comunitarias, la academia, el sector productivo y los actores de la política pública en educación (Deslandes, 2019). Es una relación basada en el interés común por mejorar la calidad de la educación escolar, sea de forma directa o indirectamente, para favorecer el crecimiento de la vida social, emocional, física, intelectual y espiritual de niños y jóvenes. Lo anterior, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, para lograr el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, en perspectiva intercultural (Madrid *et al.*, 2019).

- 2) Comprender el sentido de la escuela y la educación escolar en contextos indígenas, para mejorar sistemáticamente el éxito educativo de todos los estudiantes, en el marco de la relación educativa intercultural (Arias-Ortega, 2020);
- 3) Conocer, reconocer y comprender el sentido de la educación familiar por parte de los actores del medio educativo, sean indígenas o no, con el propósito de construir un proyecto de educación intercultural articulado a los principios de la pedagogía y educación indígena (Toulouse, 2016);
- 4) Respetar la identidad sociocultural indígena, impartiendo a todos los estudiantes una educación de calidad que se adecúe y adapte a su contexto de diversidad social y cultural (UNESCO, 2017);
- 5) Enseñar a cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias, para que pueda participar plena y activamente en la sociedad local, nacional y global (UNESCO, 2017); y,
- 6) Enseñar a todos los estudiantes los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que contribuyan al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos de diferentes sociedades y culturas (MINEDUC, 2018).

Entonces, el MINEDUC a través del PEIB se encamina hacia una interculturalidad que resguarde y promueva la relación y vinculación familia-escuela-comunidad, el cual debe permear al Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento escolar, a fin de: 1) ser compatibles con las finalidades generales incorporadas en las Bases Curriculares, de manera tal que sirva, tanto para la organización curricular como para una acción pedagógica concreta; y 2) conjugar la singularidad institucional y la identidad nacional, para favorecer el desarrollo de los propósitos formativos que orientan el currículum escolar nacional. Todo ello, en concordancia con la Agenda de Educación 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que resalta en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

### 3.3. Noción de aprendizaje, libertad y educabilidad

La educación es una actividad inherente al ser humano, que compromete la naturaleza, la libertad y la institucionalidad en un mismo acto (Zambrana, 2016). En este sentido, la educación occidental, se ha validado con un conocimiento universalmente aceptado, así la formación de los estudiantes está orientada a la reproducción social y cultural, que en muchas oportunidades perpetúa la desigualdad desde distintas áreas de desarrollo (Meirieu, 1997; Bourdieu y Passeron, 2001; Perrenoud, 2010; Bellei, 2018).

Por consiguiente, existe el desafío de replantear las prácticas pedagógicas, desde un enfoque teórico que permita resignificar las prácticas educativas de los profesores, bajo una comprensión de aprendizaje experimental y significativo, tal como lo plantea Vigotsky (2001):

Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo (15).

Las escuelas y con ello las salas de clases, son escenarios sociales y culturales que presentan diversidad de conocimientos que requieren de mediación social e instrumental, para movilizar habilidades de orden superior desde las formas propias de construir conocimiento (*episteme*). Es aquí, que la educabilidad debe ser un aspecto central en el discurso y la acción pedagógica, como apuesta social (Meirieu, 2013). Por lo tanto, la educabilidad significa que todos los estudiantes son educables, que no existen niños y jóvenes más inteligentes que otros, por lo que al profesor y educador tradicional les corresponde enseñar, para que todos los estudiantes logren el éxito escolar (certificación de la educación) y educativo (formación integral). Es así como la educabilidad se constituye en el motor de nuestra actividad intelectual y principal fuente de inspiración, para implementar prácticas educativas con sentido y significado para los estudiantes en contexto indígena. Los principios que sustentan la educabilidad son: 1) la voluntad de enseñar del profesor y educador tradicional, así como la voluntad de aprender de los estudiantes; y 2) prácticas educativas estimulantes que motiven y respeten la libertad de los estudiantes para aprender. Entonces, cuando no se logra el éxito escolar y educativo, es necesario buscar nuevos métodos pedagógicos que permitan encontrar la pista de acción educativa más pertinente, para construir la educabilidad de los estudiantes.

En esa perspectiva, el aprendizaje por medio de las prácticas de enseñanza debe situarse como un acto reflexivo, donde el profesor está dispuesto a interrogar

y cuestionar sus propias prácticas, con el propósito de establecer una relación educativa con sus estudiantes. Esto requiere a su vez, que los principios éticos y políticos se traduzcan en prácticas que comprendan el mundo interior y exterior de los estudiantes (Meirieu, 2013). El profesor, en su práctica educativa y pedagógica, como acto político y ético, encuentra como fuente de saber las experiencias de sus estudiantes. Por consiguiente, la libertad de estos, se constituye como un proceso de emancipación contra-hegemónico para ser sujetos conscientes de sus vivencias y conocimientos socioculturales, que cuestiona la didáctica reproductiva del currículum en la educación escolar.

### **3.4. Contenido educativo como eje articulador en la educación intercultural**

Los contenidos educativos indígenas son saberes y conocimientos que han sido contruidos en la relación del ser humano con su entorno, que están impregnados por dimensiones sociales, culturales, emocionales y espirituales que componen la realidad, en una relación subjetiva e intersubjetiva con los miembros del grupo familiar y comunitario (Quintriqueo y Cárdenas, 2010). Los contenidos educativos son enseñados al interior de la educación familiar, mediante procesos que son reconstruidos y resignificados por las nuevas generaciones. En el marco educativo de los pueblos indígenas, los contenidos educativos están representados en la memoria social e histórica, en una relación recursiva entre las nociones de pasado y el presente, como contexto de vida de las personas, para prever y proyectar el futuro (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014). De esta manera, los contenidos educativos como reflejos socio-históricos, son formas propias de construcción de conocimiento indígena, para comprender la realidad desde sus propios marcos socioculturales. Por lo tanto, los contenidos educativos son el eje articulador de la educación escolar intercultural en perspectiva descolonial, ya que permiten la incorporación del conocimiento propio a la educación escolar en territorio indígena (Peña-Cortés *et al.*, 2019). De esta forma, se propicia que la enseñanza del saber indígena en la escuela sea realizada desde los parámetros de la educación propia, constituyéndose como un espacio y una propuesta contra-hegemónica para descolonizar la escolarización ofrecida por los estados nacionales en contexto indígena.

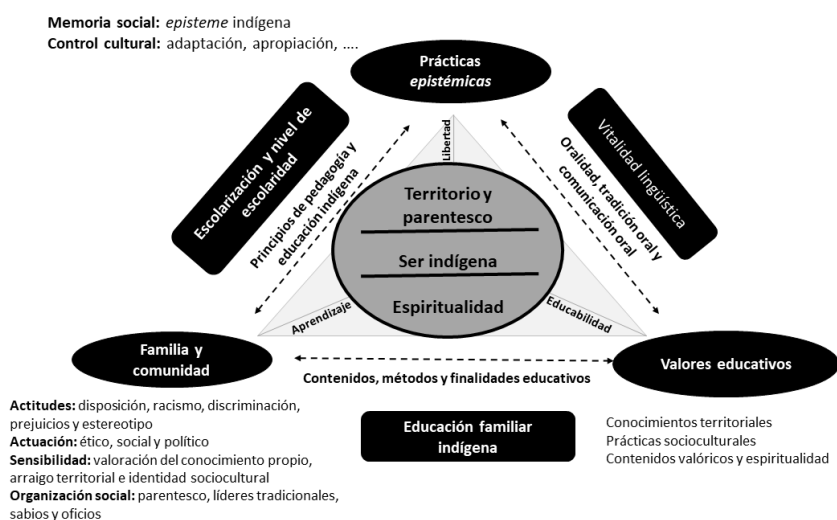
### **3.5. Estudiantes y su relación con los contenidos educativos**

La relación de los estudiantes con los contenidos educativos escolares e indígenas implica la articulación de saberes, métodos y finalidades educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la propuesta pedagógica intercultural. Es así como la relación de los estudiantes con los contenidos indígenas y escolares debieran permitir la formación de una actitud de respeto y disposición para aprender a conocer, ser y saber con respecto a otras formas de comprender y explicar la realidad (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2020). Asimismo, permite que los estudiantes aprendan a relacionarse con los otros, respetando y valorando sus diferencias sociales y culturales, lo que contribuye a un diálogo intercultural. De este modo, la relación entre el saber indígena y escolar permitiría a los estudiantes

adquirir el marco sociocultural propio, para construir una forma de actuación ética, política y social que les comprometa con los desafíos de la familia y la comunidad, respecto del desarrollo económico, educativo y social. Esto considera una enseñanza y aprendizaje con base en el desarrollo de la inteligencia experimentada y emocional indígena, donde el estudiante aprenda a través de la práctica y pueda vincular estos aprendizajes en la implementación de la educación intercultural.

Para ello es importante que la relación con el saber indígena y escolar se organice en el contexto sociocultural y territorial en el cual se implementa la enseñanza y el aprendizaje en la educación intercultural. Esto requiere incorporar conocimientos, métodos, finalidades y agentes educativos propios de la educación familiar indígena en la escuela. Lo anterior, plantea la necesidad de considerar las características de los estudiantes, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos (MINEDUC, 2008). Asimismo, esta relación con el saber indígena y escolar debiera ofrecer un ambiente propicio para el aprendizaje, promoviendo relaciones educativas interculturales con base en el respeto como eje articulador de la búsqueda constante del bienestar social. Así, la relación con el saber indígena y escolar comprometería a los estudiantes para participar activamente en clases y que el profesor se involucre ética y políticamente con las familias y comunidades, para consensuar los objetivos y las estrategias necesarias que permitan mejorar la educación intercultural. Finalmente, la relación de los estudiantes con el saber indígena y escolar demanda que los profesionales de la educación adquieran un compromiso profesional, ético y político más allá del trabajo en aula e involucra una relación educativa con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad, los educadores tradicionales y el sistema educativo en su conjunto. Esto requiere una comprensión y explicación de los componentes socioculturales que operan como marco de referencia propio en la educación familiar indígena.

**Figura 2. Componentes socioculturales de la propuesta pedagógica intercultural**



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se observa que los principales componentes socioculturales del modelo pedagógico intercultural están constituidos por: memoria social y control cultural, familia-comunidad, educación familiar indígena, prácticas epistémicas, territorio y parentesco, espiritualidad, principios de la pedagogía y educación indígena, contenidos educativos valóricos y oralidad, tradición oral y comunicación oral.

#### **4. Memoria social y control cultural: adaptación y apropiación**

La memoria social refiere a un proceso de significación y re-significación de los hechos históricos, la cosmovisión y el conjunto de saberes y conocimientos construidos por una sociedad a lo largo de su historia. Asimismo, está compuesta por la continuidad y discontinuidad de los valores educativos, las regularidades sociales, los cambios sociales y los problemas conceptuales que conllevan la re-conceptualización de los hechos sociales de una generación a otra.

Para los sabios indígenas, la memoria social es un marco de referencia sociocultural que considera contenidos y métodos, en los que sustentan sus acciones educativas. Los saberes y conocimientos que componen la memoria social indígena son expresados en discursos educativos asociados a la oralidad, tradición oral y relatos fundacionales (Quintriqueo, 2010). En estos discursos se genera una correlación temporal, donde el pasado funciona como una referencia para comprender el presente y proyectar el futuro, en prácticas retóricas y ontológicas, para reconstruir y resignificar los procesos sociales.

De esta manera, la memoria social da cuenta del control cultural realizado por los pueblos indígenas, al ser un marco de referencia sociocultural contextual, que abarca la totalidad de los procesos históricos y las dinámicas sociales experimentadas por los pueblos en la interacción con la sociedad dominante. Esto da cuenta de la adaptabilidad y las transformaciones socioculturales de los pueblos indígenas a lo largo del tiempo, con el propósito de apropiarse de elementos de la sociedad dominante, pero desde la propia lógica social y cultural.

##### **4.1. Familia-comunidad**

En su sentido general, familia refiere a un conjunto de personas, que por relación consanguínea o por alianza, se agrupan en torno a un mismo ancestro y tronco parental, por lo que puede estar integrada por niños, adolescentes, jóvenes, hermanos, primos, sobrinos y abuelos (Legendre, 1993). Es un grupo social que tiene especial interés por el bienestar de los hijos en su relación con los padres, en el marco de un sistema de valores, reglas, normas sociales y culturales que conducen sus relaciones e interacciones en la sociedad. En su sentido educativo y social, la familia constituye una unidad social, íntima y privada, pero abierta a su relación con el entorno comunitario, en tanto grupo deseado, durable en el tiempo y el espacio, lo más permanente posible. Esto con el objetivo del bienestar individual y social, donde se construyen experiencias de enseñanza y aprendizaje, respecto de la

relación social y cultural positiva consigo mismo y con los otros, como una situación de pertenencia a una sociedad dinámica (Legendre, 1993).

En tanto, comunidad refiere al estado de situación social, cultural y política de un conjunto de personas y un carácter, hábitos, prácticas socioculturales, creencias e ideas comunes que las sostienen unidas en un territorio y un espacio determinado (Legendre, 1993). La comunidad como unidad social es un conjunto de personas que se organizan sobre la base de la socialización y la solidaridad. Por lo tanto, una comunidad de seres humanos constituye la parte de un todo que preexiste, formado por un conjunto más o menos homogéneo, como unidad armoniosa que se organiza en función de la tradición histórica y donde los individuos son autónomos. Sin embargo, no pueden constituir unidad en sí misma, porque significa vivir y relacionarse, según un contrato social, acordado por la reflexión o como construcción social (Legendre, 1993).

#### **4.2. Educación familiar indígena**

La educación familiar se define como la acción educativa donde los niños y jóvenes se disponen para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos educativos que se fundamentan en las experiencias de relación social de una colectividad histórica (Beillerot y Mosconi, 2006). En este sentido, la noción de educación familiar comprende el conjunto de intervenciones sociales organizadas para preparar, sostener, ayudar y formar a las nuevas generaciones, en base a un conjunto de contenidos, métodos y finalidades educativas propias de cada pueblo indígena.

Así, los procesos educativos constituyen un objetivo complejo realizado en el contexto familiar, ya sea en forma interna o bien como intervenciones socioeducativas en la familia y la comunidad, con el objetivo de revitalizar la memoria individual y social, respecto de saberes y conocimientos educativos propios (Beillerot y Mosconi, 2006). Entonces, la educación familiar hoy tiene relevancia en el marco de la participación y toma de decisión de la comunidad, para avanzar hacia una educación intercultural.

La base de la educación indígena es un cuerpo de conocimientos sobre el entorno social, cultural, natural y espiritual, que se realiza como un proceso inductivo, validado por las prácticas sociales y culturales utilizadas por los padres, sabios y miembros de la familia y la comunidad en la transmisión de conocimientos educativos (Quintriqueo *et al.*, 2015). Las prácticas sociales y culturales son parte de un contexto socio-histórico particular, donde la enseñanza-aprendizaje se organiza, según los principios de la pedagogía y educación indígena, que orientan la reflexión entre dos personas o un grupo de personas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). En consecuencia, la validación, la veracidad y la demostración del conocimiento propio se realizan al mismo tiempo que las prácticas sociales y culturales, que buscan construir la solidaridad, según la racionalidad educativa indígena.

En efecto, la racionalidad educativa indígena se apoya en una forma de construir conocimientos que emerge como construcción social, con el objetivo de comprender y dar sentido a los contenidos educativos sobre la naturaleza, el entorno social y

cultural, así como la espiritualidad y el contexto socio-histórico en el territorio. En este sentido, el conocimiento educativo indígena es racional, porque “forma parte de un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso. Se producen en un contexto histórico y social; se refieren a culturas, expresan, muestran modos de socialización y apropiación social y cultural” (Beillerot, 1998: 23).

En el contexto sociocultural de las comunidades, la educación indígena se basa en contenidos educativos valóricos compuestos por códigos sociales y culturales relacionados con los valores, principios y propósitos necesarios para la formación de las personas en la familia y la comunidad (Quintriqueo y Maheux, 2004). En este tipo de educación, los padres, abuelos, sabios y autoridades tradicionales son los responsables de la enseñanza de los valores educativos, ya que poseen conocimientos que le permiten describir, comprender y explicar el acto de aprender y enseñar en la relación humano-naturaleza-espiritualidad, según los intereses vitales de cada individuo, la familia y comunidad, para construir su identidad sociocultural (Bujardón, 2008). Es así como la educación indígena tiene ventajas relacionadas con la participación y la toma de decisiones dentro de la familia y la comunidad, en los respectivos territorios. Por lo tanto, a partir del diálogo de saberes, la educación indígena también puede articularse de manera coherente y consistente con los fines de la educación escolar, como una alternativa al desarrollo de una educación intercultural contextualizada (Quintriqueo y Muñoz, 2015).

#### **4.3. Prácticas epistémicas**

Las prácticas epistémicas se definen como “las formas socialmente organizadas y establecidas intencionadamente, que emplean los miembros de una comunidad para proponer, comunicar, evaluar y legitimar el conocimiento dentro de un marco disciplinar” (Kelly, 2008: 99). Así, las prácticas epistémicas se aprenden mediante la participación e interacción de los sujetos con otros miembros de la misma familia y comunidad en el aprendizaje de una categoría de conocimientos educativos indígenas (Kelly y Licon, 2018). Entonces, el conocimiento es concebido como un producto negociado entre las personas de un grupo social, a partir de discusiones basadas en razonamiento, persuasión, el uso de datos, las prácticas socioculturales, las prácticas socio-religiosas y la forma de relacionarse con el territorio y el medioambiente (Kelly, McDonald y Wickman, 2012).

Lo anterior nos permite sostener que el diálogo inter-epistémico entre sujetos que pertenecen a diferentes grupos socioculturales es la base para una adecuada comprensión de la educación intercultural, siendo esto lo que permite materializar una real transversalización de los conocimientos y saberes en la escuela intercultural.

En esa perspectiva, disponer de diferentes propuestas pedagógicas es beneficioso, porque permite a los profesores escoger aquellas prácticas epistémicas indígenas o no indígenas que le parezcan más apropiadas y pertinentes de ser incorporadas a la educación escolar, para enriquecer la educación de niños y jóvenes, según el nivel educativo y/o contenido de la educación escolar, sean indígenas o no,



tanto en contextos rurales como urbanos. Por lo tanto, es posible impulsar una contextualización de la educación intercultural por dos propósitos: 1) manejar técnicas de indagación propias de los pueblos indígenas (lenguaje verbal, gestual, oratoria, estética, discusión, viajes a otros contextos, espiritualidad, compartir experiencias, etc.) en articulación con la *episteme* occidental, para la validación pública de los resultados de una indagación escolar; y 2) participar en debates sobre los hallazgos y conclusiones de una indagación escolar, distinguiendo los argumentos científicos (basados en pruebas, de causa-efecto, etc.) de los principios de la ciencia nativa (experiencial, emocional, ético, estético, de autoridad, espiritualidad, etc.) y valorando la importancia de la persuasión de ideas y posicionamiento de los estudiantes, directivos, profesores, educadores tradicionales, padres, sabios y autoridades tradicionales en perspectiva intercultural (García-Carmona, 2021).

Entonces, las prácticas epistémicas se configuran por otras prácticas que potencian el aprendizaje-enseñanza, en base a principios de la pedagogía y educación indígena. Esto significa que, desde la cosmovisión y el conocimiento indígena las prácticas socioculturales se encuentran interrelacionadas en la memoria social, por lo que pueden ser emplazadas y revitalizadas en los territorios donde se desarrollan las familias y las comunidades. Lo anterior, para conocer, comprender y explicar los conocimientos, lo que obliga al sujeto en una dimensión individual y colectiva a ser partícipes de dichas prácticas, para otorgar pertinencia al aprendizaje-enseñanza de los niños y jóvenes.

En esa perspectiva, las prácticas socio-religiosas también se constituyen en prácticas epistémicas que estructuran los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante los valores sociales, culturales y espirituales. Desde el conocimiento indígena, se realiza la lógica de la oralidad y la comunicación oral como prácticas epistémicas asociadas al sentido y significado de lo que se quiere comunicar en relación a un conjunto de prácticas socioculturales, socio religiosas, socio-económicas y la salud (Briggs, 1986; Flick, 2012), lo que implica el uso de las lenguas vernáculas.

#### **4.4. Territorio y parentesco**

En la educación familiar y comunitaria indígena, los saberes y conocimientos se relacionan con el territorio como espacio geográfico e identidad sociocultural, desde las ontologías relacionales (Escobar, 2015). En esta perspectiva, el territorio al poseer características particulares va dando cuenta de las territorialidades sociales y culturalmente diversas, las que configuran y definen tanto el contexto como las formas de aprender (Raffles, 2002; Asselin, 2015).

La relación territorio y parentesco, es la base del ser indígena, dado que en el medio natural las propias comunidades adquieren información basada en la observación, provenientes de experiencias educativas familiares y comunitarias (Escobar, 2015). Es en este contexto, donde los pueblos indígenas al habitar un extenso espacio territorial con características propias, construyen saberes y conocimientos asociados a espacios costeros, marinos, lacustres, canales y fiordos, cordilleranos



y precordilleranos, valles, islas y espacios celestiales. Esto, permite a las personas indígenas vincularse con el clima, la biodiversidad, las fuerzas espirituales, la astronomía, la etnobotánica, la etnomedicina, saberes y conocimientos adquiridos mediante la observación y experimentación con el medioambiente (Raffles, 2002; Salaün, 2016). De esta manera, dichos conocimientos indígenas tienen su fundamento en la tierra (*pacha mama, ñuke mapu*) y el territorio (como identidad territorial), el que se logra interpretar y comprender gracias a la participación de los sabios, de la familia y la comunidad, en el aprendizaje-enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes (Quintriqueo *et al.*, 2021). Pensamos que estas formas de conocimiento son deseables de ser aplicados indistintamente a los grupos humanos establecidos en un territorio, sea rural o urbano, deseables de ser transmitidos tanto a estudiantes indígenas como no indígenas.

En ese sentido, la consideración del territorio y el parentesco conllevaría a vincular el conocimiento práctico de los niños y jóvenes con los contenidos del currículum escolar, y de esta forma, disminuir la brecha existente sobre la enseñanza descontextualizada en aulas y laboratorios. A su vez, permitiría que los niños y jóvenes indígenas: 1) vinculen sus conocimientos de forma directa con el territorio; 2) puedan ser evaluados en relación con las prácticas educativas experimentadas en la familia y comunidad; y 3) favorecer una enseñanza contextual y práctica desde el aprender haciendo (Quilaqueo *et al.*, 2016).

#### 4.5. Espiritualidad

Para los pueblos indígenas, la espiritualidad se relaciona con la esencia que da la vida, la materia y el cosmos, que conjugan una relación armónica y de respeto con el territorio. La espiritualidad en la familia y comunidad otorga un valor sagrado, donde las energías se expresan tanto en la tierra, cerros, fauna, flora, vegetación y en los astros como resultado de la concepción de la Madre Tierra, donde los seres se interrelacionan en equilibrio con el medioambiente (Escuela Intercultural de Gobierno y Políticas Públicas Programa de Formación de Líderes Indígenas [EIGPP], 2008). Sin embargo, producto de la modernidad, la existencia de diversas congregaciones de la religión cristiana en las familias y comunidades, así como los procesos migratorios campo ciudad, dificultan la incorporación de este principio en la educación intercultural.

En este sentido, la espiritualidad es representada por la familia y comunidad indígena en diversas manifestaciones socioculturales, las cuales son guiadas por sabios que han permanecido hasta la actualidad, según sus propios marcos epistémicos y la cosmovisión indígena (Sarrazin, 2012; Núñez, 2017). Tales prácticas si bien se realizan en lugares sagrados, también pueden ser reconstruidas, sobre todo en contextos de recuperación territorial, en comunidades rurales y urbanas, por lo tanto, se ha constituido, además, como una forma de resistencia y reivindicación sociocultural (Osorio, 2017).

En esa perspectiva, los pueblos indígenas poseen una relación con la tierra, el

territorio, el maritorio y el cielo, que lo liga a lo espiritual, como fuente de vida, salud y armonía. Así, comprender la espiritualidad de los pueblos indígenas, podría contribuir a la educación escolar, para contextualizar la educación intercultural, donde sea posible comprender el fuerte vínculo en la relación persona-naturaleza-espiritualidad (Quilaqueo, 2018), producto de las “prácticas educativas experimentadas entre las familias de las comunidades” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017: 15).

#### 4.6. Principios de la pedagogía y educación indígena en la educación escolar

Los principios de la pedagogía indígena refieren a los procesos de enseñanza que se desarrollan en el núcleo familiar y comunitario de los niños y jóvenes, para guiar el proceso de aprendizaje de acuerdo a los saberes y conocimientos propios del pueblo indígena al cual pertenecen (Toulouse, 2016; Campeau, 2019). Desde la pedagogía indígena los niños y jóvenes, poseen una forma particular de aprender y de enseñar, dependiendo de la edad, de acuerdo a experiencias prácticas articulan una visión holística de los aprendizajes en relación a categorías de conocimientos propios. En dicho proceso, los niños y jóvenes aprenden en libertad, a través de la motivación propia y una relación recíproca con el medio sociocultural, el parentesco, el territorio y el medioambiente.

En tanto, los principios de la educación indígena se relacionan con la forma de enseñar, basados en los contenidos, métodos y finalidades educativas que son propios a las familias y comunidades, lo que permite orientar la formación de las personas, según su marco social y cultural. Los contenidos educativos indígenas, están referidos principalmente a los saberes y conocimientos sobre el parentesco, la lengua y la cultura, la tierra, el territorio, la territorialidad, el medioambiente y la espiritualidad (Moore *et al.*, 2016). Los métodos educativos indígenas, están relacionados con la forma de organizar las preguntas y la enseñanza, principalmente en relación a la experimentación y regulación de las emociones en el contexto sociocultural. Para ello, la transmisión de saberes y conocimientos se realiza en base a estructuras cognitivas construidas y conservadas en la memoria social, mediante la oralidad y la tradición oral. Estas formas de aprender y enseñar desde los principios de la pedagogía y educación indígena son dinámicas, dependiendo de las transformaciones sociales, culturales y lingüísticas de cada pueblo. Las finalidades educativas, están referidas a la formación de un ideal de persona con arraigo territorial y comunitario, según el marco social y cultural de cada pueblo, como es el caso de la valoración de respeto por los adultos en las prácticas socioculturales y la co-construcción de conocimientos, según la memoria social, a diferencia de la sociedad occidental que tiende a la individualidad.

En ese sentido, desde los principios de la pedagogía y educación indígena se subraya que el aprendizaje y la enseñanza se generan en una articulación sistemática entre lo concreto y lo abstracto, donde las nociones de teorías son construidas en experiencias prácticas y los aprendizajes se van integrando a los nuevos conocimientos (Loiselle y McKenzie, 2009; Brossard, 2019). Desde estos principios es de vital importancia

el desarrollo psicológico, afectivo, intelectual y espiritual de los estudiantes, en relación a la familia ampliada, la colectividad histórica, la noción de enseñantes y del territorio, como un conjunto de conocimientos que permita enriquecer la formación escolar de todos los estudiantes (Toulouse, 2018).

Lo anterior, implica ofrecer a los estudiantes espacios de aprendizaje reales, desde una vinculación con el medio familiar y comunitario, a través de procesos de inmersión social, cultural y lingüística en la comunidad, la participación en ceremonias socio-religiosas, tanto en el medio escolar como familiar, para el desarrollo de la inteligencia experimentada y emocional. Asimismo, requiere de la incorporación de métodos y contenidos educativos indígenas que profundicen en sus significados y subjetividades ya que, a mayor desarrollo de inteligencia experimental y emocional, existe mayor desarrollo del bienestar social, intelectual, afectivo y espiritual de los estudiantes y la comunidad educativa en general, desde un enfoque co-constructivo, sean indígenas o no.

En consecuencia, los principios de la pedagogía y la educación indígena están direccionados por ocho componentes clave:

- 1) Una educación arraigada a los elementos materiales e inmateriales que componen el universo. Esto significa que las prácticas educativas formales, informales y socioculturales deben tomar como base la cosmovisión y el conocimiento indígena, donde la realidad está integrada, es holística y recíproca en tanto construcción social, por lo tanto, todo lo que existe en la realidad tiene vida, desde una relación de equilibrio de las personas con el medioambiente;
- 2) La vida como un proceso cíclico donde cada individuo aprende de acuerdo a sus experiencias y su recorrido de formación. Esto significa que, desde la cosmovisión indígena, el aprendizaje no es estandarizado, sino más bien, los niños y jóvenes se incorporan a las prácticas socioculturales, según su interés y libertad para el aprendizaje y enseñanza, de acuerdo a las condiciones que le ofrece su medio natural, social, cultural y espiritual;
- 3) La oralidad como eje central de transmisión de saberes y conocimientos. Entonces, desde la cosmovisión y el conocimiento indígena la base para recurrir a los contenidos de aprendizaje y enseñanza es la memoria social, transmitida mediante la oralidad y tradición oral de los pueblos, donde el uso de la lengua vernácula es de vital importancia;
- 4) Las prácticas epistémicas, se configuran por otras prácticas que potencian el aprendizaje y enseñanza. Esto significa que, desde la cosmovisión y el conocimiento indígena las prácticas socioculturales se encuentran interrelacionadas, tanto en el territorio como en la memoria social. Lo anterior, para conocer, comprender y explicar los conocimientos, lo que obliga al sujeto en una dimensión individual y colectiva, para ser partícipe de dichas prácticas, para otorgar pertinencia al aprendizaje y enseñanza de

niños y jóvenes;

- 5) El aprendizaje es integral a partir de la relación con otros, en el medio natural, social, cultural y espiritual. Esto significa que, desde la cosmovisión y el conocimiento indígena el aprendizaje-enseñanza-aprendizaje es co-construido en la relación con los otros, basado en la memoria social, el conocimiento sobre el territorio, la relación con el medioambiente, el cosmos y la familia extendida;
- 6) La memoria social, histórica y la narrativa son elementos clave para otorgar sentido al lugar y así, crear los mapas del mundo. Esto significa que, desde la cosmovisión y el conocimiento indígena; la tierra, el territorio y el medioambiente son la base para la construcción de los saberes, el sentido de pertenencia, la afectividad y la concepción del mundo como principales componentes de la identidad sociocultural;
- 7) El aprendizaje se construye de forma integral respecto de saberes, acciones, sentimientos, vínculos y reflexiones. Esto significa que, desde la cosmovisión y el conocimiento indígena el aprendizaje es concebido como un proceso integrado a las prácticas artísticas, productivas, tecnológicas, socio religiosas y místicas, que conectan a las personas con sentimientos y un pensamiento comunitario, para alcanzar el bienestar del individuo y la sociedad; y,
- 8) La confianza en sí mismo, a partir de relaciones afectivas con las personas y los lugares. Esto significa que, desde la cosmovisión y el conocimiento indígena el aprendizaje y enseñanza integra las ontologías relacionales, para articular diferentes mundos, materiales e inmateriales que permiten comprender y explicar la construcción de saberes propios, desde los territorios como mundo de vida, los que deben ser considerados en la definición de situaciones de aprendizaje con pertinencia social y cultural (Cajete, 1994; Toulouse, 2016; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

#### **4.7. Contenidos educativos valóricos en los pueblos indígenas**

Los contenidos educativos valóricos indígenas se definen como saberes y conocimientos que permiten formar a las nuevas generaciones de niños y jóvenes con base en los ideales de la familia y comunidad. Los valores educativos indígenas se constituyen en la base para construir una relación de respeto entre las personas y en su vinculación con el territorio, el medioambiente, la memoria social, la cosmovisión y la espiritualidad (Maheux *et al.*, 2020). En este sentido, se puede inducir que los valores educativos indígenas permiten ordenar la reflexión sobre la conducta humana y el bienestar de las personas en la dimensión individual y social, para favorecer el desarrollo sociocultural en los respectivos territorios.

En general, los pueblos indígenas comparten algunos contenidos educativos valóricos propios como el respeto y la capacidad de reconocimiento de otras formas de vida en el medioambiente (Bradford, 1976; Bengoa, 1987). Metodológicamente,

la enseñanza de valores educativos propios se desarrolla demostrando y animando al niño, niña y joven a aprender, según la inteligencia experiencial y emocional. De esta manera, en los pueblos indígenas la transmisión de contenidos educativos valóricos propios busca formar personas capaces de saber escuchar los consejos que transmiten las personas mayores, para aprender y comprender cómo formarse y transformarse en persona (Bengoa, 1987). Lo que se desprende de lo anterior, es que las personas aprenden a compartir los principios valóricos con otros y mostrar lo aprendido en la familia y la comunidad. Así, el niño, la niña y el joven que sabe escuchar, podrá reproducir lo enseñado por las personas mayores, destacándose la obediencia y el respeto hacia los ancianos como un comportamiento que le permitirá actuar de acuerdo con las reglas y normas de su familia y comunidad.

En esa perspectiva, los pueblos indígenas sustentan su cosmovisión para relacionarse con la naturaleza, la sociedad, la cultura y la espiritualidad, poniendo en práctica sus valores educativos para comprender el mundo y su realidad mediante el sistema de conocimientos, valores y creencias que se constituyen en el universo simbólico que caracteriza su cultura (Venezia, 2002). En los pueblos indígenas un contenido educativo valórico de vital importancia es el respeto y valoración por la Madre tierra, la que otorga vida y alimento a la diversidad de seres vivientes en ella (Llanquinao, 2009). La tierra es concebida como un espacio donde los pueblos indígenas han surgido y recreado su cultura, en la construcción de su historia y sus sabidurías. Además, la tierra se considera como madre, porque es allí donde se sostiene la vida, las hierbas y plantas medicinales, el agua en todos los estados y los diversos seres vivos que la habitan, así como las fuerzas espirituales.

Otro de los grandes valores de los pueblos indígenas se encuentra en sus lenguas, las que han permitido convivir y comunicarse, como principal medio de socialización y transmisión cultural, donde los niños y jóvenes aprenden los códigos de su cultura y sociedad (Campeau, 2019). La lengua es un elemento vital en la identificación individual y colectiva de cada pueblo indígena, ya que, los que la hablan conforman unidad y grupos, donde se acumula la sabiduría.

También uno de los grandes valores está asociado con la ancianidad parental de la persona en su dimensión individual y social. Para el indígena, a mayor ancianidad, hay más sabiduría, ya que una persona ha reunido más experiencias, más aprendizajes en el marco de su sociedad y cultura. Además, ellos establecen que los valores permanentes se encuentran en la familia, como el espacio donde se aprende la convivencia social, donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. La familia indígena es el escenario en el que sus miembros practican los valores educativos como el respeto, la solidaridad y la democracia, entre otros.

#### **4.8. Oralidad, tradición oral y comunicación oral**

La oralidad, tiene como finalidad comprender y articular de manera más apropiada la enseñanza de lenguas vernáculas en la implementación de la EIB (Richards y Rodgers, 2003). La tradición oral se refiere a la transmisión de los saberes

y conocimientos indígenas, mediante la narrativa y prácticas discursivas que subyacen a relatos tradicionales y fundacionales (Torres, 2017). La comunicación oral tiene como finalidad la práctica de interacción social para el uso de la lengua vernácula, incluyendo de manera progresiva mayor vocabulario asociado a prácticas socioculturales de los pueblos indígenas. En efecto, la oralidad, tradición oral y comunicación se constituyen en un fundamento transversal de la pedagogía y educación indígena. En la actualidad, en el marco de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, se promueven los siguientes ejes formativos: lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura que se amplía hacia otros elementos comunicativos.

El eje de la oralidad se constituye en un mecanismo de ejercitación del conocimiento y la lengua vernácula, lo que explícita o implícitamente requiere de una alta competencia lingüística y cultural, para generar procesos de interacción con la comunidad lingüística de origen de los niños y jóvenes (MINEDUC, 2017). Lo anterior, como un modo de actualización del conocimiento que pone en evidencia los patrones discursivos de los hablantes nativos, según el contexto y situación comunicativa. Es así como a través del desarrollo de la oralidad, se espera que las nuevas generaciones sean capaces de conocer el pasado, el presente y proyectarse en el futuro como sujetos con una formación integral en su lengua y cultura propia en la sociedad moderna. La base de la oralidad, es un patrón discursivo relevante que se descubre y se sustenta en los relatos tradicionales y fundacionales presentes en la memoria social indígena. En las culturas indígenas, se reconoce un fuerte arraigo de las tradiciones y prácticas culturales relacionadas con distintos ámbitos de la vida (historias familiares y comunitarias, formas de producción, conocimientos medicinales, espirituales, ceremoniales, etc.), que se van transmitiendo oralmente en sus comunidades. Asimismo, la interacción cotidiana, inmediata y práctica se realiza a través de la oralidad y la observación, constituyéndose el lenguaje en el sustento que posibilita cualquier práctica comunicativa. Dado que la oralidad es un rasgo definitorio en las lenguas de los pueblos indígenas, adquieren singular importancia las diferentes formas de transmisión de conocimientos, convenciones sociales, significaciones culturales, tradiciones y, en síntesis, su concepción de vida y de mundo, que se viven a diario en las comunidades de los diferentes pueblos. Asimismo, la tradición oral establece una fuerte vinculación entre las prácticas lingüísticas y las prácticas culturales que constituyen su patrimonio histórico (MINEDUC, 2021).

## **5. Metodología**

La metodología empleada es la investigación educativa con base en los enfoques de co-construcción, etnográfico e interactivo-comunicativo-contextual, como una nueva forma de construir conocimiento científico con pertinencia social y cultural, para comprender y explicar la realidad desde los actores del medio educativo, social, político y académico (Smith, 2012; Lévesque, Cloutier y Salée, 2013; Gaussel, 2014).

Este proceso considera una articulación de la investigación científica en educación y el conocimiento indígena, de acuerdo al marco de referencia de cada pueblo que participa en el estudio (Aymara, Licanantai, Mapuche y Yagán), con el propósito de descolonizar la metodología de investigación en educación intercultural.

La investigación consideró una técnica de muestreo por conveniencia, en el que los sujetos fueron seleccionados, según su disponibilidad de participación en el estudio (Fortin, 2010). En el medio escolar participaron: 7 directores, 2 Jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), 21 profesores de aula, 13 educadores tradicionales y 5 estudiantes. Los criterios de inclusión fueron: 1) escuelas municipales y/o particulares subvencionadas adscritas al PEIB; 2) escuelas con una matrícula de estudiantes con ascendencia indígena y no indígena; 3) escuelas situadas en contexto de comunidades indígenas rurales o urbanas de cada pueblo que participa en el estudio; y 4) escuelas que estén aplicando de forma voluntaria la educación intercultural. Se excluyeron todas aquellas escuelas que no cumplieron con los criterios antes mencionados. En el medio comunitario los participantes fueron: 6 padres de estudiantes, 10 madres de estudiantes y 12 sabios indígenas. Los criterios de inclusión fueron: 1) padres, madres, autoridades tradicionales y sabios que han vivido prácticas socio-culturales, socio-económicas y socio-religiosas de acuerdo al marco de referencia del pueblo indígena al que pertenecen; 2) padres, madres y sabios que poseen saberes y conocimientos educativos propios; y 3) padres, madres y sabios que aportan con sus percepciones y representaciones, individuales y colectivas sobre la implementación de la EIB. Se excluyeron todos aquellos actores del medio comunitario que no cumplieron con los criterios antes mencionados.

Para obtener el corpus de información en el estudio se utilizó como principal técnica la entrevista semi-estructurada, debido a la situación de pandemia por COVID-19. Esto impidió la aplicación de otras técnicas planificadas en la propuesta de investigación. Para dar cumplimiento a las normas sanitarias y el plan paso a paso implementado por las autoridades correspondientes, no se pudo llevar a cabo el levantamiento de información de forma presencial. Esta problemática se subsanó, complementando el corpus con la sistematización y análisis de exposiciones sobre experiencias de educación intercultural en Nueva Imperial y Purén, las que están disponibles en la web.

La técnica empleada para el tratamiento del corpus de información es la teoría fundamentada. Esta técnica permite el levantamiento de una teoría inductiva, que emerge de los datos aportados por el corpus del estudio, para construir una comprensión y explicación sobre el objeto de estudio y el problema de investigación, según la perspectiva de los distintos participantes (Strauss y Corbin, 2002).

El análisis consideró cuatro niveles de codificación: 1) codificación de acercamiento y/o en vivo, que implicó un primer nivel de descripción de contenidos, a partir del contacto y exploración del contexto, asociados a la memoria social, los pisos ecológicos y territorios culturales de cada pueblo indígena; 2) la codificación abierta consistió en la identificación de códigos desde el análisis de contenido



aplicado al corpus de información, los que emergen desde el propio discurso de los participantes; 3) la codificación axial, estableció el sistema categorial primario, construyendo subcategorías que pueden representar un fenómeno, hecho o problema que se define como importante para los participantes; y 4) la codificación selectiva permitió obtener una categoría central, a partir de las codificaciones del conocimiento acumulado por el equipo de investigadores, sin necesariamente tener que configurarse en una hipótesis (Strauss y Corbin, 2002). Lo anterior permitió establecer las relaciones que se dan entre las categorías centrales y subcategorías, articulando potenciales relaciones y explicaciones de cómo se configuran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera de la sala de clases.

El corpus ha sido analizado en base a cuatro dimensiones: 1) **preparación de la enseñanza**, referida tanto a la disciplina que enseña el profesor, como a las competencias pedagógicas necesarias para organizar la enseñanza y el aprendizaje para todos los estudiantes considerando las particularidades específicas del contexto; 2) **implementación de la enseñanza**, referida al compromiso real de los actores del medio educativo y social, para implementar la enseñanza en el marco del Proyecto Educativo Institucional, las orientaciones de la política pública sobre EIB y las demandas sobre pertinencia y calidad educativa desde la familia y comunidad en contexto indígena, para asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes; 3) **vinculación con actores del medio educativo y social**, referida a la responsabilidad profesional del profesor e implica la toma de consciencia sobre sus propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento, en las políticas nacionales de educación y el proyecto educativo y social de la familia y comunidad indígena; y 4) **diálogo intercultural**, referido a la forma de comunicación entre los actores del medio educativo y social en contextos indígenas, para el reconocimiento del otro 'como un legítimo otro', fundamentado en un pluralismo epistemológico intercultural.

## 6. Discusión de los resultados

En esta sección se presenta una discusión de los resultados, distinguiendo los tópicos centrales que emergen del análisis. Entre estos destacan: 1) preparación de la enseñanza, referida a las competencias necesarias para organizar la enseñanza y el aprendizaje; 2) implementación de la enseñanza, referida a la implicación de los actores del medio educativo y social, para la materialización de la educación intercultural; 3) vinculación con actores del medio educativo y social, referida a las necesidades de aprendizaje del profesor y su relación con la familia y comunidad indígena; y 4) diálogo intercultural, referido a la forma de comunicación entre los actores del medio educativo y social en contextos indígenas.

### 6.1. Preparación de la enseñanza

Uno de los primeros aspectos que se resalta como resultado de investigación es la gestión de la educación intercultural, relacionada con el Proyecto Educativo



Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) como instrumentos de gestión para los establecimientos escolares. Resulta deseable que las escuelas que están situadas en contexto indígena puedan identificarse con un sello intercultural, que permita una gestión educativa pertinente al contexto sociocultural de los estudiantes, sus familias y comunidades, en los respectivos territorios. Sin embargo, se observa que, en algunos establecimientos escolares, según algunos directivos el PEI se adecúa a la presencia y creciente inmigración de población extranjera durante los últimos años. Esto pone en evidencia que históricamente, la educación escolar ha invisibilizado la condición indígena de sus estudiantes. No obstante, entendemos que la educación intercultural es aquella que desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la sociedad y la escuela, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género y otros) (Poblete, 2009).

Sin embargo, desde el testimonio de algunos directores y profesores participantes en el estudio, la educación intercultural es concebida como un sello funcional a la institución educativa y en consecuencia al Estado, en cuanto les permite hacer visible la diversidad social y cultural, producto de la presencia de estudiantes extranjeros. Lo anterior expone la persistencia del racismo de la sociedad chilena y la institución escolar, donde lo extranjero sí es un aspecto de diversidad a considerar, pero lo indígena es negado u omitido (Riedemann *et al.*, 2020). Esta realidad nos plantea el desafío de avanzar desde una interculturalidad funcional hacia una interculturalidad crítica, abordando la necesidad de cambiar más allá de las formas de relacionarnos, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad y discriminación en el medio educativo y social (Walsh, 2010).

Desde los directores y jefes de UTP, se enfatiza la necesidad de contar con PEI co-construidos desde una perspectiva intercultural y que dicho documento de gestión institucional sea conocido por los profesores, por la comunidad educativa en su conjunto. En la perspectiva de los directivos, esto permitiría que los profesores de aula, profesores mentores y educadores tradicionales lideren procesos de incorporación de contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas para contextualizar la educación escolar a los territorios.

Asimismo, los resultados del estudio, dan cuenta sobre la relevancia de la planificación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, para la implementación de la educación intercultural, desde un dominio disciplinario, tanto del conocimiento indígena como del conocimiento escolar, para la construcción de aprendizajes con pertinencia social, cultural y territorial en la implementación de la educación intercultural. Para ello, tanto directivos, jefes de UTP y profesores destacan el rol protagónico de los educadores tradicionales, basado principalmente en sus saberes y conocimientos educativos sobre prácticas socioculturales, la historia, el parentesco, el territorio y el medioambiente.

Asimismo, desde la visión de padres, sabios y educadores tradicionales, identifican la necesidad de incorporar patrones culturales indígenas a la educación escolar intercultural. Esto, se asocia a la urgencia de sistematizar saberes y conocimiento

educativos indígenas, que permitan identificar y definir contenidos, métodos y finalidades educativas, que sustenten la preparación de la enseñanza. Este es un proceso que requiere de una legitimación del conocimiento educativo indígena en la escuela, con la participación de la familia y la comunidad en la implementación de la educación intercultural.

En este sentido, constatamos que desde los directivos existe una apertura para incorporar conocimientos indígenas de forma transversal en la escuela, al considerar que el currículum escolar es flexible. Por lo tanto, los directivos piensan que el rol del educador tradicional es de vital importancia para apoyar dicho proceso de contextualización curricular, desde un enfoque educativo intercultural.

En esa misma perspectiva, los participantes del estudio, en general, evidencian la necesidad de empoderamiento de los educadores tradicionales en la preparación de la enseñanza, para implementar la educación intercultural. Particularmente, los padres, sabios y educadores tradicionales sugieren incorporar los principios de la pedagogía indígena a la planificación de la enseñanza, para ofrecer procesos educativos consistentes con la cosmovisión y prácticas epistémicas propias a los territorios. Proponen que el aprendizaje y la enseñanza sean para todos, centrado en una acción educativa recíproca, en donde aprende quien enseña y enseña quien aprende. Desde este principio pedagógico indígena se desprenden algunos métodos educativos que emergen en el discurso de los participantes, particularmente en los padres, sabios y educadores tradicionales, los que se relacionan con el desarrollo de habilidades y conocimientos para conocer, comprender y explicar la realidad natural, social, cultural y espiritual:

- 1) La indagación, la observación y la comprensión de fenómenos basada en la racionalidad indígena que permitan representar la realidad desde la memoria social;
- 2) La evaluación acerca de los aprendizajes construidos en situaciones experiencial y emocional con el entorno natural, social, cultural y espiritual, donde se desarrollan las habilidades para cuestionar de manera progresiva los valores educativos;
- 3) La racionalización de los conocimientos adquiridos para pasar a un segundo o tercer nivel de dominio, como una forma de evidenciar la construcción de nuevos conocimientos;
- 4) El aprender escuchando, en base a una actitud que permite a los niños y jóvenes adquirir conocimientos naturales, sociales, culturales y espirituales;
- 5) El aprender observando en actividades cotidianas, en prácticas socioculturales y en su vinculación con el medioambiente;
- 6) El aprender haciendo desde una participación directa en las actividades cotidianas y en prácticas socioculturales, laborales y socioreligiosas; y,

- 7) La metacognición, según el conocimiento construido, donde las personas desarrollan la capacidad de cuestionar y cuestionarse progresivamente sobre los valores educativos, según la educación familiar indígena, para la transmisión de saberes y construcción de nuevos conocimientos.

La incorporación de dichos principios pedagógicos y métodos educativos propios permitiría evitar prácticas educativas basadas en la traducción de contenidos educativos indígenas al español y/o prácticas educativas interculturales basadas en métodos educativos eurocéntricos occidentales.

## 6.2. Implementación de la enseñanza

Desde el testimonio de directores y jefes de UTP, en cuanto a la implementación de la educación intercultural resaltan la necesidad de desarrollar una educación intercultural que permita un aprendizaje con pertinencia social, cultural y territorial. Para ello, se enfatiza considerar las normas culturales propias del contexto y la validación de ellas en la escuela, que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Desde la visión de padres, sabios y educadores tradicionales, es necesario abrir la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la comunidad indígena. Esto significa que las prácticas educativas puedan desarrollarse en el territorio, en la familia y en la comunidad, para dar respuesta a una educación intercultural más allá del sector de lengua indígena. Esto, permitiría la vinculación de los actores del medio educativo y social, para asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, desde un diálogo intercultural.

También se identifican obstaculizadores de la educación intercultural. Los participantes señalan que el MINEDUC ha realizado capacitaciones sistemáticas en relación a saberes y conocimientos indígenas para mejorar la implementación de la educación intercultural, en los respectivos territorios. Sin embargo, constatamos una coincidencia entre los directivos, profesores, profesores mentores y educadores tradicionales, en señalar que en las capacitaciones existe una ausencia de conocimientos sobre contenidos, métodos y finalidades educativas que sustente las prácticas educativas formales, informales y socioculturales pertinentes a los territorios. Esto, podría relacionarse con un bajo compromiso ético y político de los actores del medio educativo en la implementación de la educación intercultural, con lo cual evaden las diferentes estrategias y disposición de la política pública para materializar una educación escolar sustentada en conocimientos educativos indígenas. Asimismo, explicitan que en general no tienen una formación profesional en relación a la educación intercultural, lo cual dificulta su aproximación y dominio con respecto a los saberes y conocimientos educativos indígenas. Los profesores proponen una formación en conocimientos indígenas que les permitiría apropiarse de ellos y encontrar las estrategias para incorporarlos como contenidos a la educación escolar intercultural, con pertinencia a los territorios.

Lo anterior, en la perspectiva de padres, educadores tradicionales y sabios se evidencia como una ausencia de trabajo colaborativo entre los directivos y profesores. Sin embargo, esta limitante, según los propios padres y sabios, podría

explicarse en el hecho de que observan una pérdida progresiva de la lengua vernácula como consecuencia de la escolarización, lo que dificulta la implementación de la educación intercultural. Dichos obstaculizadores que reconocen los actores del medio educativo, se podrían convertir en potenciales pistas de acción, para la implementación exitosa de la educación intercultural.

En algunos casos y en territorios particulares como son el caso de las comunas de Nueva Imperial, Padres Las Casas, Chol-Chol y Purén, desde el testimonio de directivos y educadores tradicionales, observamos una participación activa de los actores del medio educativo y social en la elaboración del PEI con sello intercultural, donde estos últimos se sienten reconocidos por los directivos. En este sentido, los educadores tradicionales tienen interés en ser considerados en el sistema educativo, desde un trabajo colaborativo con los actores del medio educativo. Este interés se expresa en la necesidad de recibir colaboración activa de los profesores para cumplir el rol de educador tradicional en la planificación, desarrollo y evaluación de prácticas educativas formales, informales y socioculturales. Asimismo, en la necesidad de contar con programas de formación continua, para profundizar en estrategias didácticas y pedagógicas, para mejorar sus propias prácticas en la implementación de la educación intercultural.

Los testimonios de sabios reconocen la existencia de iniciativas y prácticas educativas que han incorporado contenidos educativos indígenas en articulación con el conocimiento escolar. No obstante, muestran la urgencia de que estas instancias no sean situaciones aisladas, sino más bien, sostenibles en el tiempo, con formación de capacidades en la familia-escuela-comunidad, lo que permita generar recursos de enseñanza que faciliten las prácticas educativas formales, informales y socioculturales en la implementación de la EIB.

En el estudio también constatamos experiencias exitosas de educación intercultural, donde se destaca la necesidad de generar acciones educativas que permitan incorporar saberes y conocimientos educativos indígenas, que sean pertinentes a los territorios. En dichas experiencias se subraya la necesidad de autonomía de los educadores tradicionales para planificar las clases, crear recursos educativos pertinentes a los territorios y una colaboración activa de la familia y la comunidad, para co-construir el aprendizaje escolar con pertinencia social y cultural.

La principal dificultad que observamos para implementar adecuadamente la educación intercultural es el desconocimiento de los actores del medio educativo y social sobre los saberes y conocimientos indígenas, principalmente en los profesores, profesores mentores y educadores tradicionales.

En ese sentido, los participantes en el estudio indican la falta de formación de los profesores y profesores mentores, sean indígenas o no. Esto, significa que los profesores en general, tienen un conocimiento local muy parcializado, lo que impide incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena en la implementación de la enseñanza escolar.

Se constata que los educadores tradicionales en general, ponen en evidencia la ausencia de colaboración activa de los profesores de aula y profesores mentores en la implementación de la enseñanza con enfoque educativo intercultural.

Desde los participantes del estudio se propone la implementación de talleres para el aprendizaje de los saberes, conocimientos y lengua indígena por parte de los profesores, profesores mentores y educadores tradicionales en la escuela. Asimismo, se sugiere la implicación de sabios y padres hablantes de la lengua vernácula en la capacitación de profesores y educadores tradicionales. También, se destaca la necesidad de incorporar especialistas del conocimiento indígena (quienes ejercen un oficio en la familia y comunidad), para lograr una práctica educativa formal, informal y sociocultural con mayor claridad, coherencia y profundidad.

### **6.3. Vinculación con actores del medio educativo y social**

En el estudio constatamos un esfuerzo de los actores del medio educativo y social por plantearse el desafío de la sensibilización sobre la educación intercultural, para lograr su implementación efectiva. En este sentido, los actores del medio educativo destacan la necesidad de capacitación en conocimientos educativos indígenas, para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados en la implementación de la EIB. Además, es necesario incorporar a la dinámica de los establecimientos educativos la relación con el saber indígena, para una educación intercultural significativa para el conjunto de la comunidad educativa. Lo anterior, responde a la necesidad que se evidencia en testimonios de profesores y profesores mentores respecto de la vinculación con la **familia-escuela-comunidad**, donde se reconozca y valide la existencia del conocimiento indígena, para realizar su articulación con el conocimiento escolar. Esto, permitiría generar espacios de reconocimiento, validación y significación de la lengua, los saberes y conocimientos educativos indígenas, permitiendo que niños y jóvenes tengan la oportunidad de acercarse a su propia sociedad y cultura.

Los sabios reconocen que cada territorio cuenta con saberes y conocimientos indígenas propios, los cuales son transmitidos y preservados en la memoria social. Este proceso educativo se lleva a cabo a través de métodos educativos indígenas como el aprender-observando, que se relaciona con los procesos de observación que puede experimentar el niño desde temprana edad, para conocer la geografía del territorio. El aprender-haciendo donde el niño va desarrollando procesos de aprendizaje a través de la ejecución de las tareas. En tanto, aprender-practicando, es un proceso que permite ir perfeccionando el aprendizaje, y aprender-jugando, se relaciona con el aprendizaje a través de actividades lúdicas. Asimismo, se resalta la importancia que el niño/a y joven tengan conocimiento de cómo relacionarse con el territorio.

En esa perspectiva, los participantes del estudio identifican la necesidad de sistematizar conocimientos y saberes propios para la implementación de la educación intercultural. La sistematización de contenidos, métodos y finalidades

educativas con la implicación de los actores del medio educativo y social, permitiría co-construir el conocimiento educativo intercultural en estudiantes indígenas y no indígenas. Además, este proceso sustentaría una formación continua de directivos, UTP, profesores, profesores mentores y educadores tradicionales en saberes y conocimientos educativos indígenas, para mejorar la implementación de la educación intercultural. Esta necesidad se relaciona con el desafío de implicar a los actores del medio educativo y social en la implementación de la educación intercultural.

En general los padres, sabios y educadores tradicionales coinciden en proponer como estrategia la indagación sobre saberes y conocimientos educativos indígenas sistematizados por la familia y comunidad, para sustentar una educación intercultural pertinente a los territorios. Esto es coherente con los principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de niños y jóvenes desde un marco sociocultural propio. Así, los principales temas de interés son el territorio, el medioambiente, el parentesco, la historia local, las prácticas socioculturales y la espiritualidad.

Desde la perspectiva de educadores tradicionales, padres y sabios indígenas, se destaca la ausencia de colaboración en la elaboración de los instrumentos de gestión institucional como es el PEI y PME. Esta ausencia se pudiese explicar producto de la cultura escolar que históricamente ha negado la participación familiar y comunitaria en los procesos de enseñanza, aprendizaje y la gestión educativa. En este contexto, los actores del medio social sostienen la necesidad de colaboración activa y sistemática con los actores del medio educativo, para mejorar la implementación de la educación intercultural, con pertinencia social y cultural a los respectivos territorios. Lo anterior, se justifica en la necesidad de las familias y comunidades de fortalecer los procesos de revitalización de la cultura y de la lengua vernácula de los pueblos indígenas.

#### **6.4. Diálogo intercultural**

La co-construcción de instrumentos normativos y de gestión escolar desde una perspectiva intercultural, emerge como un interés y necesidad de los actores del medio social, especialmente en la perspectiva de los padres y sabios, para ser abordado como un objetivo común en el sistema educativo escolar. Esto, plantea el desafío de incorporar contenidos, métodos y finalidades educativas a la educación intercultural, que respondan al contexto territorial en el cual se desarrolla el proceso educativo escolar, favoreciendo la construcción de aprendizajes culturalmente pertinentes. Esto significa, generar procesos educativos donde los estudiantes puedan aprender considerando lo que sienten, aprecian y consideran valioso en el medio familiar y comunitario.

Desde la perspectiva de los directivos, jefes de UTP, profesores y educadores tradicionales emerge un discurso consistente en relación a la necesidad de transversalizar la incorporación de saberes y conocimientos educativos indígenas en la implementación de la educación intercultural. Para materializar dicho proceso,

sugieren la co-construcción de los instrumentos de gestión institucional (PEI, PME), sustentados en la sistematización de los saberes locales, con la colaboración de quienes dominan un oficio en la familia y la comunidad, para generar aprendizajes contextualizados y significativos.

Para que existan tales experiencias de aprendizajes significativos desde un enfoque intercultural, la vinculación familia-escuela-comunidad surge como una necesidad para el desarrollo de la acción educativa con pertinencia social y cultural. De los testimonios de los actores del medio educativo y social se indica que existe comunicación con padres y madres, y que la participación de éstos se reduce a las reuniones en la escuela, las que tienen un fin informativo y actividades de carácter cívico, las que son propuestas y organizadas desde la escuela. En este sentido, la implicación de la familia trae consigo incuestionables beneficios para los estudiantes, la institución escolar y la propia familia, como responsabilidad de educar entre todos. Por ejemplo: 1) favorecer el aprendizaje para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes, 2) generar cambios positivos en las actitudes y comportamientos de los estudiantes; 3) reconocer la importancia y validez del conocimiento familiar y cultural; 4) mejorar la motivación del profesorado frente a la participación y apoyo de la familia; 5) mayor aprovechamiento de recursos y espacios educativos; 6) fortalecer la confianza de la familia en la institución escolar; y 7) potenciar en la familia su capacidad de ayudar y apoyar el proceso educativo escolar.

Desde los participantes del estudio, especialmente desde los padres y sabios, se sostiene que la pérdida de la vitalidad lingüística y cultural de las familias y comunidades indígenas, dificulta el diálogo intercultural entre los actores del medio educativo y social, debido al bajo dominio de los conocimientos educativos de ambas sociedades y culturas en interacción, que sustentan la comunicación. Esto revela el hecho que en contexto indígena existe una limitada comunicación entre los actores del medio educativo y social, en la implementación de la educación intercultural. Lo anterior, es producto del hecho histórico de negación, omisión y rechazo del conocimiento educativo y la lengua indígena en la educación escolar. Este problema en contexto indígena, ha construido en los actores del medio social una auto-negación de lo propio, que incide en los problemas de comunicación entre los actores que pertenecen a diferentes sociedades y culturas en el contexto de educación escolar en los respectivos territorios.

En conclusión, en el estudio constatamos la existencia de normativas a nivel nacional e internacional que aportan con lineamientos para la implementación de una educación intercultural pertinente a los intereses de los pueblos indígenas. También, evidenciamos experiencias de educación intercultural a nivel internacional que muestran avances sobre la incorporación de saberes y conocimientos educativos propios, para contextualizar y mejorar el éxito escolar y educativo de estudiantes indígenas y no indígenas. Los resultados muestran que, en la implementación de la educación intercultural, los actores del medio escolar tienen una disposición para la contextualización de saberes indígenas. Sin embargo, esta disposición queda en un nivel discursivo puesto que persiste una negación y omisión de los contenidos educativos locales en la educación escolar.



Las limitaciones que identificamos se relacionan con un desconocimiento de directivos, profesores, profesores mentores y educadores tradicionales, respecto a lo siguiente: 1) desconocimiento sobre cómo materializar la educación intercultural en contexto indígena; 2) desconocimiento sobre métodos, contenidos y finalidades educativas indígenas; 3) ausencia de implicación de los actores del medio educativo y social en la elaboración de los instrumentos de gestión institucional; 4) pérdida de saberes y conocimientos educativos indígenas que permitan sustentar la educación intercultural; y 5) pérdida de vitalidad de la lengua indígena. Estas problemáticas han construido una auto-negación y marginación del indígena en la educación y gestión institucional de la escuela.

Los principales resultados del estudio nos permiten sustentar la propuesta pedagógica intercultural, que tiene por objeto apoyar y mejorar la implementación de la educación intercultural bilingüe.

## 7. Propuesta pedagógica intercultural

La propuesta pedagógica intercultural se presenta como una ruta orientadora para la implementación de la educación intercultural contextualizada a los conocimientos propios y escolares, desde una perspectiva dialógica y co-constructiva.

La propuesta pedagógica se sustenta en el vínculo de la familia-escuela-comunidad, con base en los enfoques educativo intercultural, pluralismo epistemológico, co-construcción, inteligencia experiencial y emocional, según los principios de la pedagogía y educación indígena.

Los principales ejes de la propuesta pedagógica son: metodológico, económico, epistemológico, territoriales, valores sociales y culturales, planificación y seguimiento y evaluación, articulados a contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas. Estos ejes permitirán implementar la educación intercultural en los siguientes ámbitos de acción del quehacer escolar:

- **Liderazgo** que implica el rol del director en la planificación y gestión de los resultados educativos.
- **Gestión pedagógica** que implica la concreción curricular en la enseñanza y aprendizaje en el aula y otros espacios formativos.
- **Participación y convivencia escolar** que implica el involucramiento de todos los miembros de la comunidad escolar y social en el PEI y otros instrumentos y espacios de gestión.

Lo anterior, teniendo como base la indagación de saberes y conocimientos educativos indígenas, para su articulación con el conocimiento escolar, desde una reflexión crítica que permita contextualizar la educación intercultural a los territorios. Esto implica establecer un vínculo familia-escuela-comunidad basado en el diálogo

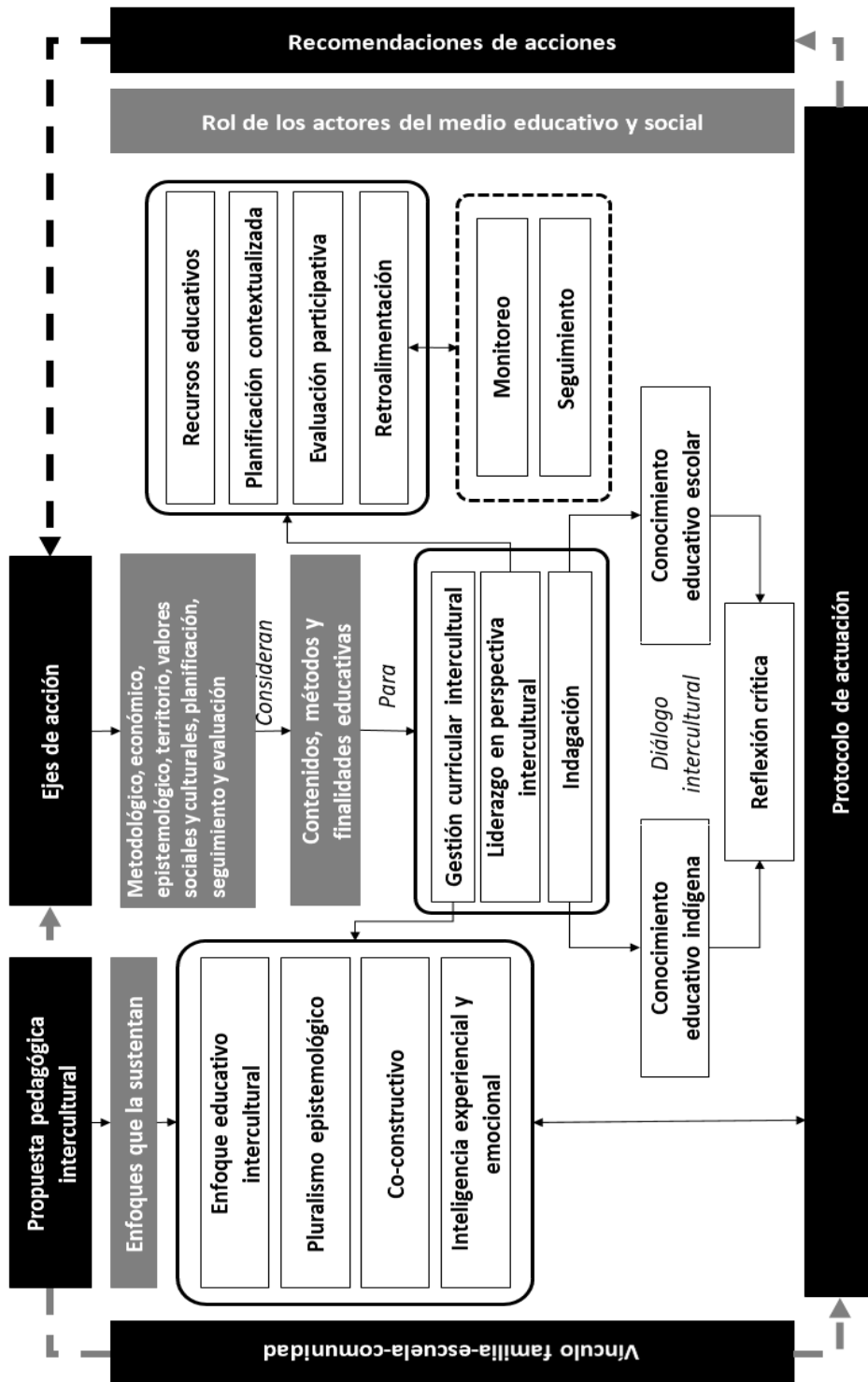


intercultural, en el que se destaca el rol de los actores del medio educativo y social en la implementación de la educación intercultural.

A la base de la propuesta pedagógica intercultural proponemos un protocolo de actuación (Ver anexo 1) que permita mejorar la vinculación familia-escuela-comunidad en la implementación de la educación intercultural de forma transversal en el quehacer escolar.

Finalmente, la propuesta pedagógica sugiere un conjunto de pistas de acción para los actores del medio educativo y social implicados en la implementación de la educación intercultural.

Figura N° 3. Propuesta pedagógica intercultural



Fuente: Elaboración propia.

## 7.1. Espacios de acción de la propuesta: medio escolar y social

La propuesta pedagógica considera dos espacios centrales de acción: el medio escolar y el medio social, desde una dimensión teórica, empírica y metodológica.

El **medio escolar** refiere a la institucionalidad de la escuela y de la educación escolar, que se sustentan en normas y leyes que justifican su existencia en el marco de una sociedad y su cultura, para formar a las nuevas generaciones en función de contenidos, métodos y finalidades educativas contenidas en el currículum escolar (Perrenoud, 1994; Meirieu, 1997). La escolarización se inscribe en el marco de un currículum escolar, donde se establece el recorrido de formación que deben vivir los estudiantes (Quintriqueo *et al.*, 2017). Cuando hablamos de escolaridad, se hace referencia a la educación recibida en la escuela, en diferentes niveles, formalizada por un programa de estudios reconocido, legitimado y reglamentado por el Estado (Briand y Chapoulie, 1993). De esta forma, tanto estudiantes como profesores aprenden en una relación con el saber que está establecida en el marco del currículum escolar. En contexto indígena, estos fines se realizan en base a principios que orientan la escuela como institución, desde la matriz social y cultural dominante (Quintriqueo *et al.*, 2017), por lo que, la escuela y la educación escolar, han buscado colonizar y producir la inferiorización de los indígenas en Las Américas y Chile en particular (Rivera, 2006; Quijano, 2000; Walsh, 2010; Battiste, 2013; Quintriqueo *et al.*, 2014).

En el **medio social**, la educación se realiza mediante la educación familiar, la que comprende el conjunto de intervenciones sociales organizadas para preparar, sostener, ayudar y formar a las nuevas generaciones (Quintriqueo *et al.*, 2015). Así, los procesos educativos constituyen un objetivo complejo, realizado en el contexto familiar, ya sea en forma interna o bien como intervenciones socioeducativas con el objeto de revitalizar la memoria individual y social de la comunidad, respecto de saberes y conocimientos educativos propios (Beillerot y Mosconi, 2006).

En este contexto, la educación indígena refiere a procesos y prácticas en la que se conjugan los contenidos, los métodos y finalidades educativas que son propias de las familias y comunidades, lo que permite orientar la formación de las personas, según su marco social y cultural. **Los contenidos educativos**, son un conjunto de saberes y conocimientos que han sido construidos en la relación del ser humano con el medio social, cultural, espiritual y el entorno, en una relación subjetiva e intersubjetiva y que son deseables de ser transmitidos a las nuevas generaciones. Según los participantes, especialmente los padres, sabios y educadores tradicionales, el territorio, la lengua, la cultura, la tierra, el medioambiente, la cosmovisión y la espiritualidad constituyen contenidos educativos deseables de incorporar a la educación intercultural. **Los métodos educativos** están relacionados principalmente con la forma de experimentación en el contexto de aprendizaje, una transmisión de saberes y conocimientos conservados en la memoria social, mediante la oralidad y la tradición oral. Estas formas de aprender y enseñar son dinámicas, dependiendo de las transformaciones sociales, culturales y lingüísticas de cada pueblo. Las finalidades educativas, están referidas a la formación de un ideal de persona, según

el marco social y cultural de cada pueblo, como es el caso de la valoración del respeto a los adultos, al medioambiente, la espiritualidad, la reciprocidad, las prácticas socioculturales y la construcción de conocimientos, según la memoria social.

## **7.2. Vínculo familia-escuela-comunidad: su implicación en la educación escolar**

La implicación de la familia y comunidad indígena en la implementación de la educación escolar es central para la descolonización de la educación intercultural, puesto que permite incorporar componentes de la educación indígena a las prácticas educativas formales, informales y socioculturales (Muñoz, 2021). De igual manera, favorece la incorporación de los intereses y propósitos de los actores del medio familiar y comunitario sobre la educación de sus hijos e hijas (Malaga-Villegas, 2019).

En este contexto, lo que se busca es la apertura de los establecimientos educativos a la familia y comunidad para que, por medio de la colaboración se enriquezca el aprendizaje de los estudiantes (Essomba, 2012). Esto significa que, la escuela se relacione participativa y activamente con padres y madres, en alianza con la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, la academia, entidades públicas y privadas (Leiva, 2012).

En esta propuesta pedagógica intercultural, sostenemos que la incorporación de la familia y comunidad en la implementación de la educación intercultural bilingüe, propiciará la articulación de los conocimientos indígenas con los conocimientos escolares. También se consideran procesos reflexivos y de vinculación de los contenidos curriculares con los saberes y conocimientos que los estudiantes han construido en la educación familiar. Lo anterior, mediante un trabajo conjunto entre los directivos, jefes de UTP, profesores, educadores tradicionales y los representantes de las familias y comunidades, para evidenciar vínculos y relaciones (de igualdad o diferencias) entre lo que formalmente se enseña en la escuela y el conocimiento indígena, propiciando un aprendizaje territorializado (Sánchez y García, 2009). Asimismo, favorece la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, al relacionar el propio contexto de vida con los contenidos del currículum escolar (Bermúdez *et al.*, 2017).

La implicación de la familia y comunidad en la implementación de la educación intercultural bilingüe, favorece la enseñanza del conocimiento indígena en la escuela asociado a métodos educativos propios, permitiendo reconstruir la educación familiar al interior del aula (Muñoz, Quintriqueo y Essomba, 2019). De esta manera, la enseñanza de los contenidos educativos indígenas es realizada en función de las prácticas socio-culturales con las que se vinculan, donde los miembros de la familia y comunidad pueden aportar con su rol educativo.

La participación y cooperación entre la familia y comunidad indígena con la escuela generan múltiples beneficios, los que según Sánchez y García (2009) son:

#### **En los estudiantes:**

- Mayor rendimiento académico.
- Mejor asistencia y cumplimiento en las tareas.
- Disminuye la derivación a educación especial y/o Programa de Integración Escolar (PIE).
- Desarrollan una perspectiva positiva en la conexión escuela-hogar.

#### **En la escuela:**

- Mejora la motivación e implicación de los profesores.
- Valoración positiva de los profesores por parte de los padres.
- Apoyo de los padres y la comunidad hacia la escuela.
- Mejora la percepción de la escuela en la familia y comunidad.

#### **En la familia:**

- Los padres tienen mayor confianza en la escuela.
- Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje, y en ellos mismos como padres.
- Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia.
- Saben cómo ayudar a sus hijos para el éxito educativo.
- Perspectivas positivas hacia la valoración de los profesores.

En síntesis, en contextos indígenas, la vinculación familia-escuela-comunidad es de vital importancia para asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, a través de la implicación de los actores del medio educativo y social, en el proyecto educativo institucional de la escuela y otros instrumentos de gestión institucional. Esto, permitirá ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque con pertinencia social, cultural, lingüística y territorial, para co-construir el sentido de la educación intercultural en contextos indígenas. Lo anterior es posible mediante la implicación de los directivos, UTP, profesores, asistentes de la educación, educadores tradicionales, estudiantes, padres, madres indígena, sabios, autoridades tradicionales, actores de la política pública e investigadores, en el proyecto educativo institucional intercultural.

### **7.3. Enfoques que sustentan la propuesta pedagógica**

En el presente apartado se expone sobre el enfoque educativo intercultural, Co-constructivo, inteligencia experiencial y emocional, y pluralismo epistemológico intercultural.

### 7.3.1. Enfoque educativo intercultural

El enfoque educativo intercultural se entiende como un marco teórico, empírico y metodológico que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas y el conocimiento eurocéntrico occidental, para construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, familiar y comunitaria. **En su dimensión teórica**, refiere a la importancia de articular la forma de construir conocimiento indígena con el occidental, para el estudio de los problemas de la educación, las ciencias sociales y humanas. **En su dimensión empírica**, refiere a la cosmovisión y conocimiento indígena sustentado en las ontologías relacionales como prácticas epistémicas, que constituyen la base para comprender y explicar la relación de las personas con su medioambiente. Es una forma de hacer, conocer, sentir y ser, no solo desde las premisas del modelo moderno, sino que, incluyendo en las relaciones sociales a los humanos y los no-humanos, lo que nos conduce a reconocer la existencia multireferencial y pluriversa de la realidad sociocultural (Smith, 1999; Ardoino, 2005; Escobar, 2014; Nanculef y Cayupan, 2018). **En su dimensión metodológica**, refiere a la forma de organizar las preguntas y los contenidos educativos para orientar la implicación de las personas con los otros y su medioambiente, para generar los avances de la frontera del conocimiento desde procesos co-constructivos.

### 7.3.2. Inteligencia experiencial y emocional

En la presente propuesta pedagógica intercultural sostenemos que, desde la pedagogía y educación indígena, el aprendizaje y la enseñanza están fundados en la inteligencia experimentada y emocional, lo que permite el desarrollo intelectual de los niños y jóvenes, según su propio marco de referencia (Loiselle y McKenzie, 2009; Toulouse, 2016; Campeau, 2017; Brossard, 2019). Fundamentar los aprendizajes en la **inteligencia experimentada**, significa la capacidad de ofrecer a los niños y jóvenes aprender sus normas, patrones sociales, culturales y espirituales en la medida que se vinculan con las actividades de la cotidianeidad de la familia y la comunidad, fortaleciendo así su lengua vernácula e identidad sociocultural. Mientras que la **inteligencia emocional** significa la capacidad de ofrecer a los niños y jóvenes el desarrollo de la habilidad que les permita percibir, valorar y expresar sus emociones para construir un sentido del lugar donde se desenvuelven y la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento integral, de acuerdo al marco de referencia propio (Mayer y Salovey, 1997). De este modo, los niños y jóvenes se desarrollan y expresan de distintas maneras, ya que las creencias, la historia, y su multiplicidad de vivencias, inciden en la expresión y regulación emocional, según su cultura de origen (Riquelme *et al.*, 2016). Es así como el desarrollo de la inteligencia experimental y emocional permite lograr una relación de equilibrio e interdependencia, en la relación entre los niños, jóvenes, adultos y ancianos. Las personas descubren el sentido de las relaciones con ellos mismos, con los otros y con la tierra, lo que genera en el individuo un bienestar en las dimensiones: cognitiva, social, afectiva, psicológica y espiritual (Shanker, 2014; Toulouse, 2016).

En el marco de la implementación del PEIB el desarrollo de la inteligencia experimentada y emocional, significa ofrecer a los estudiantes espacios de aprendizaje real, desde una vinculación con el medio familiar y comunitario, a través de procesos de inmersión cultural y lingüística en la comunidad y la participación en ceremonias socio-religiosas, tanto en el medio escolar como familiar. Asimismo, el enfoque educativo intercultural implica la incorporación de métodos y contenidos educativos indígenas que profundicen en sus significados y subjetividades que le subyacen, lo que permitiría revertir la superioridad del conocimiento escolar en la implementación de la EIB. Por lo tanto, sostenemos que, a mayor desarrollo de inteligencia experimental y emocional, es posible un mayor desarrollo del bienestar social, intelectual, afectivo y espiritual de los estudiantes y la comunidad educativa en general, desde un enfoque co-constructivo, sean indígenas o no.

### 7.3.3. Pluralismo epistemológico intercultural

La propuesta de un enfoque pluralista se basa en la diversidad social y cultural, para contrarrestar el racismo biológico y epistémico, aceptando diversas formas de construir conocimiento en los territorios. Para ello, es pertinente revisar las formas de construir conocimiento, según la *episteme* propia (Ardoino, 2005; Pérez-Gómez, 2010). Así, *episteme* no es sinónimo de saber, sino que es la expresión de un principio sobre un ordenamiento histórico de los saberes, como un orden específico del saber, la configuración, la disposición que toma el saber en una determinada época y que le confiere una positividad en cuanto saber (Pérez-Gómez, 2010). A la base de esta primera aproximación, se asume que la epistemología es el estudio crítico del conocimiento, de sus fundamentos, de sus principios, de sus métodos, de sus resultados y la manera de establecer su validez (Legendre, 1993; Ardoino, 2005). La epistemología es una disciplina que tiene como objeto de estudio el conocimiento científico, cuyos aspectos más particulares los constituyen los problemas del conocer, del saber y los conceptos relacionados con el sentido y la inteligencia para comprender la realidad contextual (Escobar, 2015). En ese contexto, las palabras no tienen realidad en sí mismas y se les atribuye una valoración respecto de su pertenencia a la memoria individual y social, entendiéndose como construcción social (Paredes, 2013; Quintriqueo y Torres, 2013). Es así como la *episteme* indígena refiere a la forma de ordenar los saberes en la estructura de las palabras, la memoria social, en el paisaje-territorio, en la toponimia, en la visión sobre la naturaleza y los objetos materiales para dar sentido y significado a la realidad natural, social, cultural y espiritual (Quintriqueo y Torres, 2013).

En ese sentido, el pluralismo epistemológico consiste en un enfoque que permite ampliar la comprensión y explicación de las desigualdades sociales y segregación cultural en la población, tanto en el ámbito educativo como social. Avanzar hacia un pluralismo teórico y epistemológico intercultural implica responder a los retos de transformar la escolarización monocultural y colonial a una educación pertinente y que comprometa a los actores del medio educativo y social en contextos indígenas e interculturales (Caride, 2003; Santos, 2014).

El pluralismo epistemológico-intercultural en educación es concebido como una apertura, un reconocimiento y toma de consciencia sobre la existencia de diferentes formas de conocer, de saber y de intervenir en la realidad educativa y social, por lo cual tienen un carácter legítimo para comprender el mundo (Zambrana, 2014). Esto evidencia que es posible ejercitar diferentes maneras de producir conocimientos desde la *episteme* indígena, implicando a los actores del medio educativo y social. El propósito es avanzar en la búsqueda de nuevas pedagogías que valoren los saberes y conocimientos indígenas, campesinos y populares, como un patrimonio para enriquecer la formación humana y una ciudadanía intercultural, de las personas indígenas y no indígenas (Caride, 2003; Olivé, 2009; Zambrana, 2014).

#### 7.3.4. Co-construcción

La co-construcción implica la participación de la comunidad educativa completa en el diseño, implementación y evaluación de los procesos formativos interculturales en los establecimientos educativos. El enfoque co-constructivo permite valorar el conocimiento indígena, tanto para ser aplicado a contextos concretos, como para tomar decisiones en la generación de alternativas de desarrollo en perspectiva local y global, desde una articulación de la ciencia nativa con la ciencia occidental (Quintriqueo *et al.*, 2021). La ciencia nativa refiere a la organización de procesos investigativos para percibir, pensar, conocer, actuar, sistematizar y comprender la realidad sociocultural, desde el conocimiento de los pueblos indígenas, que incluya las ontologías relacionales (Escobar, 2014).

Desde el enfoque co-constructivo, se hace necesaria la participación de “los distintos actores de la familia y comunidad en colaboración con los actores de la política pública, directivos, profesores y educadores tradicionales, para la toma de decisiones que permitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]” (Quintriqueo *et al.*, 2021: 5). Al respecto, la co-construcción es posible materializarla mediante: 1) la utilización de métodos educativos propios que permitan vivenciar la espiritualidad indígena en el medio educativo y social, mediante la articulación del conocimiento propio con el conocimiento escolar; 2) implicación a los actores del medio social en la implementación de la educación intercultural, para incorporar conocimientos indígenas en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales asociados a la inteligencia experimentada y emocional de los niños y jóvenes; 3) apertura del espacio escolar para la participación de la familia y comunidad en procesos de co-construcción de recursos educativos que incorporen la espiritualidad indígena como base para el aprendizaje emocional de niños y jóvenes; 4) sistematización de contenidos, métodos y finalidades educativas propias de los territorios, para incorporar saberes y conocimientos indígenas en la implementación de la educación intercultural; y 5) generar redes de comunidades de aprendizaje local, nacional y global, donde se compartan experiencias exitosas de educación intercultural.

Lo anterior, contribuirá en los niños y jóvenes, a construir aprendizajes significativos al integrar tanto la espiritualidad como las prácticas socioculturales en diálogo con



las distintas asignaturas del currículum escolar. Esto permitiría el intercambio de conocimientos, saberes y experiencias entre todos los estudiantes, como una forma de aprender, motivar, promover la discusión, y poner en valor el conocimiento indígena, para mejorar la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente (CPEIP, 2018), según los principios de la pedagogía y educación indígena.

## **8. Ejes de acción**

Los ejes de acción para la implementación de la propuesta pedagógica intercultural, son: 1) metodológico; 2) económico; 3) epistemológico; 4) territorio; 5) valores sociales y culturales; 6) planificación; y 7) seguimiento y evaluación.

### **8.1. Metodológico**

- a. Los centros educativos deben realizar un diagnóstico pedagógico y socio-cultural, para conocer las características culturales de sus estudiantes, de la familia y de la comunidad donde se sitúan, orientado por el protocolo de actuación.
- b. Los centros educativos deben desarrollar un proceso de información y sensibilización con todos los actores de la comunidad educativa (profesores, padres y madres, estudiantes, equipo directivo, asistentes de educación y educadores tradicionales) sobre la educación intercultural, con el fin de que toda la comunidad conozca y se identifique con el desarrollo de una escuela intercultural.
- c. Los centros educativos, en conjunto con los actores del medio social, están llamados a descubrir y analizar los problemas y las oportunidades para desarrollar la educación intercultural en la escuela, con el fin de identificar las necesidades, los objetivos y las representaciones de los actores de la comunidad educativa, como base para la definición de un objeto de colaboración y trabajo en común.
- d. Los centros educativos deben reconocer y abordar la complejidad de los escenarios educativos en contexto indígena y las preocupaciones de los actores del medio social, por ejemplo, las discontinuidades educativas existentes entre el modelo de educación familiar y escolar, las variantes dialectales y los diferentes contextos de uso de la lengua, la cercanía con las comunidades y/o asociaciones indígenas, etc.
- e. Los centros educativos deben co-construir con los actores del medio social el objeto de colaboración en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otros instrumentos de gestión que posee la escuela, sobre la base del respeto de las características sociales y culturales de los actores del medio educativo y social, con el fin de

que las acciones se formalicen como parte de la planificación y gestión de la escuela y lograr la sostenibilidad en el tiempo.

- f. La gestión de los centros educativos debe ofrecer y garantizar espacios y tiempos efectivos de participación a los miembros de la comunidad tanto dentro como fuera de la escuela, considerando su propia lógica de educación familiar y comunitaria, con el fin de tomar decisiones y desarrollar iniciativas interculturales, para co-construir los objetivos y contenidos de enseñanza asociados a un objeto de colaboración común.
- g. Los actores del medio social, deben generar la apertura de espacios y prácticas sociales, culturales y socio-espirituales, como base para la colaboración y diálogo de conocimientos con el centro educativo.
- h. Implementar comunidades de aprendizaje entre pares, sea entre los profesores, entre los educadores tradicionales, la familia y sabios con el fin de formar redes de apoyo para el trabajo escolar intercultural.
- i. El equipo directivo y los profesores deben registrar el recorrido metodológico dando seguimiento y evaluando las acciones educativas como una estrategia fundamental, para asegurar la progresión de la implementación de la propuesta pedagógica intercultural.

## **8.2. Económico**

Los actores del medio educativo y social que configuran la gestión escolar deben planificar la implementación de la propuesta pedagógica intercultural, asignando recursos económicos y humanos a las acciones que a continuación se proponen:

- a. Resguardar la sostenibilidad en el tiempo de actividades concretas, valorizadas y legitimadas por los actores sociales y basadas en la solidaridad e identidad con la comunidad educativa y el proyecto educativo institucional.
- b. Asegurar el pago de la dotación de educadores tradicionales y educadores EIB con la subvención regular, con el fin de resguardar el agente educativo idóneo para la implementación de la educación intercultural.
- c. Asegurar las acciones de la propuesta pedagógica intercultural en el plan de mejoramiento educativo de la escuela, con el fin de poder recibir recursos de la subvención escolar preferencial.
- d. Generar el apoyo a los actores educativos participantes, resguardando horas de trabajo profesional de los profesores y los educadores tradicionales con el fin de co-construir el sentido de la escuela y la propuesta pedagógica intercultural.
- e. Velar por el financiamiento económico para mejorar recursos de aprendizaje

disponibles, producir nuevos recursos didácticos, desarrollar análisis crítico de situaciones de aprendizaje y co-construir un marco conceptual, con el fin de analizar e interpretar los resultados de la propuesta pedagógica.

- f. Propiciar redes de trabajo entre los educadores tradicionales de diferentes comunas y/o regiones y sabios de la comunidad con el fin de co-construir recursos educativos y desarrollar apropiación y contextualización curricular pertinentes y territorializados, para la enseñanza del conocimiento indígena en la escuela.

### 8.3. Epistemológico

- a. Los profesores y los estudiantes deben asumir una apertura a diferentes formas de construir conocimientos desde un enfoque educativo intercultural, donde los conocimientos tradicionales de las comunidades y de los pueblos indígenas constituyan un aporte, para la comprensión y resolución de diferentes problemas educativos, sociales, culturales y ambientales. Todos los actores del medio educativo y social deben co-construir y compartir un discurso común sobre lo que entienden y proponen como educación intercultural en la escuela.
- b. Los profesores y estudiantes deben reconocer que hay prácticas educativas formales, informales y socioculturales que tienen sentido en contextos específicos, de ahí la importancia de comprenderlas bajo un pluralismo epistemológico necesario, para enfrentar y superar posiciones en la articulación entre el conocimiento educativo indígena y el conocimiento escolar.
- c. Los profesores y estudiantes deben descubrir y entender la lógica cultural para la identificación de actores sociales clave como los sabios indígenas, personas conocedoras de oficios, sabios y autoridades tradicionales entre otros, quienes harán un aporte en la indagación de saberes y conocimientos socioculturales locales, lo que favorecerá la participación de la familia y la comunidad, desde una co-construcción del conocimiento educativo intercultural.
- d. Los padres, madres, sabios, líderes tradicionales y los actores del medio social en general, deben tener la disposición a aportar con sus conocimientos para la co-construcción de la educación intercultural, considerando las formas propias de construcción del conocimiento, las prácticas educativas y la resolución de conflictos interculturales.
- e. Los profesores, directivos y quienes estén a cargo de la gestión educativa deben trabajar en alianza con otras escuelas dentro y fuera de su comuna, además de universidades y centros de investigación sobre educación e interculturalidad, para la sistematización de los conocimientos propios, en colaboración con los actores del medio educativo y social, como garantía de

la co-construcción de nuevos conocimientos.

- f. Los profesores, directivos y quienes estén a cargo de la gestión educativa deben reconocer que la finalidad de la propuesta pedagógica es el fortalecimiento de los conocimientos propios, asociados a la identidad sociocultural de los estudiantes, tanto indígenas como no indígenas, en contexto rural y urbano.
- g. Los padres, madres, sabios, líderes indígenas, educadores tradicionales y los actores del medio social en general, deben reconocer el valor de la incorporación de conocimientos, métodos y prácticas educativas propias a la educación escolar, para la implementación del enfoque educativo intercultural.

#### 8.4. Territorio

- a. Los profesores y estudiantes deben tomar conciencia que la noción de territorio en el mundo indígena, establece que las partes y el todo están estrechamente vinculados con la vida y la muerte, al considerar el universo orgánico, viviente y espiritual en creación y renovación constante, donde la relación de los seres vivos está vinculada a los mundos de vida y las comunidades que la habitan.
- b. Los profesores deben enseñar a valorar y respetar las diferentes características sociales, medioambientales y culturales de los territorios de origen y contexto de vida de los estudiantes, desde la implementación de una educación intercultural con pertenencia territorial.
- c. Los profesores deben tomar conciencia que, en el conocimiento indígena, el territorio comprende representaciones físicas, sociales, culturales y espirituales, sustentadas en una *episteme* (formas de construir conocimiento) y cosmovisión propia, distinta a la sociedad occidental.
- d. Los padres, sabios, líderes indígenas, educadores tradicionales y los actores del medio social en general, deben aportar en la vinculación del conocimiento escolar con el territorio y conocimiento indígena, sus características sociales, medioambientales y culturales.
- e. Los profesores y estudiantes deben reconocer que, desde la cosmovisión indígena, el territorio y medioambiente son vitales para la formación de la persona, donde el sentido de lugar está estrechamente ligado al ser, su historia, expresiones artísticas y ceremoniales, como base para la construcción de su identidad social y cultural.
- f. Los padres, madres, sabios, líderes tradicionales y los actores del medio social en general, deben aportar con conocimientos sobre la cosmovisión indígena, el territorio y el medioambiente, como base para la formación de personas en la escuela, desde un enfoque educativo intercultural.

- g. Los profesores y estudiantes deben considerar que la construcción de conocimientos sociales y culturales indígenas se realiza en una relación directa con el territorio, el parentesco y el medioambiente, lo cual constituye la base de la educación familiar indígena, según la memoria social.
- h. Los profesores y estudiantes deben valorar el origen territorial como una forma de construir sentido de pertenencia territorial.
- i. Los profesores y directivos deben permitir y promover actividades comunitarias que favorezcan el reconocimiento y valoración de los territorios.

### 8.5. Valores sociales y culturales

- a. Desarrollar con todos los actores del sistema educativo y social un proceso de conocimiento y valoración de las otras formas de pensar, sentir y comportarse de las personas de acuerdo a la cultura de pertenencia con el fin de romper prejuicios, estereotipos y estigmas con respecto al otro que es distinto.
- b. Todos los actores del medio educativo y social deben comprender que en cada cultura y sociedad existen valores sociales y culturales diferentes.
- c. Todos los actores del medio educativo y social deben comprender que el respeto a las personas es importante, para construir las relaciones sociales entre las personas y comunidades.
- d. Los actores del medio educativo deben comprender que el vínculo y respeto a la naturaleza, de parte de los pueblos indígenas son de vital importancia para construir las relaciones con el medioambiente.
- e. Los actores del medio educativo deben comprender la importancia de la oralidad, la memoria histórica, la territorialidad y los ancianos de la comunidad en la transmisión de saberes y conocimientos.
- f. Los actores del medio educativo deben comprender el valor del aprendizaje experiencial y emocional en el enseñar y aprender de los pueblos originarios.
- g. Los profesores y estudiantes deben comprender que en el medio educativo y social existen personas que poseen creencias espirituales y religiosas diferentes.
- h. Todos los actores del medio educativo y social deben asumir que construir un diálogo intercultural, significa respetar y valorar al otro en sus legítimas diferencias sociales y culturales.
- i. Todos los actores del medio educativo y social deben comprender que en cada sociedad y cultura existen finalidades educativas, para formar un ideal de persona en coherencia con su marco social y cultural.

- j. Los padres, madres, sabios, líderes indígenas, educadores tradicionales y los actores del medio social en general, deben comprender el valor y la pertinencia educativa de la enseñanza de los valores socioculturales propios en el medio escolar a estudiantes indígenas y no indígenas, para la construcción de una sociedad intercultural.

## 8.6. Planificación

- a. Los profesores deben preparar, explicitar y socializar la planificación de la colaboración y co-construcción en la implementación de la propuesta pedagógica en el tiempo.
- b. El equipo de gestión y los profesores en general deben estar dispuestos a desarrollar procesos de mejora continua del proyecto educativo institucional, y al quehacer escolar, tomando decisiones compartidas con la comunidad educativa en su conjunto y comunicar sobre la implementación de la propuesta pedagógica en la escuela.
- c. El equipo de gestión y los profesores en general deben favorecer el continuo de las acciones que se asumen previamente y tomar en cuenta la posibilidad de ajustar la propuesta pedagógica durante su implementación.
- d. El equipo directivo y de gestión debe tomar en cuenta (si es que las hubiese) experiencias previas de trabajo en la escuela sobre estos temas, con el fin de aprovechar los aprendizajes experimentados y potenciar lo que se ha desarrollado.
- e. Los padres, madres, sabios, líderes indígenas, educadores tradicionales y actores del medio social en general, deben procurar la continuidad y proyección en el tiempo para su participación en la construcción de la propuesta pedagógica y su implicación en la implementación.

## 8.7. Seguimiento y evaluación

- a. Los directivos, los profesores y equipo de gestión educativa, en conjunto con los actores del medio social, deben aclarar y redefinir permanentemente las finalidades, tanto políticas como educativas del PEI, para responder a los valores culturales, económicos y sociales de la propuesta pedagógica.
- b. Los directivos, el equipo de gestión y los profesores deben reparar o superar las incertidumbres en la implementación de la propuesta pedagógica, con la participación de los actores del medio educativo y social, respetando sus valores sociales y culturales.
- c. Los directivos, el equipo de gestión y los profesores deben prevenir y en los casos que existan, abordar los conflictos que comprometan a los actores del medio educativo y social en la implementación de la propuesta pedagógica, respetando los valores educativos propios.

- d. Los padres, madres, sabios, líderes indígenas, educadores tradicionales y los actores del medio social en general, deben diseñar e implementar una estructura que favorezca el diálogo con el medio escolar, para incorporar los propósitos y finalidades educativas propias en la propuesta pedagógica intercultural. Asimismo, favorecer su implementación y desarrollar las acciones necesarias para abordar los conflictos que emerjan en la interacción con los actores del medio educativo y social.
- e. El Consejo Escolar en colaboración con los actores del medio social (padres, madres, sabios y líderes indígenas), debe planificar actividades de seguimiento, evaluación y retroalimentación periódicas, que convoquen a la comunidad educativa, con el fin de evidenciar el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y la valoración del estatus epistemológico del conocimiento educativo propio en la implementación de la propuesta pedagógica.

Los ejes de acción de la propuesta pedagógica intercultural son el foco central de las acciones educativas, para contextualizar el currículum escolar en contexto de diversidad social y cultural, en escuelas situadas en comunidades indígenas y no indígenas en contextos rurales como urbanos.

## 9. Recomendaciones

De acuerdo a los antecedentes teóricos y empíricos, para mejorar la implementación de la educación intercultural, los actores del medio educativo y social requieren de clarificación conceptual, para comprender los problemas que están a la base y las implicancias educativas y sociales. Para ello, tener un lenguaje común sobre interculturalidad es de vital importancia, lo que permitiría que tanto los actores del medio educativo como social la comprendan desde la misma perspectiva. En ese sentido la **interculturalidad** requiere ser asumida como un eje central que oriente los PEI en todos los niveles del sistema educativo escolar, como un proyecto a construir, para estudiar y entender el hecho educativo, como es la implementación de la educación intercultural en tres dimensiones: lo social, lo ético y lo epistémico. En lo social se constituye en un marco de entendimiento entre personas que pertenecen a diferentes pueblos y grupos subalternizados, principalmente en los procesos de interacción social y las prácticas educativas formales, informales y socioculturales. En la dimensión ética, significa crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se dé la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad y el mundo globalizado. En la dimensión epistemológica, implica a los actores del medio educativo y social, hacer y rehacer las acciones educativas en base al saber y conocimiento propio de los estudiantes, sean indígenas o no indígenas, para contribuir a la emancipación de los pueblos.

En esa misma perspectiva, una vez que se sientan las bases sobre interculturalidad en la educación escolar, es posible avanzar en la superación de la estandarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a los que se somete a los niños y jóvenes indígenas. De este modo, para superar la estandarización es de vital importancia destacar los conocimientos, métodos y finalidades educativas propias a los pueblos y sus territorios, mediante la proposición de estrategias y proyectos educativos con sentido común, contextualizado, co-construido y flexible, para responder a las necesidades de aprendizaje propias al contexto sociocultural y la educabilidad de los estudiantes. Lo anterior, plantea el desafío de formar a los directivos, profesores y educadores tradicionales basados en la pedagogía, la educación y la epistemología indígena articulada a la eurocéntrica occidental como una forma de superar prácticas colonizadoras en la escuela. Asimismo, implica superar las creencias y los estereotipos que mantienen la supremacía de un ideal de lo no indígena, así como el racismo y la tendencia a la 'normalización' y/o naturalización de la subalternidad. Esto es posible desde un enfoque educativo intercultural, para avanzar hacia una articulación entre el conocimiento indígena y el conocimiento eurocéntrico occidental en la educación escolar.



Acciones recomendadas, según dimensiones y actores del medio educativo y social:

## DIRECTIVOS

DIMENSIONES	
<b>Preparación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lideran el proceso participativo del diseño, la implementación, seguimiento y evaluación de actividades de aprendizaje-enseñanza, dentro y fuera de la sala de clases, como prácticas educativas formales, informales y socioculturales.</li><li>• Establecen como parte de la política de la escuela espacios, tiempos colaborativos y compartidos en la gestión educativa y curricular, para que los miembros de la familia y comunidad se impliquen activamente en la identificación y sistematización de contenidos educativos propios para su articulación con el conocimiento escolar.</li><li>• Valoran y legitiman el rol del educador tradicional para aportar desde sus saberes y conocimientos a la construcción de la educación intercultural en la escuela.</li><li>• Lideran la construcción de un plan de acompañamiento para mejorar la comunicación, la formación y el desarrollo de prácticas educativas formales, informales y socioculturales, orientada por un protocolo de actuación con pertinencia social y cultural, en los respectivos territorios.</li></ul>
<b>Implementación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promueven la integración de prácticas de enseñanza cooperativas entre el director, jefe de UTP, los profesores, educador tradicional, familia y comunidad teniendo a la base un objeto de colaboración común.</li><li>• Gestionan un plan de acción formativa de los profesores y educadores tradicionales, para apropiarse de la política pública, del currículum, los saberes y conocimientos educativos indígenas y escolares, para la implementación de la educación intercultural.</li></ul>
<b>Vinculación con actores educativos y sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Generan un diagnóstico sociocultural de los estudiantes, sus familias y comunidad, con el fin de conocer y desarrollar los procesos pedagógicos de la escuela con pertinencia cultural, lingüística y territorial.</li><li>• Promueven estrategias de participación familiar y comunitaria en el proceso de enseñanza, a través de la colaboración en aula y otros espacios dentro y fuera de la escuela.</li></ul>
<b>Diálogo intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gestionan el liderazgo escolar co-constructivo desde un enfoque educativo intercultural, que cuestione la estandarización y normalización de prácticas pedagógicas monoculturales.</li><li>• Gestionan y legitiman tiempos y espacios de trabajo para elaborar un plan de desarrollo curricular que transversalice los conocimientos y saberes indígenas en las asignaturas que conforman el currículum escolar.</li><li>• Promueven espacios propios de enseñanza de la lengua y cultura tanto al interior del establecimiento educativo como fuera de él.</li></ul>
PROFESORES	
DIMENSIONES	
<b>Preparación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diseñan e implementan procesos pedagógicos de forma colaborativa con el educador tradicional que permitan la articulación del conocimiento indígena y escolar.</li><li>• Colaboran junto con el educador tradicional y jefe/a de UTP en la transversalización de los contenidos educativos indígenas en las asignaturas del currículum escolar.</li></ul>
<b>Implementación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Generan actividades educativas que consideren el método de co-construcción tanto en el diseño, implementación como en la evaluación de situaciones de enseñanza y aprendizaje, para el fortalecimiento de la identidad sociocultural.</li><li>• Fomentan prácticas pedagógicas que fortalezcan la innovación didáctica mediante la incorporación de métodos educativos indígenas, para la enseñanza y aprendizaje en el aula.</li></ul>

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crean recursos educativos que articulen el conocimiento educativo indígena y escolar contextualizado al territorio en el cual se sitúa la escuela.</li> </ul>
<b>Vinculación con actores educativos y sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implican a la familia y la comunidad en la selección de contenidos, métodos y finalidades educativas propios, para su articulación con el conocimiento escolar</li> </ul>
<b>Diálogo intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementan rutas educativas que incluyan situaciones de aprendizaje en las actividades socioculturales propias a las familias, comunidades y territorios, lo que permite relacionar los contenidos propios de la asignatura que imparten con los contenidos de la educación indígena.</li> </ul>

---

## EDUCADORES TRADICIONALES

### DIMENSIONES

<b>Preparación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizan saberes y conocimientos educativos indígenas propios al contexto territorial en el cual se sitúa la escuela, para aportar en la planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los recursos educativos.</li> <li>• Colaboran con los profesores y jefe/a de UTP en la transversalización de los contenidos indígenas en las otras asignaturas, para generar el diálogo de saberes locales y occidental en la educación intercultural.</li> </ul>
<b>Implementación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan métodos educativos indígenas para articular los saberes y conocimientos educativos propios con el conocimiento escolar.</li> <li>• Crean recursos educativos que articulen el conocimiento educativo indígena y escolar contextualizado al territorio en el cual se sitúa la escuela.</li> <li>• Utilizan espacios propios de enseñanza de la lengua y cultura tanto al interior del establecimiento educativo como fuera de él.</li> </ul>
<b>Vinculación con actores educativos y sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucran a la familia, los sabios y otros actores clave de las comunidades donde se sitúa la escuela en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales, de tal manera de cumplir con su rol de mediador en el vínculo familia-escuela-comunidad.</li> </ul>
<b>Diálogo intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan actividades de inmersión de los actores del medio educativo en la familia y comunidad, para conocer las normas y patrones socioculturales de la educación familiar basada en los principios de la pedagogía y educación indígena.</li> <li>• Realizan procesos de apropiación curricular y su contextualización lingüística, cultural y territorial en relación a los contenidos de aprendizaje, propiciando instancias de diálogo intercultural, entre los actores del medio educativo y social.</li> </ul>

---

## FAMILIA Y COMUNIDAD

### DIMENSIONES

<b>Preparación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participan en la gestión del proyecto educativo institucional y otros instrumentos de gestión para fortalecer la colaboración familia-escuela-comunidad, en perspectiva intercultural.</li><li>• Participan activamente en el proceso de diseño e implementación de la propuesta pedagógica intercultural del establecimiento educativo.</li></ul>
<b>Implementación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participan activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando estrategias y métodos educativos indígenas que permitan la toma de decisiones en la comunidad educativa en su conjunto, desde un enfoque educativo intercultural.</li></ul>
<b>Vinculación con actores educativos y sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Establecen espacios de aprendizaje comunitarios donde padres, madres, sabios, miembros de la comunidad, directivos, profesores, estudiantes y educadores tradicionales se impliquen activamente en el aprendizaje de conocimientos educativos indígenas y escolares en base a métodos educativos propios, como un proyecto ético y político en el territorio.</li></ul>
<b>Diálogo intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participan en prácticas educativas formales, informales y socioculturales favoreciendo el diálogo de saberes indígenas y escolares en la educación de niños y jóvenes en el territorio.</li></ul>

## EQUIPO DE INVESTIGADORES<sup>2</sup>

### DIMENSIONES

<b>Preparación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Establecen espacios de aprendizaje comunitarios donde padres, madres, sabios, miembros de la comunidad, directivos, profesores, estudiantes y educadores tradicionales se impliquen activamente en el aprendizaje de conocimientos educativos indígenas y escolares en base a métodos educativos propios, como un proyecto ético y político en el territorio.</li><li>• Diseñan acciones formativas para los educadores tradicionales con el fin de aportar a su profesionalización en los respectivos territorios.</li><li>• Colaboran con los educadores tradicionales en los procesos de desarrollo y elaboración de recursos educativos propios de la educación intercultural, con pertinencia cultural, lingüística y territorial.</li></ul>
<b>Implementación de la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Instalan capacidades en directivos, profesores, educadores tradicionales y líderes indígenas, para la sostenibilidad de la propuesta pedagógica en contexto indígena desde un enfoque co-constructivo.</li><li>• Aportan en el desarrollo de capacidades de indagación, sistematización, planificación y reflexión sobre sus propias prácticas en los actores del medio educativo, social y la política pública.</li></ul>

2 Todas las escuelas y comunidades educativas debieran vincularse con equipos de investigación que trabajan sobre educación e interculturalidad, en los respectivos territorios, como alianza estratégica y rol de la universidad en la política pública en educación, para retornar los resultados de investigación al medio educativo y social.

---

**Vinculación con actores educativos y sociales**

- Diseñan, desarrollan y validan la investigación en educación en contexto indígena con la implicación de la familia-escuela-comunidad en la definición de problemas e intereses de estudios, para la generación de conocimientos que permitan innovar en educación intercultural.

---

**Diálogo intercultural**

- Divulgan resultados de investigación científica sobre contenidos y métodos educativos propios dirigidos especialmente a directivos, profesores, educadores tradicionales y sabios de la familia y la comunidad indígena.

---

## EQUIPO PEIB

### DIMENSIONES

---

**Preparación de la enseñanza**

- Diseñan jornadas de apropiación curricular que consideren la incorporación de saberes indígenas a la educación intercultural, desde un trabajo co-constructivo con los actores del medio educativo y social.

---

**Implementación de la enseñanza**

- Participan con equipos de investigadores sobre educación e interculturalidad en los respectivos territorios de los pueblos indígenas, para devolver los resultados de investigación a la implementación de la educación intercultural.
- Implementan jornadas de apropiación curricular que consideren la incorporación de saberes indígenas a la educación intercultural, desde un trabajo co-constructivo con los actores del medio educativo y social.

---

**Vinculación con actores educativos y sociales**

- Explican las normativas nacionales e internacionales sobre educación intercultural a la comunidad educativa, desde talleres participativos y co-constructivos con los actores del medio educativo, social y el equipo de investigadores.

---

**Diálogo intercultural**

- Propician espacios de participación y co-gestión de la educación, según los ejes que orientan la educación intercultural bilingüe, desde la política pública.

---

## 10. Orientaciones evaluativas

La evaluación en el sistema educativo escolar debe comprenderse de forma integral, explícita y transversal al proceso de enseñanza y aprendizaje, que favorezca la discusión y la reconstrucción del conocimiento educativo escolar.

En contextos educativos indígenas, el desafío de la evaluación es considerar la pertinencia social, cultural, lingüística y territorial, que incorpore los saberes y conocimientos propios en articulación con el conocimiento escolar, desde un enfoque educativo intercultural.

En este contexto proponemos un marco evaluativo que considera las siguientes dimensiones:

1. **Participación:** donde los actores del medio educativo y social participen constantemente en la definición de criterios de evaluación asociados a las características territoriales donde se sitúa la escuela, para su articulación a las diferentes asignaturas del currículum escolar en su planificación, evaluación y retroalimentación.
2. **Co-construcción:** este aspecto tiene como propósito promover el proceso evaluativo asociado a un trabajo colaborativo de los actores del medio educativo y social, sobre las decisiones de qué saberes indígenas incorporar, su progresión y articulación con el conocimiento escolar, para su enseñanza y evaluación.
3. **Contextualización:** responde a procesos evaluativos en coherencia con las demandas, requerimientos y las problemáticas de la comunidad, donde los actores del medio educativo y social se implican, abordándolas desde un enfoque educativo intercultural.
4. **Gestión educativa:** donde los actores del medio educativo y social asumen un compromiso, liderazgo y participación, para apoyar la planificación y evaluación de los procesos educativos, desde la gestión educativa y curricular.
5. **Oportunidad:** promueve la articulación entre saberes indígenas y saberes occidentales, donde los actores del medio educativo y social incorporan estrategias evaluativas, que garanticen la oportunidad de participación en la toma de decisiones en la implementación de la propuesta pedagógica en el medio escolar.
6. **Sostenibilidad:** define estrategias de evaluación en base a la cultura indígena con la participación de los actores del medio educativo y social, para la sostenibilidad en el tiempo, asegurando la continuidad de la propuesta pedagógica.
7. **Evaluación participativa y formativa:** los actores del medio educativo y social participan activamente en la articulación de los criterios de evaluación, con

relación a las territorialidades, el marco social y cultural indígena, en la toma de decisiones que permite el desarrollo curricular coherente, respecto del uso de estrategias de evaluación asociadas al desempeño de los estudiantes y a su constante retroalimentación en el aprendizaje, desde el enfoque educativo intercultural.

## 11. Reflexiones finales

La implementación de la propuesta pedagógica intercultural en contextos educativos indígenas plantea el desafío a los actores del medio educativo y social de un compromiso ético, político y epistémico.

El **compromiso ético** plantea el desafío de: 1) crear comunidades escolares seguras, integradoras, colaboradoras y estimulantes, para el aprendizaje de los estudiantes de distintas comunidades de la localidad y el mundo globalizado; 2) asumir los problemas educativos y sociales como un reto propio para resolverlos mediante acciones educativas con pertinencia social y cultural; y 3) hacer y rehacer las acciones educativas en base al saber y conocimiento propio de los estudiantes.

El **compromiso político** plantea el desafío de: 1) asegurar en la educación escolar la materialización de un enfoque educativo intercultural como un foco central del proceso de mejora e innovación; 2) comprender cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los actores del medio educativo y social, para un proceso co-constructivo de la institución escolar; 3) desarrollar prácticas educativas inclusivas, que se orienten a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes; y 4) reflejar los valores inclusivos, donde las políticas públicas desde los niveles macro, meso y micro, orienten al trabajo colaborativo.

El **compromiso epistémico** plantea el desafío de: 1) conocer y reconocer la forma de construir conocimiento indígena o de grupos subalternizados en simetría con el conocimiento eurocéntrico occidental en la escuela y la educación escolar; y 2) articular los saberes, conocimientos, principios pedagógicos y de la educación indígena, en la definición de contenidos, métodos y finalidades educativas, desde un pluralismo epistemológico intercultural.

Los resultados del estudio destacan la necesidad de sistematizar contenidos, métodos y finalidades educativas que permitan sustentar la implementación de la educación intercultural, de forma transversal a las asignaturas del currículum escolar, con pertinencia social y cultural a los respectivos territorios.

A partir de los resultados de la investigación, se proponen las siguientes recomendaciones:

- 1) Fortalecer una participación protagónica, activa y sostenida con los actores del medio social, donde se destaque el papel de las familias y comunidades,

indígenas y no indígenas, rurales y urbanas, en un marco de entendimiento dialógico, a través de conversaciones respetuosas y colaborativas. Lo anterior requiere de una implicación que vaya más allá de actividades planificadas por la escuela, para co-diseñar el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo y el Reglamento de Convivencia Escolar. Es así como los instrumentos de gestión institucional permitirían asegurar las formas de relacionarse entre los actores del medio educativo y social, la definición de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje intercultural.

- 2) Propiciar de manera permanente la sensibilización, compromiso, capacitación y actualización del equipo directivo, profesores y educadores tradicionales, para apropiarse de la política pública, los referentes curriculares y los conocimientos educativos indígenas y escolares, para la implementación de la educación intercultural. Lo anterior, a partir de procesos de reflexión crítica que les permitan cuestionar su actual desempeño, para eliminar prácticas de discriminación y racismo.
- 3) Valorar y reconocer los conocimientos educativos indígenas en la educación escolar, a través de un plan de transversalización que permita la incorporación de los contenidos en todas las asignaturas del currículum escolar.
- 4) Favorecer el trabajo co-constructivo con los actores del medio educativo y social para la elaboración de recursos educativos, respetando las normas y patrones socioculturales de la educación familiar basada en los principios de la pedagogía y educación indígena, que consideren las particularidades del territorio, tanto en contextos rurales como urbano. En contexto urbano, para materializar el trabajo co-constructivo se recurrirá a la memoria social de padres, madres y sabios, así como a la realización de alianzas con familias y comunidades de origen que habitan en contexto rural.
- 5) Favorecer el trabajo dentro y fuera del aula, a través de la implementación de rutas educativas que incluyan situaciones de aprendizaje de inmersión en las actividades socioculturales propias de las familias, comunidades y territorios.
- 6) Sensibilizar a los actores del medio educativo y social en el respeto a los pueblos indígenas y el respeto de la identidad cultural de los niños y jóvenes indígenas y no indígenas, impartiendo una educación intercultural para todos, que se adecúe y adapte a su contexto social y cultural.
- 7) Co-construir un plan de acompañamiento que asegure procesos de formación continua, dirigido a directivos, profesores y educadores tradicionales, para consolidar progresivamente un dominio sobre saberes y conocimientos educativos indígenas, antes, durante y después de la situación de enseñanza y aprendizaje intercultural.

## Referencias Bibliográficas

- Abajo, J. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca*, Vol. 11.
- Alton-Lee, A. (2015). *Ka Hikitia - A Demonstration Report: Effectiveness of Te Kotahitanga Phase 5 2010 - 2012*, Ministry of Education, Wellington.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural*. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Temuco.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2020). Ensino superior no contexto mapuche: o caso de La Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2).
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(2).
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Asselin, H. (2015). Indigenous forest knowledge. In *Routledge handbook of forest ecology*, edited by K. Peh, R. Corlett and Y. Bergeron, pp. 586-596. Routledge, New York.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing Limited. Saskatoon, Canada.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard Laville y N. Mosconi (Eds), *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J. y Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Bellei, C. (2018). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1).
- Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche (siglo XIX y XX)*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Bermudez, G., Battistón, L., García, M. y De Longhi, A. (2017). Sociocultural Variables That Impact High School Students' Perceptions of Native Fauna: a Study on the Species Component of the Biodiversity Concept. *Research in Science Education*, 47.
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Clapham, P. y Clapham, S. (2012). *Te Kōtahitanga: Maintaining, replicating and sustaining change*. Hamilton: University of Waikato.



- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T. y Teddy, L. (2007). *Te Kōtahitanga Phase 2: Towards a whole school approach*. Nueva Zelanda: Māori Education Research Institute (MERI), University of Waikato and Poutama Pounamu Research and Development Centre.
- Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S. y Richardson, C. (2003). *Te Kōtahitanga Phase 1: The experiences of Year 9 and 10 Māori students in mainstream classrooms*. Nueva Zelanda: Māori Education Research Institute (MERI), University of Waikato and Poutama Pounamu Research and Development Centre.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontoroma.
- Bradford, M. (1976). "El sistema de valores del mapuche", en *Estudios antropológicos sobre los mapuches de Chile sur - central*. (Recopilación e introducción: Dillehay, Tom). Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Temuco.
- Briand, J. P. y Chapoulie, J.Ml. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue Française de Sociologie*, France, Vol. 34, n° 1.
- Briggs, Ch. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brossard, L. (2019). *Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue*. La publication en ligne de l'ICÉA.
- Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H. (2011). *Making Schools Work. New Evidence on Accountability Reforms*. Washington D.C.: The World Bank
- Bujardón A. (2008). Reflexiones epistemológicas acerca de la formación en valores humanos. *Rev Hum Med*, 8 (2-3).
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Skyland, NC: Kivaki Press, Inc.
- Campeau, D. (2017). La pédagogie autochtone. *Persévérance scolaire des jeunes autochtones*, 1-5.
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec*. Thèse Doctorat présentée à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Caride, J. A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- Caurey, E. (2013). Autonomía indígena y currículos regionalizados. *Ciencia y cultura*, 30.
- Conseil en Éducation des Premières Nations [CÉPN]. (2017). *Le Coffre à Outils. Participation parentale et communautaire des premières nations*.
- CPEIP. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula abierta*, 48(1).

- 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*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Dietz, G. (2020). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 6 (1).
- EIGPP. (2008). *Módulo de Espiritualidad, Conocimientos e Historia de los Pueblos Indígenas de Abya Yala. Manual de las y los participantes*. Fondo Indígena. Bolivia.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, 41.
- Escuela Intercultural de Gobierno y Políticas Públicas Programa de Formación de Líderes Indígenas (EIGPP). (2008). *Módulo de Espiritualidad, Conocimientos e Historia de los Pueblos Indígenas de Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flórez-López, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*, 7 (13).
- FONIDE (2014). *Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Ministerio de Educación de Chile.
- Fortin, M. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gasché, J. (2008). Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Gasché, J., Bertely, M. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: Abya Yala.
- García-Carmona, A. (2021). Prácticas no-epistémicas: ampliando la mirada en el enfoque didáctico basado en prácticas científicas. *Revista Eureka*, 18(1).
- Gaussel, M. (2014). Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation. 1/28 *Dossier de veille de l'IFÉ*, N° 97.
- Kelly, G. J. (2008). Inquiry, activity and epistemic practice. En R. A. Duschl, y R. E. Grandy (eds.), *Teaching scientific inquiry: Recommendations for research and implementation* (pp. 99–117). Rotterdam: Sense.

- Kelly, G. J. y Licona, P. (2018) Epistemic practices and science education. En M. R. Matthews (ed.), *History, philosophy and science teaching* (pp. 139–165). Dordrecht: Springer.
- Kelly, G., McDonald, S. y Wickman, P. (2012) Science learning and epistemology. En B. Fraser y K. Tobin (eds.) *Second international handbook of science education* (pp. 281–291). Dordrecht: Springer.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris, Guérin/Eska.
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga : Aljibe.
- Lévesque, C. Cloutier É. y Salée, D. (2013). Cahiers DI ALOG. La coconstruction des connaissances en contexte autochtone: cinq études de cas. *Cahier n° 2013-03*. Actes de colloque. Montréal.
- Llanquino, G. (2009). Revitalización lingüística del mapudungun: epistemología del hablante y metodologías propias. In: *Congreso Internacional de la Sociedad Chilena De Lingüística*, 20., Concepción. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2009.
- Loiselle, M. y Mckenzie, L. (2009). La roue de bien-être: une contribution autochtone au travail social. *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, 131.
- Luna, L., Bolomey, C. y Caniguan, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, 50.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3).
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriqueo, S. y Bacon, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: Sans et défis*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Malaga-Villegas, S. (2019). Hacia una complejidad del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 19, n° 1.
- Mansilla, J., Llançavil, D., Mieres, M. y Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, Vol. 42, n° 1.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, XXXV(139).
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Meirieu, P. (1997). *L'envers du tableau*. Paris: ESF éditeur.

- Meirieu, P. (2013). *Conferencia de Philippe Meirieu. La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- MINEDUC. (2008). *Estadísticas de la Educación*. Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2012). *Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. División de Educación General. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2018). *Informe sobre Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2020). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación*. División de Educación General. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2021). *Educador tradicional*. <https://peib.mineduc.cl/1898-2/>
- Montiel, E. (2003). El nuevo orden simbólico: la diversidad cultural en la era de la globalización. *Literatura y lingüística*, Vol. (14).
- Moore, S., Allen, C., Andersen, M., Boase, D., Campbell, J.-R., Doherty, T., Edmunds, A., Edmunds, F., Flowers, J., Lyall, J., Mitsuk, C., Nochasak, R., Pamak, V., Russell, F. y Voisey, J. (2016). *Inuit-Centred Learning in the Inuit Bachelor of Education Program*. *Études Inuit Studies*, 40(2).
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407.
- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto Mapuche: implicancias educativas, sociales y Culturales en perspectiva intercultural. *Educ. Soc., Campinas*, Vol. 40.
- Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 40(19).
- Novaro, G., Podawer, A. y Bartón, L. (2017). Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa. *Educ. Real*, (42)3.
- Núñez, M. (2017). *El derecho al territorio y a la espiritualidad indígena*. Anuario Hispano-LUSO-Americano de Derecho Internacional 2017-2018.
- Ñanculef, A. y Cayupán, C. (2016). *Kuifikezugu. Discursos, relatos y oraciones rituales en mapuzugun*. Temuco: Comarca Ediciones.
- OCDE. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. París: OCDE Publishing.
- Ogbu, J. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, Vol. 21, n° 8.
- Olivé, L. (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO.

- Osorio, C. (2017). *Religiosidad e identidad: La lucha indígena como resistencia territorial desde la Espiritualidad*. pp. 184-203. ISSN: 2027-2391.
- Paredes, J. (2013). Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. *Revista de Estudios Sociales*, 48, 125-138.
- Peña-Cortés, F., Huiliñir-Curío, V., Pincheira-Ulbrich, J., Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. y Morales, S. (2019). Mapuche-Pewenche knowledge transmitted by teachers and parents: perception of schoolchildren in rural schools of the Araucanía region (Chile). *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40(3).
- Pérez-Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2).
- Perrenoud, P. (1994). Curriculum: le formel, le réel, le caché”. In: Houssaye, J. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd’hui*. (pp. 61-76). Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona : Graó.
- Poblete, M. (2009). “Prácticas educativas misionales franciscanas, creación de escuelas en territorio mapuche y significado de la educación para los mapuche-huilliche del siglo XVIII y XIX”. *Espacio Regional*, 2.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2012). Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile. Santiago de Chile: MINEDUC-UNICEF
- Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina ». Dans Lander (dir.), *Colonialidad del saber y eurocentrismo*. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO.
- Quilaqueo, D. (2018). Conocimiento social y cultural para una educación escolar en contexto mapuche. *Opción*, 34(87).
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 148 (1).
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. y Loncon, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa?. *Cad. Pesqui.* Vol.46 (162).
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2).
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Gráfica LOM.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, S. y Peña-Cortés, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en

- la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106).
- Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2010). Educación intercultural en contextos mapuches: hacia una articulación entre el conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia. En *Interculturalidad en Contexto Mapuche*, editado por D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo, pp. 89-126. Neuquén: Editorial EDUCO.
- Quintriqueo, S. y Maheux, G. (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, 13(1).
- Quintriqueo, S., Riquelme, E., Morales, S., Quilaqueo, D. y Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71).
- Quintriqueo, S. y Muñoz, G. (2015). Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. In: SALAS, R.; LE BONNIEC, F. (eds.). *Les Mapuche à la mode: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. Paris: L'Harmattan. p. 95-121.
- 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).
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M., y Peña-Cortés, F. (2015). Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, S., Morales, S. y Sanhueza, S. (2017). Valores educativos mapuches: Base para la educación y comunicación intercultural en la formación inicial docente. En *Liderazgo escolar y gestión pedagógica*, editado por V. Valdebenito y M. Mellado, pp. 162-188. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 148 (1).
- Quintriqueo, S., Riquelme, E., Morales, S., Quilaqueo, D. y Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71).
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, n° 40.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1).
- Raffles, H. (2002). Les savoirs intimes. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 3 (173).
- Richards, J.C. y Rodgers, T.C. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, Vol. 64.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Artigo Psicol. Esc. Educ.* 20(3).
- Rivera, S. (2006). “Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”. En: Yapu, Mario (comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria Seminario Internacional*. La Paz: Fundación PIEB/ Instituto Francés de Estudios Andinos IFEA.
- Salaün, M. (2016). La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15.
- Sánchez, C. y García, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista Educación inclusiva*, Vol. 2 n° 2.
- Sarrazin, J. P. (2012). New Age en Colombia y la búsqueda de la espiritualidad indígena. *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 48 (2).
- Sartorello, S. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, (19).
- Santos, B. y Meneses, M. (2014). *Epistemología del Sur*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Shanker, S. (2014). Broader Measures for Success: Social/Emotional Learning. In *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto: November 8.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Smith, L. (2012). Taking a walk on the wild side: Some indigenous perspectives on valuing complexity, sustaining relationships, being accountable for responsibilities and making things relevant. In *26th Annual Conference of the American Evaluation Association (AEA): Evaluation in Complex Ecologies Relationships, Responsibilities, Relevance*. Conference held at Minneapolis, Minnesota, USA.
- Segovia, P. y Rendon, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis* [online]. 19(56).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, H. (2017). *La educación intercultural bilingüe en Chile: Experiencias cotidianas en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía*. Université Laval. Thèses et mémoires.
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Mesurer ce qui compte, Un projet de people for education.

- Toulouse, P. (2018). *Chaque enfant a un don à partager: Nourrir l'identité autochtone et le sentiment d'appartenance*. Ontario.
- Trapnell, L. (2005). La Educación Intercultural Bilingüe en Perú: debilidades y aportes al desarrollo local. En: Hernaiz, I., Erick, S. y Villarán, V. (comp). *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas: reflexiones sobre experiencias en la región andina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - UNESCO Buenos Aires.
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, XX (39).
- Turner, A., Wilson, K. y Wilks, J. L. (2017). Aboriginal Community Engagement in Primary Schooling: Promoting Learning through a Cross-Cultural Lens. *Australian Journal of Teacher Education*, 42.
- UNESCO (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)*.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Publicado en 2017 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago de Chile).
- Urbiola, A., Willis, G. B., Ruiz-Romero, J. y Moya, M. (2014). La reducción del prejuicio hacia la población gitana en la vida real: Efectos de la visita a la exposición “Vidas Gitanas (Lungo Drom)”. *Psychosocial Intervention*, Vol. 23, n° 1.
- Vigotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96.
- Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico: reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia*. Cochabamba: Funproeib.
- Zambrana, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*. Vol 7.



## **Anexo 1 Protocolo de actuación para la vinculación familia-escuela-comunidad en contextos de educación intercultural en Chile**

### **1. Introducción**

El protocolo de actuación para la vinculación familia-escuela-comunidad, propone rutas reflexivas y acciones concretas para promover una educación intercultural que considere la pluralidad de conocimientos indígenas y escolares. Para su diseño e implementación se consideró procesos de co-construcción entre los actores del medio educativo (directivos, UTP, profesores, profesores mentores, educadores tradicionales y asistentes de la educación) y los actores del medio social (padres, sabios, autoridades tradicionales y líderes indígenas) (Llevot y Bernad, 2016; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). De esta manera, se busca relevar el papel de la familia, las comunidades o asociaciones indígenas, directivos, los/as profesores, educadores tradicionales, los/as estudiantes y los asistentes de educación, en el proceso de formación de los niños y jóvenes. Es así como el protocolo de actuación se constituye en un marco de entendimiento dialógico, que favorece conversaciones respetuosas y participativas entre los actores del medio educativo y social, para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas e interculturales, tanto dentro como fuera de la escuela.

El protocolo de actuación promueve la vinculación familia-escuela-comunidad que se comprende como una construcción social, para el fortalecimiento del diálogo e intercambio de saberes, que considera los intereses y las formas de comunicarse en el entramado relacional, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, como un acto propio en la política pública (Madrid *et al.*, 2019).

Un protocolo de actuación debe describir de manera clara y precisa, cuáles son los pasos a seguir en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales, y quiénes son los responsables de implementar las acciones necesarias para mejorar la vinculación familia-escuela-comunidad, así como señalar los procesos de evaluación para su mejora progresiva. En este caso, el protocolo se configura como una respuesta a un problema base de la educación en contexto intercultural indígena, que es el desconocimiento de los actores del medio educativo respecto de los saberes y conocimientos indígenas, lo que produce un desencuentro entre

personas que pertenecen a la cultura escolar y la cultura indígena, que impide llevar a cabo una educación intercultural que vaya en beneficio de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas.

El protocolo se estructura en relación a los siguientes aspectos: 1) Fundamentos y principios; 2) Objetivos; 3) Enfoque educativo intercultural; 4) Principios de la pedagogía y educación indígena; 5) Contenidos educativos que sustentan el protocolo de actuación; 6) Normas culturales indígenas; 7) Etapas del protocolo de actuación; 8) Rol de los actores del medio educativo y social; 9) Actividades para operacionalizar el protocolo de actuación; y 10) Diseño de estrategias de sensibilización en perspectiva intercultural.

## **2. Fundamentos y principios**

El protocolo de actuación se justifica en las demandas de los pueblos indígenas que buscan ser comprendidos de mejor manera en la educación escolar, según la normativa nacional, internacional y los resultados de investigación que están a la base. Las demandas de los pueblos indígenas buscan una valoración de su cultura, lengua e historia, a partir de un marco jurídico que se vincule con el territorio, medio ambiente y sus tradiciones. Esto debido a que por siglos ha existido una falta de reconocimiento y vulneración de los derechos ancestrales, con base en procesos de discriminación y violación de derechos humanos, que en algunos casos han significado pérdida humanas y culturales irreparables (Government of Canada, 2015). En el contexto internacional y nacional se identifican las siguientes normativas: 1) Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que promueve el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan; 2) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, donde se reconoce el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales, por lo que se reconoce que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad; 3) Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNESCO), que releva el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación con base en los saberes y conocimientos educativos propios (UNESCO, 2016); 4) la Ley 19.253 (1993 y sus modificaciones) que indica el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas y establece: a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena; b) el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; 5) la Ley General de Educación N°20.370 que declara la educación intercultural en el sistema educativo; 6) Ley contra la discriminación N°20.609/2012 que busca garantizar una educación sin discriminación, en que uno de los objetivos fundamentales es

instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria; y 7) Ley de Inclusión Escolar N°20.845/2015 que favorece el acceso equitativo de los estudiantes independiente de su origen económico, étnico, social, cultural y territorial.

Desde la normativa internacional y nacional se releva que el sistema educativo escolar debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En ese contexto, emerge la necesidad de pensar nuevas formas de vinculación con las poblaciones indígenas, desde un pluralismo de saberes y conocimientos, para avanzar a la descolonización de las relaciones de poder entre indígenas y no indígenas, en el ámbito de la educación escolar y social.

Los resultados de investigaciones a nivel mundial sostienen la necesidad de la co-construcción de nuevos conocimientos en educación, lo que nos invita a aportar a una educación que promueva la vinculación familia-escuela-comunidad en perspectiva de una interculturalidad crítica (Walsh, 2010; Dietz y Mateos, 2013; Ferrao, 2018; Sartorello, 2019). Esto implica la necesidad de mantener, replicar y sostener un cambio en las prácticas educativas formales e informales de los actores del medio educativo, a través de la incorporación de los saberes y conocimientos provenientes de la educación familiar indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar en perspectiva intercultural (Bishop *et al.*, 2012; Escobar, 2014). Lo anterior, para proponer una visión más amplia de la educación que permita a todos los estudiantes la permanencia en los sistemas educativos escolares (Toulouse, 2016; Campeau, 2017). De esta manera, es posible avanzar en la descolonización de la educación escolar en territorio indígena, lo que permite dar respuesta y abordar los conflictos interculturales presentes en la educación escolar (Tubino, 2014; Maheux *et al.*, 2020).

Algunos resultados de investigación sostienen la urgencia que las demandas y problemas de la educación en contextos indígenas sean abordadas desde los conocimientos propios, para dar sentido de pertenencia, co-construcción y sostenibilidad de los proyectos educativos institucionales (Quilaqueo, Quintriqueo y Torres, 2015; Briones, 2019; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). Así, este conjunto de investigaciones pone en evidencia que es posible ejercitar diferentes maneras de producir conocimientos en vinculación con los distintos actores del medio educativo y social, donde los conocimientos indígenas y los actores del medio educativo se asumen como un foco de interés central. Lo anterior, para avanzar en la búsqueda de nuevas pedagogías que valoricen los saberes y conocimientos indígenas como un patrimonio que permita enriquecer la educación intercultural para las nuevas generaciones de indígenas y no indígenas (Caride, 2003; Olivé, 2009; Zambrana, 2014; Cajete, 2020). En consecuencia, es urgente avanzar en una educación escolar y familiar que responda a las particularidades del conocimiento educativo indígena,

para dar pertinencia social y cultural al desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

**Los principios que sustentan el protocolo de actuación para el vínculo familia-escuela-comunidad en contextos de educación intercultural bilingüe son los siguientes:**

- a. Comprensión del sentido y quehacer de la escuela y la educación escolar en contextos indígenas, para mejorar sistemáticamente el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, en el marco de la relación educativa intercultural (Arias-Ortega, 2019, 2020);
- b. Conocimiento, reconocimiento y valoración de la educación familiar indígena por parte de los actores del medio educativo, sean indígenas o no, con el propósito de construir un proyecto de educación intercultural articulado a los principios de la pedagogía y educación indígena (Toulouse, 2016; Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2018);
- c. Respeto de la identidad sociocultural de los niños y jóvenes indígenas, impartiendo para todos los estudiantes una educación de calidad que se adapte a su contexto social y cultural (UNESCO, 2017);
- d. Enseñanza a niños y jóvenes de los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias, para que puedan participar plena y activamente en la sociedad (UNESCO, 2017);
- e. Enseñanza a todos los niños y jóvenes de los conocimientos, actitudes y las competencias interculturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, de diferentes sociedades y culturas (MINEDUC, 2018).

En su conjunto los principios antes señalados aportan a una vinculación familia-escuela-comunidad más respetuosa, que reconozca y valore al otro, que permita a cada persona expresar ideas propias y trabajar colaborativamente, para generar espacios de diálogo que contribuyan en la co-construcción y articulación de saberes y conocimientos indígenas y escolares entre los actores del medio educativo y social. Esto implica que el conocimiento se construye desde una pluralidad de saberes que busca en la interculturalidad, reconocer y comprender los otros saberes, teniendo como punto de partida los conocimientos propios. Por lo tanto, es importante repensar las acciones educativas y las formas de vincularse entre los actores del medio educativo, la familia y la comunidad. Sostenemos que el conocimiento es socialmente construido, como proceso que asume que cada colectividad humana crea un cuerpo de conocimiento, a partir de múltiples experiencias y/o recursos en su vida diaria (Sotero et al., 2020). Esto implica que, las escuelas en contexto indígena son espacios de aprendizaje, donde los estudiantes y los profesores tienen la oportunidad de darse cuenta de cómo la ciencia y otras formas de conocimiento pueden conectarse, para que las personas que viven en diversidad social y cultural puedan beneficiarse mutuamente.

### 3. Objetivos del protocolo de actuación en contexto indígena

A continuación, se presentan los objetivos del protocolo de actuación que orientan las acciones prácticas de la escuela en contexto indígena:

- a. Aportar con lineamientos que orienten la comunicación e interacción adecuada entre los actores del medio educativo y social, para la implementación de la educación intercultural, favoreciendo la vinculación familia-escuela-comunidad.
- b. Facilitar la colaboración entre los actores del medio educativo y social en la implementación de la educación intercultural.
- c. Construir un marco de entendimiento educativo, social y cultural, que permita mejorar la implementación de la educación intercultural en los distintos territorios indígenas y en zonas a las que han migrado indígenas en el país.

### 4. Enfoque educativo intercultural

El enfoque educativo intercultural se constituye en un marco de análisis para el estudio y la comprensión entre personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, lo que implica construir un saber multipolarizado, con el fin de superar la discriminación y el racismo en la educación escolar (Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias-Ortega, 2016). Asimismo, este enfoque se concibe como una alternativa que permite la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar, enfatizando en el diálogo que surge entre éstos (Sartorello, 2019). Por lo tanto, busca promover en los estudiantes indígenas y no indígenas el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, que les permita generar una implicación entre sujetos, para construir un proyecto social común (Quintriqueo *et al.*, 2016). Así, se facilita la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, considerando que este aprendizaje se da en un contexto social y cultural determinado.

El enfoque educativo intercultural también se entiende como un marco teórico, empírico y metodológico que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas y el conocimiento eurocéntrico occidental, para construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, familiar y comunitaria (Arias-Ortega, 2019; Quintriqueo *et al.*, 2022). **En su dimensión teórica**, refiere a la importancia de articular la forma de construir conocimiento indígena con el occidental, para el estudio de los problemas de la educación, las ciencias sociales y humanas (Quintriqueo *et al.*, 2022). **En su dimensión empírica**, refiere a la cosmovisión y conocimiento indígena sustentado en las ontologías relacionales como prácticas epistémicas, que constituyen la base para comprender y explicar la relación de las personas con su medioambiente (Quintriqueo *et al.*, 2022). Es una forma de hacer, conocer, sentir y ser, incluyendo en las relaciones sociales a los humanos y los no-humanos, lo que nos conduce a reconocer la existencia multireferencial y pluriversa de la realidad sociocultural

(Escobar, 2014). En su **dimensión metodológica**, refiere a la forma de organizar la implicación de las personas con los otros y su medioambiente, para generar los avances de la frontera del conocimiento desde procesos co-constructivos en educación.

En esa perspectiva, sostenemos que el enfoque educativo intercultural se debe entender como una forma de comprender, de desenvolverse en las prácticas pedagógicas pertinentes a la situación sociocultural de los estudiantes de los diferentes pueblos, en los respectivos territorios. Este enfoque permite incorporar la cosmovisión y conocimiento indígena a la educación intercultural, para facilitar a los estudiantes indígenas y no indígenas, comprender y explicar la relación del hombre con su medioambiente, incluyendo en las relaciones sociales a los humanos y la espiritualidad, lo que nos conduce a reconocer la existencia de múltiples formas de vida en la realidad sociocultural (Escobar, 2014). En este proceso, la forma de relacionarse es concebida desde una totalidad como ‘unidad de todo lo que vive’, desde dimensiones espaciales y territoriales verticales y horizontales (mundo de arriba, del medio y de abajo), por lo que el pensamiento indígena integra los tres mundos<sup>3</sup>relacionalmente, tanto en lo material como en lo inmaterial (Smith, 1999; Ñanculef, 2018). Además, se requiere mejorar la forma de relacionarse y organizarse con las personas implicadas en el proyecto educativo institucional de la escuela, desde un proceso co-constructivo, donde el interés sobre la educación de los estudiantes recoja la visión de los actores del medio educativo y social.

## 5. Principios de la pedagogía y educación indígena

Para mejorar la relación familia-escuela-comunidad es de vital importancia incorporar a la educación escolar los principios de la pedagogía y educación indígena, asociados a las ontologías relacionales, lo que permitirá apoyar el desarrollo psicológico, afectivo, intelectual y espiritual de los estudiantes.

En ese sentido, los principios de la pedagogía indígena se refieren a los procesos de enseñanza que se desarrollan en el núcleo familiar y comunitario de los niños y jóvenes, para guiar el proceso de aprendizaje de acuerdo con los saberes y conocimientos propios del pueblo indígena al cual pertenecen (Toulouse, 2016; Campeau, 2019). Mientras que, los principios de la educación indígena se relacionan con la forma de enseñar, basado en los contenidos, métodos y finalidades educativas que son propios a las familias y comunidades, lo que permite orientar la formación de las personas, según su marco social y cultural. **Los contenidos educativos** indígenas, están referidos principalmente a los saberes y conocimientos sobre el parentesco, la lengua y la cultura, la tierra, el territorio, la territorialidad, el medioambiente y la espiritualidad (Moore *et al.*, 2016). **Los métodos educativos** indígenas, están relacionados con la forma de organizar las preguntas y la enseñanza, principalmente

<sup>3</sup> En algunos pueblos se plantean dos mundos o cuatrimundos en términos espaciales y temporales (Ticona, 2022).

en relación con la experimentación y regulación de las emociones en el contexto sociocultural. Para ello, la transmisión de saberes y conocimientos se realiza en base a estructuras cognitivas construidas y conservadas en la memoria social, mediante la oralidad y la tradición oral. Estas formas de aprender y enseñar desde los principios de la pedagogía y educación indígena son dinámicas, dependiendo de las transformaciones sociales, culturales y lingüísticas de cada pueblo. **Las finalidades educativas**, están referidas a la formación de un ideal de persona con arraigo territorial y comunitario, según el marco social y cultural de cada pueblo, como es el caso de la valoración de respeto por los adultos en las prácticas socioculturales y la co-construcción de conocimientos, según la memoria social, a diferencia de la sociedad occidental que tiende a la individualidad.

Las principales características de los principios de la pedagogía y educación indígena son:

- a. Aprendizaje situado a los espacios educativos y de aprendizaje, según la cosmovisión indígena, provista de materiales, de mensajes y símbolos comunicados en lengua vernácula y sustentados en los valores sociales y culturales propios (Toulouse, 2014);
- b. Una educación que conecta identidad-memoria-entorno como un reconocimiento del territorio, del parentesco y del medioambiente, lo que debe orientar los contenidos, objetivos, métodos y finalidades educativas de los programas de estudio (Campeau, 2017);
- c. Una educación vinculada sistemáticamente con los intereses de los padres y parientes (familia extensa) y con carácter colectivo durante el proceso de planificación de las actividades de enseñanza en cada situación de aprendizaje (Toulouse, 2016);
- d. La presencia del humor y actividades artísticas durante las situaciones de enseñanza emergen de forma respetuosa, para mediar el aprendizaje e integración armoniosa, según los aspectos formales e informales de la sociedad y cultura propia (Cajete, 1994);
- e. Reciprocidad sistemática entre los profesores, educadores tradicionales, sabios y la familia, en la co-construcción del proyecto educativo institucional y la organización de la enseñanza-aprendizaje, respetando sus historias de vida, para establecer la relación educativa intercultural entre los actores del medio educativo y social (Brossard, 2019);
- f. Aprender a escuchar al otro, ver, hacer y comprender la realidad, apoyado en los recursos educativos contextualizados y esenciales para construir aprendizajes ligados a los saberes propios, en equilibrio con los aspectos psicológicos, emocionales, intelectuales y espirituales de los estudiantes (Toulouse, 2016);
- g. Vinculación de la escuela-familia-comunidad-territorio con la implicación sistemática de los actores del medio educativo y social, de manera formal e informal, donde la acción educativa se concibe como posibilidad de mejoramiento de la educación escolar de todos los estudiantes (Brossard, 2019); y,
- h. El diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje consideran las experiencias de trabajo en terreno, tiempos de reflexión y métodos



educativos propios, como clave para estudiar el entorno social, cultural, natural y espiritual de los niños y jóvenes (Sartorello, 2014; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Lo anterior, plantea el desafío de una participación de “los distintos actores de la familia y comunidad en colaboración con los actores de la política pública, directivos, profesores y educadores tradicionales, para la toma de decisiones que permitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque de co-construcción”, desde prácticas educativas situadas en el territorio (Quintriqueo *et al.*, 2021: 5). Esto es posible materializar mediante: 1) la utilización de métodos educativos propios que permitan vivenciar la espiritualidad indígena en el medio educativo y social, mediante la articulación del conocimiento indígena con el conocimiento escolar, para estimular la inteligencia experiencial de los estudiantes; 2) implicar a los actores del medio social en la implementación de la educación intercultural, para incorporar la espiritualidad indígena asociada a la inteligencia emocional de los niños y jóvenes; 3) abrir el espacio escolar para la participación de la familia y comunidad en procesos de co-construcción de recursos educativos que incorporen la espiritualidad indígena como base para el aprendizaje emocional de niños y jóvenes; 4) sistematización de contenidos, métodos y finalidades educativas propias de los territorios, para incorporar saberes y conocimientos indígenas en la implementación de la educación intercultural, que permitan el desarrollo de la inteligencia experiencial y emocional de todos los estudiantes; y 5) generar redes de comunidades de aprendizaje donde, se compartan experiencias exitosas de educación intercultural. Ello contribuirá en los niños y jóvenes, para construir aprendizajes significativos al integrar tanto la espiritualidad como las prácticas socioculturales en diálogo con las distintas asignaturas del currículum escolar. De esta manera, se espera propiciar el intercambio de conocimientos, saberes y experiencias entre todos los estudiantes, como una forma de aprender, motivar, estimular, promover la discusión, y poner en valor el conocimiento indígena, para mejorar la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente (CPEIP, 2018), según los principios de la pedagogía y educación indígena.

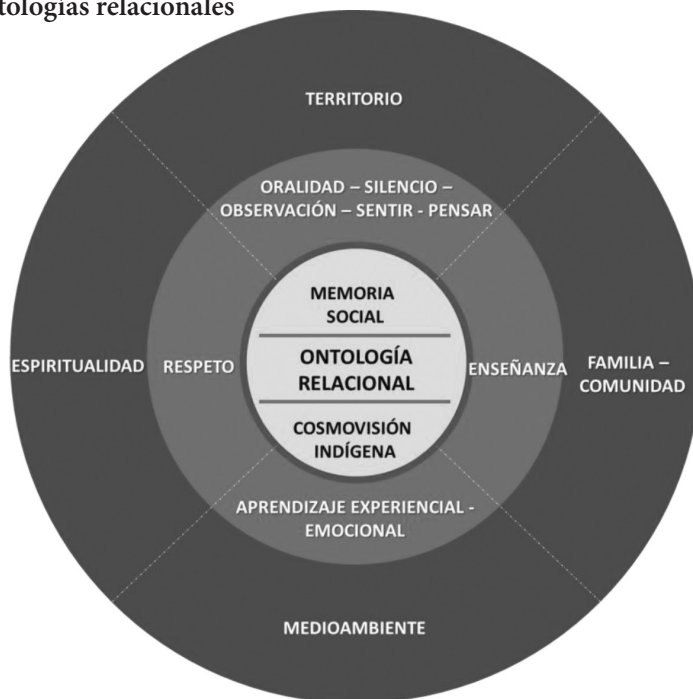
## **6. Contenidos educativos que sustentan el protocolo de actuación**

Los contenidos educativos para contextualizar la educación intercultural se asocian al conocimiento geográfico, territorial, familia ampliada, la espiritualidad, la noción de tiempo- espacio y medioambiente, los que se constituyen en aspectos centrales que sustentan los principios de la pedagogía y educación indígena, para la formación de las nuevas generaciones (Cajete, 1994; Toulouse, 2016; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Es así como los saberes y conocimientos educativos indígenas están integrados a un paradigma más comprensivo, como lugares de memoria, donde se desarrollan un conjunto de prácticas sociales, religiosas, económicas, que permiten garantizar la apropiación y permanencia como grupo social, que cohabita en un territorio particular en el cual construyen un sentido del lugar como espacio y mundo de vida (Quintriqueo *et al.*, 2021). En este contexto, los conocimientos



geográficos y territoriales, las nociones de tiempo y espacio, están asociados a prácticas socioculturales con base epistémica (construcción de conocimientos) en la memoria social de los pueblos indígenas (Huiliñir-Curío, 2015). Así, para los pueblos indígenas, la noción de espacio y tiempo constituyen elementos centrales en la construcción de una visión de mundo, como una forma de sentir, ver y comprender la realidad (Quintriqueo *et al.*, FONDECYT 1181531, 2018-2022). Lo anterior se representa en la siguiente figura que organiza los contenidos educativos indígenas, desde las ontologías relacionales.

**Figura 1. Ontologías relacionales**



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1, en el anillo exterior se identifican cuatro categorías de contenidos centrales: territorio, espiritualidad, medioambiente y familia-escuela-comunidad.

### 6.1. Territorio

El conocimiento geográfico y territorial, está asociado a relaciones de “respeto, equilibrio y reciprocidad para extraer y usar los recursos naturales” en el contexto de la familia y la comunidad (Quintriqueo *et al.*, 2021: 2), como el reflejo de conocimientos que se comparten y se construyen, a partir de la memoria social y colectiva (Walsh, 2012; Sartorello, 2021). En esta perspectiva, los sabios indígenas permiten desde la memoria social comprender y dar una interpretación a la naturaleza, para construir conocimientos propios mediante las ontologías relacionales (Escobar, 2015).

En la perspectiva indígena, el territorio tiene relación con el origen del cosmos y sus dimensiones verticales y horizontales, por lo que la espiritualidad es un componente central para la construcción de la racionalidad indígena, lo que le permite permanecer en sus comunidades y proteger su territorio histórico como un patrimonio cultural (Quintriqueo *et al.*, 2021). Desde dicha concepción, se distinguen las siguientes dimensiones sobre el territorio: 1) una cosmovisión sobre el mundo físico, el entorno natural, social y cultural; 2) una cosmogonía donde se explican los orígenes y las fuerzas espirituales que permiten interpretar la relación de las personas con los elementos objetivos, subjetivos e intersubjetivos; y 3) una cosmología, que expresa los conceptos de orden, número, ritmo, lógica y percepciones del tiempo y del espacio (Salas, Godino y Quintriqueo, 2016). Es así como el pensamiento indígena es necesario entenderlo de manera sistémica e integral, como unidad, como procesos continuos y coherentes en el mundo indígena, donde el concepto territorio no es posible comprenderlo y explicarlo como partes que permitan describir situaciones. Esto, porque el orden cosmogónico y cosmológico del territorio ilustran su organización, donde aparecen las estructuras, formas y normas en la relación con él, como principios fundamentales que rigen a los pueblos indígenas, para dar un sentido al lugar, al espacio, a la tierra y al territorio (Quintriqueo *et al.*, 2021). Es así como desde el conocimiento indígena, las partes y el todo en el territorio están estrechamente vinculados con la vida, la muerte, al considerar el universo orgánico, viviente y espiritual en la creación y renovación constante, donde la relación de los seres vivos está vinculada a los mundos de vida y las comunidades que las habitan (Zapata, 2010; Escobar, 2014). Es así como la tierra y el territorio permite el arraigo de los indígenas y, en consecuencia, la construcción de la identidad sociocultural.

## 6.2. Espiritualidad

Las ontologías relacionales se ligan a una visión de mundo, particularmente con la cosmovisión indígena, lo que permite pensar, describir, comprender y explicar la realidad desde sus condiciones objetivas (aspectos concretos observables en la realidad), subjetivas (una visión relativa de la realidad por los sujetos en su condición humana) y la espiritualidad (forma particular de creencias en la relación con el universo), como un todo integrado en el territorio y en el medioambiente (Escobar, 2020). En este sentido, lo real, lo construido y la espiritualidad en la relación con la sociedad, la naturaleza y la cultura, están estrechamente relacionadas con la ontología, lo que aporta con una comprensión existencial, pues ofrece un fundamento relacional de las personas en la construcción de saberes y conocimientos, para comprender su entorno, desde una construcción social (Quintriqueo *et al.*, 2021). Esto permite señalar que, desde la cosmovisión indígena, “el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble” (Boege, 2008: 62), evidenciada en las prácticas socioculturales y socio religiosas sostenidas en el espacio y tiempo, donde la familia y comunidad dan sentido al territorio, mediante un conocimiento situado (Ramos y Feria, 2016).

### 6.3. Medioambiente

Los pueblos indígenas conciben una integración holista del mundo natural con el social, con arraigo a un territorio que se concibe como multidimensional, con vínculos complejos en lo cultural, lo simbólico y lo productivo (Escobar, 2000). Para los pueblos indígenas, desde los primeros años de vida, los niños y jóvenes manifiestan interés por la naturaleza, los hechos, dinámicas territoriales y sus fenómenos, sumado a su curiosidad respecto a su entorno (Quintriqueo *et al.*, 2021). En este sentido, uno de los mejores ambientes educativos para potencializar las habilidades de pensamiento reflexivo y sensible con el medioambiente, es aquel que se caracteriza por incluir múltiples elementos vivos y naturales a las situaciones de aprendizaje en perspectiva intercultural (Ministerio del Medio Ambiente, 2018). Esto, porque las personas que están en contacto con la naturaleza aprenden en interacción directa con ella, de tal manera que, van construyendo su inteligencia experiencial y emocional y, por ende, comprenden la necesidad de proteger y respetar al medioambiente (Sandoval *et al.*, 2013). Es así como la educación ambiental adquiere importancia para su incorporación a todos los niveles del sistema educativo escolar, como escenarios formativos, de transformación social y empoderamiento del saber sobre el entorno y sus dinámicas, para construir sociedades más armónicas y equitativas (Caride y Meira, 2001), donde se asuman responsabilidades individuales y colectivas, frente a los desequilibrios que se producen en la naturaleza (Meinardi, 2010). De esta manera, la Educación Ambiental se reconoce como un proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medioambiente (Ley 19.300).

### 6.4. Familia-comunidad

En el mundo de vida indígena, la familia ampliada está asociada al territorio, la geografía, algún oficio, estatus y conocimientos sobre la relación consanguínea con un tronco parental, un espacio, un tiempo y una territorialidad del cual proviene un sujeto (Quintriqueo y Maheux, 2004). Así, la ascendencia familiar refiere a una dimensión espacial y territorial de un lugar, como una noción que establece un marco de referencia que remite al sujeto a su historia, a la forma de relación de una persona con su tronco parental paterno y materno, al tránsito de los sujetos en el espacio, teniendo como centro el territorio, la geografía, el medioambiente, definido por situaciones contextuales (Quintriqueo y Maheux, 2004). En tanto, la comunidad está asociada al parentesco, el origen territorial y el territorio habitado ancestralmente, donde se construye una relación política, social, cultural, económica y consanguínea, materna y paterna con un tronco parental y la colectividad humana en su conjunto (Quintriqueo y Maheux, 2004).

En el anillo intermedio de la figura 1 se identifican contenidos específicos referidos

a la relación oralidad-silencio-observación-sentir-pensar, respeto, inteligencia experiencial y emocional, y enseñanza.

### 6.5. Oralidad-silencio-observación-sentir-pensar

Desde la dimensión ontológica para aprender en la interacción con el territorio, para los indígenas es muy relevante la comunicación con su entorno, por lo que se concibe que todo tiene vida y que existe un lenguaje para decodificar el sentido y significado, mensajes y señales que nos entrega la naturaleza. En este sentido es que, la oralidad-silencio-observación-sentir-pensar están interconectados para aprehender y sostener una relación holística, de equilibrio y reciprocidad con el medioambiente. En este proceso, **la oralidad** en los pueblos indígenas permite la organización de los saberes y conocimientos, para su transmisión a quienes viven situaciones de aprendizaje y enseñanza en el entorno social, cultural, natural y espiritual, en el contexto de la familia y comunidad. **El silencio** es parte de la energía que permite la concentración y conexión de las personas con el mundo humano, natural y espiritual, como base para la reflexión en profundidad conceptual, actitudinal y valórica, para lograr un aprendizaje situado y significativo en el marco de la educación familiar. **La observación** es la base para aprender desde la inteligencia experiencial y emocional, en una relación directa de las personas con el territorio, la sociedad, la lengua, la cultura y el medioambiente. Es así como **sentir-pensar** el mundo humano y no humano implica recurrir a la meditación, los sueños, la mística y la espiritualidad. Todo lo anterior, define en el indígena una racionalidad particular para pensar la realidad social, cultural, natural y espiritual.

### 6.6. Respeto

En la educación indígena el contenido educativo valórico central es el respeto a los parientes de la familia ampliada del tronco parental, que en general tiene cuatro dimensiones: la ascendencia parental materna y paterna de la madre; y la ascendencia materna y paterna del padre. La integralidad de la relación familiar se basa en el respeto, especialmente a las personas mayores, por considerarlas portadora de la memoria social en relación a los saberes y conocimientos que permiten comprender y explicar la realidad social, cultural, natural y espiritual. Asimismo, existe un respeto por la naturaleza y los seres humanos, los recursos naturales, los animales y los seres sobrenaturales. Esta relación de respeto con el mundo de vida permite al indígena una educación basada en una visión integrada y de equilibrio con el entorno social, cultural, natural y espiritual.

### 6.7. Inteligencia experiencial y emocional

En la pedagogía y educación indígena, los aprendizajes están fundados en la inteligencia experiencial, por lo que a partir de la educación familiar se ofrece a los niños y jóvenes, la posibilidad de aprender a hacer en el marco de la sociedad y

la cultura propia en base a contenidos, métodos y finalidades educativas asociados al territorio, el parentesco y el medioambiente (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). De este modo, los niños y jóvenes aprenden normas, patrones sociales, culturales y espirituales en la medida que se vinculan con las actividades de la cotidianidad en la familia y la comunidad, fortaleciendo así su lengua e identidad sociocultural (Cajete, 1994). Mientras que la inteligencia emocional es definida como la disposición para percibir, valorar y expresar emociones, para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, de acuerdo al marco de referencia propio ligado al territorio, la geografía, el parentesco y el medioambiente (Quintriqueo *et al.*, 2021). De este modo, los niños y jóvenes se desarrollan y expresan de distintas maneras, ya que las creencias, la historia, y su multiplicidad de vivencias, inciden en la expresión y regulación emocional, según su cultura de origen (Riquelme *et al.*, 2016). Es así como el desarrollo de la inteligencia experiencial y emocional implican lograr una relación de equilibrio e interdependencia con el medioambiente. Las personas descubren el sentido de las relaciones con ellos mismos, con los otros y con la tierra, lo que genera en el individuo un bienestar en las dimensiones: cognitiva, social, afectiva, psicológica y espiritual, que favorecen una relación de respeto y sensibilidad con el medioambiente (Shanker, 2014; Toulouse, 2016). En efecto, por una parte, en contexto indígena sostenemos el desafío de incorporar a la educación intercultural la inteligencia experiencial y emocional de los estudiantes como una forma de aprender local, para una mejor apropiación de los contenidos educativos indígenas y del currículum escolar, mediante los métodos educativos propios, para generar aprendizajes más significativos, con pertinencia social, cultural y territorial. Por otra parte, focalizar la educación intercultural como una experiencia de aprendizaje que aporte a la construcción de la identidad sociocultural de niños y jóvenes, a partir de su propia inteligencia emocional.

## 6.8. Enseñanza

Desde la pedagogía y educación indígena, el aprendizaje y la enseñanza no ocurren de forma separada en el tiempo y el espacio, sino más bien, se concibe como un proceso recíproco, donde **aprende quien enseña y enseña quien aprende**. Es la razón que justifica el hecho de que exista una amplia libertad para el aprendizaje y la elección de aquello que es deseable de aprender y enseñar. Asimismo, los tiempos para el aprendizaje y la enseñanza son ajustados al interés de quien aprende y al ritmo de aprendizaje, según la inteligencia experiencial y emocional.

En el anillo central de la figura 1 se identifican contenidos fundamentales referidos a la memoria social, ontología relacional y cosmovisión indígena.

## 6.9. Memoria social

La memoria social refiere a la continuidad y discontinuidad de los valores educativos indígenas, las regularidades sociales, los cambios sociales y los problemas conceptuales que supone la rearticulación de los diversos hechos en la construcción social del conocimiento. Así, la memoria social ha sido la fuente

principal de conocimientos y de la identidad indígena. Por lo tanto, la oralidad, los relatos fundacionales y tradicionales son elementos indispensables en la producción, representación y transmisión de los saberes y conocimientos indígenas asociados a la identidad de una colectividad y, para la educación de los pueblos. Los principales elementos constitutivos de la memoria social se relacionan con la condición social de los sabios como consecuencia de las transformaciones sociales y culturales, por lo que está asociada a los contenidos educativos en relación a las prácticas socioculturales, socio religiosas, la producción tecnológica y las diversas actividades agrícolas y ganaderas en el territorio. También, se relaciona con las formas de enseñar, métodos educativos que permiten transmitir la racionalidad indígena, mediante consejos en la educación familiar.

#### **6.10. Ontología relacional**

Las ontologías relacionales integran la espiritualidad, comunidad, creatividad y tecnologías, para mantener una relación con el medioambiente como una forma de cuidar la vida humana, el espacio-tiempo, el lenguaje, el pensamiento, la percepción sobre la naturaleza y los sentimientos en la relación de los seres humanos con el cosmos y la realidad sociocultural (Cajete, 1999; Escobar, 2014). Es así como las ontologías relacionales constituyen una forma de organizar la relación de las personas con el medioambiente en el territorio, tanto para observar, interpretar como dar sentido a los mensajes de los elementos de la naturaleza, como base para producir nuevos conocimientos en la relación con el medio (social, cultural, natural y espiritual), desde su propia matriz social y cultural.

#### **6.11. Cosmovisión indígena**

Desde la cosmovisión indígena, los saberes y conocimientos están referidos a la producción intelectual propia, que son transmitidos y conservados en la oralidad, en la memoria social, en las formas singulares de organizar los relatos fundacionales y tradicionales en los territorios (Zidny *et al.*, 2020). En consecuencia, la cosmovisión indígena es una forma de dar sentido y significado filosófico a la construcción de nuevos conocimientos y como un marco de entendimiento en relación a la vida humana y no humana en el mundo. Está estrechamente relacionada con el territorio, la forma de relacionarse con él y el cosmos, donde se entrelaza lo productivo, social y espiritual, propagándose colectivamente en las experiencias comunitarias (Campeau, 2017).

### **7. Normas culturales que sustentan el protocolo de actuación**

Normas culturales refieren a un conjunto de principios, valores, códigos, reglas y procesos construidos social y culturalmente por un grupo, comunidad o colectividad y que sirven de referencia para interactuar y comunicarse desde un lenguaje común en un territorio determinado (Legendre, 1993). Es así como desde el ángulo de la educación y la cultura, las normas permiten planificar, orientar y

materializar las acciones y las ideas, en coherencia y consistencia con los intereses de una colectividad humana.

En el sistema educativo escolar, las normas sirven para organizar los diferentes niveles de resultados que se esperan lograr en un curso, en diferentes etapas y niveles de escolaridad. Asimismo, son los criterios objetivos y subjetivos que se utilizan para evaluar el recorrido de formación de un conjunto de estudiantes o el trabajo de un grupo de escuelas en un contexto determinado (Legendre, 1993).

La cultura es una expresión de la vida humana, como un conjunto de elementos espirituales, la lengua, el lenguaje, los saberes y conocimientos que tiene un valor objetivo, material, simbólico e institucional (ejemplo, la escuela, la familia), que caracterizan a una colectividad humana o sociedades humanas, en oposición a los elementos que caracterizan a la naturaleza y los animales (Legendre, 1993). Es así como en la relación sociedad y cultura, los elementos interrelacionados de una cultura funcionan como colectividad en una entidad coherente y distinta a la vez, aunque uno no puede utilizar indistintamente dichos términos; la primera hace referencia a un grupo de individuos que viven orientados por un contrato social y la segunda, refiere a las características e identidad común de una colectividad.

### 7.1. Cultura escolar

La **cultura escolar** puede entenderse al menos de tres maneras: 1) Designa el producto de un proceso educativo escolar sobre un conjunto de estudiantes que han sido sometidos a una escolarización, por lo tanto, es la cultura que se aprende en la escuela; 2) Designa aquella parte de la cultura adulta que la escuela se encarga de transmitir a los estudiantes, como una variante de la cultura de la sociedad global y hegemónica; y 3) En un sentido general, tiene su origen en sus características esenciales en el saber escolar, las normas, reglas y valores que se transmiten en la escuela, por lo que se presume, tiene una originalidad fundamental en relación con la cultura de la sociedad global (Dinizot, 2021). En efecto, la cultura escolar implica procesos complejos, como es la escolarización y la socialización que permiten construirlas como un dispositivo conceptual de orden moral, del saber, social y de poder, que están en una relación coherente e instituida por la institución escuela y también por la propia creatividad de la comunidad educativa en su conjunto (Dinizot, 2021).

En el caso del presente protocolo se entrega una serie de orientaciones a los diferentes actores involucrados en la comunidad educativa escolar y social, con el fin de orientar sobre algunas normas referentes a la cultura que se deben tener presente. Asimismo, se debe considerar la diversidad lingüística y dialectal de los pueblos indígenas en los diferentes territorios y contextos lingüísticos, según el uso de la lengua.

#### 7.1.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales

- a. Considere que la cultura escolar corresponde a normas, reglas y valores que se construye como resultado de la educación escolar que está instituida en la escuela, la sociedad y la cultura nacional.



- b. Considere que la cultura escolar posee espacios, tiempos y una formalidad prescrita para organizar sus actividades y sus agentes educativos en función de prácticas educativas formales, informales y socioculturales.
- c. Recuerde que en la cultura escolar los agentes educativos están organizados de forma jerárquica, en función del poder que le confiere el saber, las normas y reglas en coherencia con el marco social y cultural de la sociedad eurocéntrica occidental y el valorar e incorporar la educación indígena implica también reconocer el poder de conocimientos válidos en la familia y la comunidad, lo que puede generar resistencia en algunos actores de la comunidad educativa.
- d. Considere que reconocer, valorar e incorporar saberes y conocimientos educativos indígenas implica cambios en la gestión institucional y pedagógica en la escuela.
- e. Tome en cuenta que en la cultura escolar existe una formalidad para el saludo y el desarrollo una actividad educativa o de gestión institucional, donde el directivo o autoridad superior de la institución es responsable de la despedida protocolar.
- f. Considere que cuando se trate de una visita de padres, sabios y líderes indígenas en la escuela, se deben igualmente respetar el saludo protocolar propio del pueblo indígena del territorio, donde es importante destinar un tiempo razonable para realizar el saludo protocolar. Para ello, es de vital importancia preguntar por la salud de la persona, la familia y la comunidad; la actividad debe ser desarrollada sin la premura del tiempo, donde las personas del medio social se sientan seguras, en confianza y bien consideradas, ya sea en las actividades educativas o en la gestión institucional.

### **7.1.2. Orientaciones para la actuación de padres y sabios**

- a. Considere que en la cultura escolar se conjugan normas, reglas y valores que son muy diferentes al marco cultural de las familias y comunidades indígenas para orientar sus actividades educativas formales, informales, socioculturales y administrativas que son legitimados en la escuela, la sociedad y la cultura nacional.
- b. Recuerde que la cultura escolar posee espacios, tiempos y una formalidad, donde las actividades planificadas por los agentes educativos en relación a las prácticas educativas formales, informales y socioculturales, para que sean formales, deben ser comunicadas por escrito, a diferencia de la cultura indígena, donde la formalidad está establecida en la oralidad y la memoria social.
- c. Considere que los espacios y el tiempo en la cultura escolar se establecen en un orden social eurocéntrico occidental (sala de reuniones, sala de clases, comedores, entre otros) y el tiempo es validado y reconocido cronológicamente (por el tiempo reloj), por lo que las actividades educativas y administrativas en la relación familia-escuela-comunidad es acordado y acotado con anterioridad, respetado por los actores del medio educativo y social.



- d. Recuerde que en la cultura escolar los agentes educativos están organizados de forma jerárquica, en función del poder que le confiere el saber, las normas y reglas en coherencia con el marco social y cultural de la sociedad eurocéntrica occidental.

## 7.2. Cultura indígena

En tanto que **la cultura indígena** está compuesta por aspectos objetivos e inmateriales como el conjunto complejo de objetos creados por la colectividad humana y que se transforma y adapta en el tiempo. La cultura indígena está asociada a la lengua, el arte, la literatura, la ciencia, los valores propios de cada individuo, la familia y la comunidad a la que pertenece, construida como proceso dinámico, por lo que forma parte de la esencia histórica de un pueblo, como resultado de la actividad creativa, individual y colectiva de los pueblos indígenas (Zaragoza, 2010).

Según la Ley Indígena 19.253 (1993), se reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura (Art. 1°).

## 7.3. Contexto sociocultural indígena

El contexto sociocultural en los pueblos indígenas es construido en una relación constante y directa con el territorio, donde las personas desarrollan prácticas socioculturales, económicas, espirituales y creación tecnológica, en una interacción social y cultural interna y externa.

En la interacción interna, los pueblos construyen un conjunto de creencias, saberes y conocimientos sobre la forma de trabajar la tierra, construcción de viviendas, utensilios, normas, ritos y creencias religiosas, costumbres, prácticas sociales, un orden moral, social y ético asociados a un lenguaje común representado en la oralidad, la tradición oral y los relatos fundacionales. Lo anterior, permite a los indígenas comprender su relación con el medio natural, social, cultural y espiritual en sus respectivos territorios. Estas son construcciones sociales y culturales que constituyen la cosmovisión indígena y que lo distinguen y diferencian de otras colectividades humanas.

La interacción externa refiere al contacto de los pueblos indígenas con colectividades indígenas de otros territorios, lo que le permite el intercambio del patrimonio cultural y adaptar otros conocimientos y producción intelectual para desenvolverse de mejor forma en su propio contexto.

La cultura y sociedad indígena se caracteriza por la transmisión oral de los saberes y conocimientos a las nuevas generaciones en el contexto de la familia y comunidad, como contenidos educativos mediante la educación familiar, lo que le permite a las personas conocer, comprender y explicar su relación con la tierra, el territorio y maritorio, el medio ambiente y el cosmos que definen las normas, valores y pautas culturales indígenas establecidas en la memoria social (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2011).

### **7.3.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Recuerde que en el lugar donde se sitúa la escuela existe un contexto social y cultural como base de saberes y conocimientos educativos de niños y jóvenes, que es necesario considerar para contextualizar la educación intercultural.
- b. El contexto social y cultural donde viven familias y comunidades aledañas a la escuela, está dotado de saberes y conocimientos educativos propios del lugar, susceptibles de ser incorporados en la educación escolar para construir aprendizajes con sentido y significado para los estudiantes.
- c. La familia y las comunidades del contexto sociocultural donde se sitúa la escuela cuenta con padres, sabios y líderes indígenas que poseen la memoria social que representa saberes y conocimientos propios, por lo que es deseable implicarlos en la educación escolar, para contextualizar la educación intercultural.
- d. Considere que al realizar prácticas educativas formales, informales y socioculturales en contexto indígena, lo que implica la participación de padres, sabios y líderes indígenas tanto en la escuela como en la comunidad, debe dar cuenta del respeto al saludo protocolar propio del territorio. Para ello, es de vital importancia preguntar por la salud de la persona, de la familia y la comunidad; la actividad debe ser desarrollada sin la premura del tiempo, respetando los valores sociales, culturales y espirituales, donde las personas del medio social se sientan seguras, en confianza y bien consideradas, ya sea en las actividades educativas o en la gestión institucional.

### **7.4. Patrimonio cultural indígena**

La sociedad chilena está conformada por colectividades humanas indígenas y no indígenas que tienen particularidades socioculturales, que se distinguen e identifican entre sí, según la forma de pensar, de hacer, ser, vivir, sentir y evaluar la relación con la realidad natural, social, cultural y espiritual, fundamentado en saberes y conocimientos propios (CNCA, 2011). En este contexto, definimos el saber como un conjunto de habilidades intelectuales que constituyen marcos de referencias para aprender, comprender y explicar la realidad natural, social, cultural y espiritual, como un continuo que nunca acaba, que se construye socialmente y que posibilita una excelencia que nunca se da por satisfecha (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas 2005). Entonces, los saberes forman parte de las características de cada sociedad y cultura, asociado a una racionalidad para aprehender el conocimiento según la lógica indígena. Por una parte, los saberes son contruidos por un corpus de conocimientos en una relación directa con el medio ambiente, mediante la observación directa de la realidad y una reflexión crítica con respecto a la memoria social. Por otra parte, son conocimientos que se expresan en prácticas sociales reconocidas y ritualizadas según el marco social y cultural de cada colectividad humana.

El patrimonio cultural indígena se constituye por elementos materiales e inmateriales, que se transmiten mediante la oralidad, la tradición oral y los relatos fundacionales que permiten recrear los saberes y conocimientos en cada colectividad

humana. Entonces, para los pueblos indígenas el patrimonio cultural material está constituido principalmente por la creación artística y tecnológica. El patrimonio inmaterial representa la fuente vital de la identidad indígena arraigada al territorio y la historia, como fundamentos de la vida comunitaria (Ñanculef, 2006). Otro elemento de la cultura inmaterial es la lengua vernácula de cada pueblo, lo que se constituye en identidad y cohesión social que se transmite mediante la educación familiar, sustentado en la memoria social e histórica.

La importancia del patrimonio cultural indígena es que permite tomar consciencia sobre la valoración de la creación artística, científica, cultural y espiritual de los pueblos originarios en sus respectivos territorios, así como el reconocimiento de los actores fundamentales en la realidad sociocultural de cada pueblo. Asimismo, se considera la adaptación de nuevos elementos de la cultura global que se incorpora al patrimonio cultural indígena, lo que permite mejorar las habilidades y la inteligencia de los pueblos para comprender el mundo actual.

#### **7.4.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Recuerde que, al trabajar el patrimonio cultural indígena en la educación escolar, debe considerar que tiene un sentido integral, más allá de la lengua y las expresiones culturales puntuales.
- b. El patrimonio cultural indígena tiene una dimensión material e inmaterial, que se debe distinguir con precisión y claridad, respecto del patrimonio cultural eurocéntrico occidental.
- c. El patrimonio cultural indígena está ligado a un arraigo territorial e histórico, que le confiere un valor para la familia y la comunidad.
- d. Recuerde que el patrimonio cultural es uno de los componentes centrales que permite la construcción de la identidad sociocultural de las personas indígenas.

#### **7.5. Estructura de la organización indígena**

La estructura organizacional de los pueblos indígenas se sustenta en las relaciones sociales, económicas, políticas, lengua vernácula, cosmovisión y la religión. La estructura organizacional se constituye en un mecanismo que regula las interacciones internas y externas de las colectividades humanas, lo que permite tener y expresar una cultura propia que es particular a un contexto y territorio. En este marco los pueblos indígenas se organizan en agrupaciones lideradas por autoridades ancestrales en cada identidad territorial. En este sentido, la ley indígena de 1993 (N° 19.253) reconoce a las comunidades indígenas como agrupaciones humanas pertenecientes a un mismo territorio, que provienen de un mismo tronco parental, que reconocen una autoridad tradicional, que poseen tierras indígenas en común, una lengua particular que permite la comunicación e interacción entre los sujetos.

#### **7.5.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Considere que, para comprender la realidad de la familia y comunidad

indígena es de vital importancia tomar como referencia la estructura organizacional propia en los territorios.

- b. Recuerde que la estructura organizacional indígena sustenta la construcción de los valores sociales y culturales, es un mecanismo que permite regular las interacciones sociales en la relación familia-escuela-comunidad.
- c. Considere que la relación con los padres, sabios y autoridades tradicionales tiene como referencia la estructura de la organización social indígena.

## **7.6. Prácticas económicas indígenas**

Las prácticas económicas de los pueblos indígenas refieren a lo que históricamente el ser humano ha buscado para su bienestar, recurriendo a sus saberes y conocimientos que les permiten hacer un uso equilibrado de los recursos que le entrega la naturaleza, en los respectivos territorios, dinamizado por las transformaciones sociales producto del contacto con la sociedad eurocéntrica occidental (Bengoa, 1996). Entonces, la economía indígena se basa en la óptima utilización de los recursos para lograr el bienestar de las personas, de una colectividad humana, para satisfacer sus necesidades. En este sentido, el desarrollo de la economía indígena es coherente con su cosmovisión, donde la concepción central es el uso equilibrado de los recursos. Mientras que en la sociedad occidental está centrada en la producción y el extractivismo, en la explotación irracional de los recursos naturales que les permite recoger de la madre tierra.

Los pueblos indígenas en general hacen un uso respetuoso de los recursos naturales, que en general es para cubrir sus necesidades más urgentes y para sostener una relación de equilibrio y reciprocidad con la naturaleza para lograr el 'buen vivir' de la colectividad humana. Entonces, para los indígenas cohabita lo material con lo espiritual dentro de un territorio, donde la relación es de interacción, no de depredación (Bengoa, 1996).

### **7.6.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Considere que las prácticas económicas indígenas están asociadas a actividades con pertinencia social, cultural y territorial, para lograr el bienestar de la familia y la comunidad, recurriendo a conocimientos propios y un uso equilibrado de los recursos, las que se han dinamizado por las transformaciones sociales.
- b. Recuerde que la economía indígena es coherente con su cosmovisión, en la relación con la tierra y el territorio, por lo que se basa en una concepción de uso respetuoso, de equilibrio y reciprocidad de los recursos naturales.
- c. Considere que las colectividades humanas indígenas cohabitan lo material con lo espiritual dentro de un mismo territorio, donde la relación es de interacción y reciprocidad y no de depredación (extractivismo).

## **7.7. Agentes sociales y políticos indígenas**

La organización social indígena se basa en una serie de roles y funciones que en

general son reconocidos como una herencia familiar y comunitaria. Estos roles y funciones son asumidos por líderes y sabios indígenas en distintas instancias de prácticas socioculturales y socio-religiosas, en instancias de negociación social, política y económica que son de interés para la familia, la comunidad y las colectividades humanas en general.

Las funciones y roles en la organización social indígena tienen un carácter integral, donde lo político se articula con lo espiritual y ceremonial, según los protocolos culturales establecidos en la familia, la comunidad y la colectividad en general. Dichas funciones y roles pueden variar según el territorio y la territorialidad donde habitan las personas.

#### **7.7.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Considere que los agentes sociales y políticos en el marco de la organización social indígena se basa en roles y funciones reconocidos como una herencia familiar y comunitaria, que son transmitidos por los padres, sabios, autoridades tradicionales y líderes.
- b. Recuerde que la organización social indígena tiene un carácter integral, donde lo político está articulado a lo espiritual y ceremonial, regulado por los protocolos culturales establecidos en la familia y la comunidad.

#### **7.8. Identidad territorial indígena**

Históricamente los pueblos indígenas cuentan con una organización política y territorial en función a las particularidades de su territorio. En este sentido, la tierra, el territorio, el parentesco y la historia local se constituyen en los principales elementos de la identidad territorial indígena. Este término, refiere a la construcción social del conocimiento en el territorio y una forma de legitimar la reivindicación de las propias prácticas sociales y culturales en los espacios territoriales ancestrales dentro del territorio nacional chileno, y que existe como representación en la memoria social de las colectividades indígenas (Le Bonniec, 2002). Es así como el territorio para los pueblos indígenas tiene un valor político, social, económico, cultural y religioso, los que definen las características fundamentales y particulares de cada pueblo indígena. Sostenemos que la identidad sociocultural de los pueblos indígenas es diferente, según las características geográficas, ya que la particularidad de cada territorio determina aspectos asociados a cada identidad territorial que es construida social y culturalmente, en coherencia con las transformaciones sociales y culturales.

#### **7.8.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Considere que la tierra, el territorio, el parentesco y la historia local son elementos centrales, susceptibles de ser incorporados a la implementación de la educación intercultural, para la construcción de aprendizajes asociados a la identidad sociocultural.
- b. Recuerde que la memoria social indígena es una referencia importante para

- incorporar el conocimiento sobre el parentesco en la implementación de la educación intercultural.
- c. Considere que el conocimiento sobre la identidad territorial indígena puede ser diferente, dependiendo del territorio y la territorialidad donde se sitúa la escuela.

## **7.9. Alimentación indígena**

Los pueblos indígenas, a través de sus saberes y conocimientos ancestrales reconocen los recursos naturales en sus respectivos territorios que son útiles para la alimentación, agrupado en cuatro categorías:

- a. Animales silvestres, terrestres y marinos. Históricamente, los animales silvestres del territorio donde habitan los indígenas constituyen una importante fuente de alimentación, por lo que la caza y la pesca son actividades de mucha importancia.
- b. Frutos y hojas de plantas. Los frutos y hoja de plantas silvestres y de vegetación introducida son fuente de alimentación, por lo que los alimentos vegetales son parte integral de los procedimientos de subsistencia de los pueblos indígenas.
- c. Raíces de plantas. Las raíces de vegetales son consumidas tradicionalmente por personas de las comunidades indígenas, lo que varía dependiendo del territorio que habitan.
- d. Semillas de plantas. Las semillas de plantas también se constituyen en alimentación indígena y varía según las características geográficas del territorio.

La transmisión cultural de las formas de alimentación entre las generaciones se realiza principalmente por las mujeres, porque posee los conocimientos acerca de categorías, prácticas de alimentación y conceptos de alimentación para la población infantil, a través de su propia madre y según su aprendizaje de prácticas culturales culinarias en el contexto de la familia y la comunidad.

Adicionalmente, en las prácticas alimentarias puede distinguirse una dimensión cotidiana-familiar y otra de prácticas socioculturales y socio-religiosas. En la primera dimensión la alimentación con diferentes productos obtenidos del entorno local se prepara según el conocimiento culinario de cada familia y comunidad. En la segunda dimensión, la alimentación adquiere un significado espiritual por lo que existen prácticas rituales para conferir a los alimentos una característica de vínculo con fuerzas espirituales. En ambos casos el agradecimiento se ilustra o se expresa con entregar una porción de los alimentos a la tierra, como proveedora y sustento de la vida, bajo la concepción indígena de madre tierra.

### **7.9.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Considere que la alimentación indígena se basa en conocimientos propios sobre animales silvestres, terrestres y marinos, frutos, semillas, raíces y hojas

de plantas, disponibles en los respectivos territorios, según sus características geográficas, la flora y fauna.

- b. Recuerde que la transmisión de los saberes y conocimientos sobre la alimentación indígena es cultural, desde la educación familiar, realizada principalmente por las mujeres, en base a categorías de contenidos, prácticas de alimentación y conceptos de alimentación.
- c. Considere que las prácticas alimentarias indígenas se distinguen desde una dimensión cotidiana-familiar y otras asociadas a las prácticas socioculturales y socio-religiosas, sean formales o informales.

### **7.10. Prácticas socioculturales y socio-religiosas indígenas**

Las prácticas socioculturales indígenas se basan en ceremonias y manifestaciones socioculturales y socio-religiosas que se han construido a través del tiempo, asociadas al estilo de vida, la cosmovisión y la memoria social. Constituyen un conjunto de características propias que las hacen diferenciadoras respecto de la sociedad occidentalizada. Los aspectos ceremoniales se extienden a la vida cotidiana de los individuos, quienes comparten pautas socioculturales que involucran el respeto y la afectividad.

Las prácticas socioculturales y socio-religiosas tienen sus propias pautas, normas y reglas que definen la participación de los sujetos, donde se destaca su carácter ceremonial y ritual, sea de forma explícita o implícita, que regulan la interacción de las personas durante su desarrollo. Estas pautas, normas y reglas definen también las diversas formas de vida de las personas y al mismo tiempo son particulares dependiendo de la territorialidad indígena. En este sentido, la implicación de los sujetos en las prácticas socioculturales y socio-religiosas es regulada por pautas y normas culturales que determinan la formalidad o informalidad que son mediadas por interlocutores que lideran su materialización, por ejemplo, sabios y líderes y autoridades tradicionales. En este marco, no cualquier persona se implica en una práctica sociocultural y socio-religiosa puesto que debe asumir las pautas y normas culturales que ha definido la colectividad humana a la cual pertenece. Es así como personas externas a la colectividad humana de un territorio determinado que desee participar de dichas actividades, deben ser invitadas formalmente y asumir las pautas y normas culturales que formalicen su implicación en la actividad. En este proceso es de vital importancia tener un dominio sobre la lengua vernácula para facilitar la interacción de las personas en el desarrollo de las ceremonias, sea en la vida cotidiana o en los encuentros formales.

Las actividades socioculturales y socio-religiosas, dependiendo de cada territorialidad, cuentan con cuatro fases: 1) preparación, refiere a una disposición espiritual e intelectual respecto de su compromiso social, ético, político y cultural para la reproducción y transmisión de los valores socioculturales de las nuevas generaciones de su colectividad humana en el territorio donde habita; 2) organización, refiere a la reunión de las personas para pensar, consensuar y planificar la puesta en práctica de la actividad sociocultural y/o socio-religiosa, sea formal o informal;



3) desarrollo, refiere al nivel de implicación de las personas en dichas prácticas, dependiendo del género, la edad, el oficio y el rol social o religioso que desempeña en la familia y la comunidad; y 4) evaluación, refiere a reuniones para socializar el nivel de implicación de las personas, sea de forma objetiva o subjetiva, para analizar cómo resultó la práctica sociocultural y/ socio-religiosa con miras a mejorar las futuras realizaciones. En este último aspecto, las personas deben demostrar sus aprendizajes con relación a su desempeño en la materialización de la actividad, sea cotidiana o formal.

#### **7.10.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Recuerde que las prácticas socioculturales y socio-religiosas tienen como marco de referencia el estilo de vida, la cultura, la cosmovisión y la memoria social indígena, que las distinguen de la sociedad occidental.
- b. Considere que las prácticas socioculturales y socio-religiosas pueden tener un carácter formal e informal, pero que están reguladas por pautas y normas culturales que ha definido la colectividad humana a la cual pertenecen las personas.
- c. Recuerde que la materialización de las prácticas socioculturales y socio-religiosas están mediadas por interlocutores validados en la familia y la comunidad, por ejemplo, sabios y líderes y autoridades tradicionales.
- d. Considere que las prácticas socioculturales y socio-religiosas consideran fases de preparación, organización, desarrollo y evaluación, considerando diferentes niveles de implicación y aprendizaje para las personas que participan, sea de manera formal o informal.

#### **7.11. Sitios de significación social y cultural indígena**

Los sitios de significación social y cultural indígena se relacionan en general con actividades socioculturales y socio-religiosas que tienen un lugar en el territorio donde habitan las familias y comunidades. Estos lugares constituyen centros cívicos y ceremoniales que son propios de las familias y comunidades que habitan el territorio. Por ejemplo, lugares donde se realizan prácticas socio-religiosas y discusiones sobre la organización social y política. Además, los cementerios, lugares específicos donde se realizan dichas prácticas sociales y culturales tanto para agradecer como para las rogativas en relación a fenómenos naturales que afectan el buen vivir de las personas. Asimismo, refiere a lugares ecosistémicos como cuerpos de agua, humedales, bosques y montañas, donde se obtienen alimentos y medicina tradicional, por lo que se expresa una relación de respeto y reciprocidad al momento de extraer los recursos de la naturaleza.

Los sitios de significación social y cultural indígena dependen del marco social y cultural de cada pueblo, que opera como referencia propia para relacionarse con el medio ambiente, por lo que puede variar dependiendo de los territorios, territorialidad y localidades específicas.



### **7.11.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Considere que los sitios de significación social y cultural indígena son particulares a los territorios y territorialidades, son el lugar donde se realizan actividades socioculturales, socio-religiosas, centros cívicos y ceremoniales que son propios de las familias y comunidades que habitan el territorio.
- b. Considere que la organización de las actividades y su realización en sitios de significación social y cultural son reguladas por normas y reglas establecidas en el marco de la familia y de la comunidad.
- c. Recuerde que las actividades educativas formales, informales y socioculturales que se desarrollen en sitios de significación social y cultural, se basan en una relación e interacción con respeto y reciprocidad al momento de usar el lugar y/o extraer los recursos de la naturaleza.

### **7.12. Espiritualidad indígena**

La espiritualidad indígena está ligada a la cosmovisión que las personas han construido históricamente en una relación estrecha con la tierra, el territorio y el medioambiente, sobre lo cual ha tomado consciencia, manifestándolo en la forma de relacionarse con la naturaleza, la sociedad, la cultura y la divinidad, lo que es común a las colectividades humanas, pero que puede cambiar, según territorio y territorialidad (Cox, 2016). También, la espiritualidad es un marco de referencia propio de las personas y las colectividades humanas, lo que les permite distinguir qué es lo bueno y qué es lo malo, y se somete a las normas establecidas, dándoles un grado de dignidad en su vida, de la familia y la comunidad, como un componente que le permite sostener una conducta moral y una actitud cómo ser, y accionar a un grupo social, familiar, pueblo o nación (Ñanculef, 2016).

La espiritualidad indígena se expresa en la relación de las personas con la naturaleza, sociedad, la cultura y la divinidad, lo que se transmite desde la educación familiar y en las prácticas socioculturales y socio-religiosas, fundamentado en la memoria social e histórica.

### **7.12.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a. Considere que la espiritualidad indígena tiene como marco de referencia la cosmovisión asociada a una relación de respeto y reciprocidad con la tierra, el territorio, la sociedad, la cultura, la lengua, el cosmos, los cuerpos de agua y el maritorio y el medioambiente, lo que puede cambiar, según territorio y territorialidad.
- b. Recuerde que la espiritualidad indígena permite distinguir qué es lo bueno y qué es lo malo en la relación con la naturaleza, la sociedad, la cultura y la dignidad en su vida, la familia y la comunidad, por lo que le permite regular la conducta moral y ética a una persona, la familia, un pueblo o nación.
- c. Tome en cuenta que la espiritualidad indígena se puede manifestar en toda actividad, sea formal o informal y permite dotar de sentido y significado al lugar para realizar prácticas socioculturales y socio-religiosas.

### 7.13. Expresión artística indígena

La expresión artística indígena se manifiesta mediante el canto y la danza, la artesanía, la producción y uso de instrumentos tradicionales: 1) el canto y la danza son manifestaciones artísticas que se comunican mediante la oralidad, el lenguaje y la expresión corporal, que generalmente se realizan en lugares que tienen sentido y significado espiritual para la comunidad. En estas prácticas se comunican las representaciones de los diferentes componentes de la cosmovisión en la relación con el medioambiente, por ejemplo, el sonido que emite el viento, el canto de los pájaros, las características geográficas del lugar y el movimiento de cuerpos de agua, entre otros. En consecuencia, el canto y la danza comunican la relación emocional y experiencial de las personas, sus sentimientos en relación a la naturaleza, la sociedad, la cultura y la espiritualidad; 2) la artesanía refiere a la creación intelectual de las colectividades humanas indígenas, que en general tiene un arraigo territorial y se basa en un uso experto de los recursos naturales y culturales propios del lugar. Asimismo, la artesanía es una expresión artística y tecnológica en que el artesano genera un producto que se utiliza para comunicar aspectos de la historia, de la cosmovisión y la espiritualidad, en el contexto de la familia y la comunidad, y su relación con la sociedad global; y 3) la producción y uso de instrumentos tradicionales refiere a elementos que son fundamentales para desarrollar prácticas socioculturales y socio-religiosas. Su producción es un acto que tiene elementos subjetivos e intersubjetivos que manifiestan una relación entre quien cultiva un oficio y que le da a cada instrumento un carácter único que le confiere una significancia particular social y espiritual, que se pretende transmitir a los participantes de las prácticas socioculturales y socio-religiosas en los respectivos territorios donde es utilizado. En general los instrumentos se producen con materiales disponibles en el lugar y/o en el territorio al cual pertenece la familia y la comunidad.

#### 7.13.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales

- a. Considere que la expresión artística indígena está asociada al canto y la danza, la artesanía, la producción y uso de instrumentos tradicionales que están integrados la oralidad, el lenguaje y la expresión corporal, que generalmente se realizan en lugares que tienen sentido y significado espiritual para la comunidad.
- b. Recuerde que la expresión artística indígena representa y manifiesta una forma de relación de las personas con los elementos del lugar (movimiento de las aves, de la vegetación, de los cuerpos de agua, el viento, el canto de los animales, entre otros).
- c. Considere que la artesanía, la producción y uso de instrumentos musicales se materializan con el uso de los recursos naturales del lugar donde habitan las familias y comunidades.

## 7.14. Prácticas epistémicas indígenas

La práctica epistémica refiere a una relación directa de las personas con los elementos del medio ambiente, donde existe una comunicación subjetiva entre las personas con la naturaleza para decodificar su sentido y significado, para comprender y explicar mejor la realidad, desde las ontologías. La ontología indígena refiere a que la realidad es el conjunto de relaciones entre las personas, el territorio y las fuerzas espirituales. Por lo tanto, las significaciones socioculturales y socio-religiosas no se remiten sólo a las prácticas familiares y comunitarias, sino que, involucran al territorio y a todo lo contenido en él: agua, viento, tierra, plantas, animales; los cuales participan de la espiritualidad que se expresa en el conjunto de la cosmovisión.

La oralidad, la tradición oral y los relatos fundacionales constituyen prácticas para construir saberes y conocimientos en la relación de la persona con el medio natural, social, cultural y espiritual. Estas prácticas evolucionan en el tiempo y el espacio, de forma particular a los territorios y se conservan en la memoria social e histórica de los pueblos. En este sentido, la práctica de la oralidad, la tradición oral y los relatos fundacionales han permitido dar un sentido y significado a los lugares donde habitan las personas mediante la toponimia indígena, así como a la diversidad de los elementos que componen el entorno. La toponimia indígena refiere a la forma de nombrar un lugar y de la diversidad de los elementos del entorno, que representan un saber y conocimiento interpretable y reinterpretado por las nuevas generaciones, para dar sentido y significado al lugar que se habita.

Las actividades socioculturales y socio-religiosas constituyen prácticas epistémicas porque permiten conservar, transmitir y construir nuevos conocimientos que permitan establecer relaciones de respeto y reciprocidad con el medio ambiente, la sociedad y la cultura.

### 7.14.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales

- a. Considere que las prácticas epistémicas indígenas se relacionan con las ontologías relacionales, que considera la realidad como un conjunto de relaciones entre las personas, el territorio y las fuerzas espirituales, según la cosmovisión de la familia y la comunidad.
- b. Considere que la oralidad, la tradición oral y los relatos fundacionales constituyen prácticas epistémicas que permiten construir saberes y conocimientos en la relación de la persona con el medio natural, social, cultural y espiritual, que evolucionan en el tiempo y el espacio, de forma particular a los territorios, y que se conservan en la memoria social e histórica de los pueblos.
- c. Recuerde que la toponimia indígena constituye una práctica epistémica que permiten dar nombre, sentido y significado a los lugares y los elementos de la naturaleza.
- d. Las actividades socioculturales y socio-religiosas constituyen prácticas epistémicas porque permiten conservar, transmitir y construir nuevos conocimientos, mediante la implicación y comunicación entre las personas, donde las palabras tienen sentido y significados objetivos y subjetivos

en relación al conjunto de saberes y conocimientos que permiten su materialización.

### **7.15. Formas de enseñanza-aprendizaje indígena**

Los pueblos indígenas poseen una base de conocimientos en la memoria social asociado a las formas de aprender y de enseñar, desde una relación psicológica, social, intelectual y espiritual con el saber. El proceso de aprendizaje se realiza desde una relación sujeto – objeto donde se pone de manifiesto el ejercicio intelectual para comprender y explicar su vinculación con el medio natural, social, cultural y espiritual. Para la materialización del proceso de aprendizaje y enseñanza desde el conocimiento educativo indígena existen formas de organizar las preguntas y los contenidos para su transmisión a las nuevas generaciones. En este proceso, el aprendizaje y la enseñanza en la lógica de la educación familiar indígena es de reciprocidad, es decir, aprende quien enseña y enseña quien aprende.

Desde la educación familiar indígena, destacamos algunas formas de aprendizaje y enseñanza: 1) el aprendizaje en relación a la naturaleza refiere a que las personas aprenden desde una relación directa con la naturaleza en que esta no es sólo materialidad, sino que todo tiene vida y, por lo tanto, los aspectos geográficos y biológicos del territorio que se habitan tienen una dimensión social y espiritual. En consecuencia, el aprendizaje y la enseñanza sobre la naturaleza consisten en decodificar aspectos y prácticas epistémicas que permiten describir, conocer, comprender y explicar la realidad. En este proceso es de vital importancia la observación y la construcción de una actitud de respeto con la naturaleza; 2) el aprendizaje sobre los oficios refiere a implicarse en el hacer mediante la observación y el involucramiento inductivo con respecto a los saberes y conocimientos educativos especializados sobre una materia determinada. En la familia y comunidad indígena existen personas que tienen el dominio sobre los oficios, los que son transmitidos a las nuevas generaciones para que estos conocimientos especializados, como la medicina tradicional, trasciendan en el tiempo; 3) aprendizaje sobre el parentesco refiere a una forma de conocer el tronco parental paterno y materno, no sólo desde el vínculo familiar y el linaje, sino que desde el arraigo que las generaciones precedentes tienen con la tierra y el territorio; 4) aprendizaje de la historia local, refiere al estudio de la memoria social en referencia a los hechos y procesos históricos propios de la familia y la comunidad, así como el devenir de las transformaciones sociales, políticas, económicas, territoriales y religiosas; y 5) aprendizaje de las prácticas socioculturales y socio-religiosas, refieren a una forma de aprender y enseñar mediante la observación y la implicación progresiva en ellas, mediante la guía de los sabios y sabias que lideran dichas prácticas formales e informales.

#### **7.15.1. Orientaciones para la actuación de profesores y educadores tradicionales**

- a) Recuerde que las formas de enseñanza-aprendizaje indígena se realizan sobre la base de métodos, contenidos y finalidades educativas propias, desde una relación educativa articulada a los aspectos psicológico, social, intelectual y

- espiritual, considerando la inteligencia experiencial y emocional.
- b) Considere que los contenidos educativos centrales de la educación familiar son lo referido a la naturaleza, los oficios, la tierra, el territorio, el parentesco, la historia local, prácticas socioculturales y socio-religiosas, recurriendo a la memoria social de la familia y la comunidad, en los respectivos territorios.
  - c) Considere que las formas de aprendizaje y enseñanza indígena se realizan desde una relación directa con la naturaleza, mediante la observación y el involucramiento inductivo con respecto al saber, desde el arraigo con la tierra y el territorio, mediante la guía de los sabios y sabias que lideran dichas prácticas de educación formal e informal.
  - d) Incorpore al momento de planificar, implementar y evaluar el diálogo e intercambio de ideas entre profesor, educador tradicional, familia y sabios de la comunidad. Esto debe quedar explícito en los documentos de gestión institucional y socializado con los involucrados.
  - e) Recoja y sistematice los conocimientos indígenas y locales propios de del territorio donde se emplaza la escuela, para posteriormente definir la forma progresiva en que se abordarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
  - f) Sistematice los aportes de las familias y sabios en Cuaderno de relatos interculturales propios de la Unidad educativa
  - g) Posibilite intervenciones educativas y experiencias de trabajo en terreno, tiempos de reflexión y métodos educativos propios, es clave para estudiar el entorno social, cultural, natural y espiritual de los niños y jóvenes
  - h) Defina en conjunto con los actores del medio educativo y social los materiales convencionales y no convencionales susceptibles de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje en las distintas asignaturas.
  - i) Promueva la creación de recursos educativos no convencionales de existencia natural o elaborado, con la participación y aportes de familias y sabios.
  - j) Planifique e implemente espacios de socialización y toma de decisiones en relación a los avances, desafíos y obstaculizadores de la articulación entre los conocimientos educativos escolares y los conocimientos educativos indígenas. Para posteriormente sistematizar los resultados y difundirlos a toda la comunidad educativa y territorial.

En relación al conjunto de expresiones y prácticas socioculturales deseables de incorporar a la implementación de la educación intercultural, así como la participación de los educadores tradicionales, padres y sabios en la escuela, implica tomar consciencia que este proceso se rigen por la cultura escolar. Por lo tanto, requiere de una negociación y sensibilización permanente, para que se constituya en una actividad pedagógica que considera un inicio, desarrollo y metacognición, donde el foco central sea la construcción del aprendizaje de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas. Asimismo, dichas prácticas epistémicas se sustentan en una racionalidad propia, por lo tanto, su articulación con el conocimiento occidental requiere considerar las formas de enseñar y aprender propias, basadas en

los principios de la pedagogía y educación indígena, mediante prácticas educativas formales, informales y socioculturales con pertinencia social, cultural, lingüística y territorialmente.

## **8. Etapas del protocolo de actuación para la vinculación familia-escuela-comunidad**

El protocolo implica el desarrollo de etapas progresivas, con acciones dialógicas, y el establecimiento de un vínculo contextual, para asegurar la sostenibilidad de la colaboración con un alto nivel de implicación de los actores del medio educativo y social (Flecha, 2018; Llevot y Bernard, 2015).

En este contexto la relación familia-escuela-comunidad desde la implicación se asume como un proceso dialógico, simétrico y recursivo, que se planifica de manera democrática, estableciendo sistemas de monitoreo, seguimiento y retroalimentación. Esto permitirá la mejora continua desde un enfoque reflexivo, que asume que las transformaciones educativas son un proceso de mediano y largo plazo.

Para promover la implicación de los actores del medio educativo y social en los procesos educativos escolares, es relevante considerar cinco etapas clave, que en su conjunto permitirán al establecimiento escolar planificar, evaluar y considerar las oportunidades de mejora en el proceso. En este proceso adquiere un rol central la reflexión permanente y la autocrítica del quehacer educativo:

- a. **Diagnóstico o situación previa**, es una etapa que implica recoger las impresiones, visiones y postura desde el sentir y el pensar de los participantes dentro y fuera de la escuela, para la **sensibilización**, lo que implica generar posteriormente, instancias formativas que permitan socializar el proyecto y el nivel de compromiso que debe tener cada participante.
- b. **Sueños**, es una etapa donde se busca relevar las utopías que se encuentran guardadas en los participantes con el propósito de vincularlas con el objetivo del proyecto educativo institucional.
- c. **Prioridades**, etapa donde los actores analizan los sueños y los objetivos del proyecto educativo escolar tanto de la escuela como en la familia y la comunidad, para levantar propósitos comunes y establecer roles que permitan la implicación de todos los líderes, actores sociales y educativos;
- d. **Toma de decisiones**, etapa que busca un diálogo igualitario donde se consensuen los tópicos centrales del proyecto educativo, de los sueños priorizados y la implicancia práctica que tendrá dentro y fuera de la escuela, cada actor del proceso educativo.
- e. **Planificación e implementación**, etapa que busca articular aquello que sabemos (dónde queremos llegar, sueños) y por dónde se quiere empezar (prioridades), qué condiciones e instancias de trabajo necesitamos para poner en práctica el plan de transformación y planificar cómo llevarlo a cabo. Para esta etapa se recomienda que cada unidad educativa realice un análisis de los instrumentos de gestión institucional (PEI, PME, Reglamentos, entre otros) y los ámbitos de participación con que cuenta la escuela (Consejo

de profesores, jornadas de planificación y evaluación, reuniones de padres y apoderados, consejo escolar, centro de padres, centro de estudiantes, capacitaciones y perfeccionamiento, entre otros).

## **9. Rol de los actores del medio educativo y social**

La vinculación familia-escuela-comunidad debe ser mediada por los actores del medio educativo y social, siendo cada uno de estos un agente relevante en la relación educativa, pedagógica y social. No obstante, el educador tradicional juega un papel fundamental en esta mediación entre la escuela, la familia y/o comunidad.

A partir de esto se explicitan las acciones de cada uno, según sus roles:

### **9.1. Directivos**

- a. Gestionar el liderazgo escolar co-constructivo, lo que implica liderar y legitimar la convocatoria, elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica y del protocolo de actuación en la comunidad educativa y social, a través del establecimiento de tiempos y espacios de reflexión y diálogo para su elaboración e implementación en la escuela.
- b. Liderar el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las actividades de aprendizaje-enseñanza que incorporen el conocimiento indígena en articulación con el conocimiento escolar dentro y fuera de la sala de clases, según las orientaciones del protocolo de actuación.
- c. Gestionar los espacios y condiciones de colaboración compartida con profesores, jefe /a de UTP, educadores tradicionales, estudiantes, padres y sabios, para identificar y sistematizar contenidos educativos indígenas, posibles de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje, según las orientaciones del protocolo de actuación.
- d. Promover la co-gestión de situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar intercultural con la familia y comunidad, lo que implica la planificación, desarrollo, ejecución y evaluación de actividades educativas formales, informales y socioculturales en perspectiva intercultural, para sostener una relación dialógica con la comunidad educativa en su conjunto.
- e. Favorecer la integración de prácticas de enseñanza colaborativas entre el director, profesor, jefe/a de UTP, educador tradicional, padres y sabios, en base a los principios de la pedagogía y educación indígena de la Propuesta Pedagógica y el Protocolo de actuación.
- f. Liderar un plan de acompañamiento para mejorar la comunicación, la formación y el desarrollo de prácticas educativas interculturales, orientado por el protocolo de actuación con pertinencia social y cultural, en los respectivos territorios.
- g. Gestionar el acompañamiento de los profesores, jefe/a de UTP, educadores de párvulos y educadores tradicionales, para apropiarse de la política pública y los conocimientos educativos indígenas y escolares, para la implementación de la educación intercultural, según las orientaciones del



- protocolo de actuación.
- h. Distribuir roles y funciones con los miembros de la comunidad educativa para desarrollar capacidades en los actores del medio educativo y social que contribuyan en la implementación de la propuesta pedagógica, apoyado en el plan de acompañamiento, orientado por el protocolo de actuación.

## **9.2. Profesores y educadores de párvulos y jefes de UTP**

- a. Co-gestionar el diseño e implementación de procesos pedagógicos en colaboración con el ET y con los actores del medio educativo y social, que permita la articulación del conocimiento indígena y escolar, orientado por el protocolo de actuación.
- b. Motivar a la familia y comunidad para que participen de instancias de compartir contenidos, métodos y finalidades educativas para su articulación con los conocimientos educativos escolares, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.
- c. Generar actividades educativas que consideren el método de co-construcción tanto en el diseño e implementación como en la evaluación de situaciones de aprendizaje-enseñanza, para el fortalecimiento de la identidad sociocultural de los estudiantes, indígenas y no indígenas, orientado por el protocolo de actuación.
- d. Fomentar prácticas pedagógicas interculturales que fortalezcan la innovación didáctica mediante la incorporación de contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas, para la enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.
- e. Crear recursos pedagógicos y didácticos co-construidos con los actores del medio educativo y social, considerando las particularidades de los estudiantes, el territorio y las orientaciones del protocolo de actuación.
- f. Realizar actividades de inmersión con los actores del medio educativo en la familia y comunidad, para conocer las normas y patrones socioculturales de la educación familiar basada en los principios de la pedagogía y educación indígena, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.
- g. Diseñar e implementar rutas educativas que incluyan situaciones de aprendizaje de inmersión en las actividades socioculturales propias de las familias, comunidades y territorios, lo que permita favorecer el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, para asegurar su tránsito en todos los niveles del sistema educativo escolar, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.

## **9.3. Educadores tradicionales**

- a. Co-gestionar la implementación de la educación intercultural liderando las prácticas educativas interculturales, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.



- b. Liderar la sistematización de saberes y conocimientos educativos indígenas propios al contexto territorial en el cual se sitúa la escuela, para aportar a la co-construcción de la planificación, las prácticas pedagógicas y la elaboración de recursos educativos, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.
- c. Liderar la planificación y desarrollo de prácticas educativas interculturales en base a contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas, articulada al conocimiento escolar, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.
- d. Motivar e implicar a padres y sabios de las comunidades donde se sitúa la escuela al proceso educativo, según las orientaciones del protocolo de actuación.
- e. Implicar a los actores del medio educativo y social en talleres de reflexión y evaluación en relación con la implementación de la educación intercultural en el territorio, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.

#### **9.4. Familia y comunidad**

- a. Participar activamente en la co-gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas que permitan contextualizar la educación intercultural, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.
- b. Participar activamente en la co-gestión del proyecto educativo institucional, generando una comunicación dialógica e intercultural entre los actores del medio educativo y social, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.
- c. Construir un proyecto educativo, ético y político, lo que implica la reflexión crítica y el posicionamiento respecto al reconocimiento legítimo del otro. Esto, considerando los espacios de aprendizaje escolar y comunitario donde padres, sabios, miembros de la comunidad, directivos, profesores, educadores de párvulos, estudiantes y educadores tradicionales se impliquen activamente en el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, según las orientaciones del protocolo de actuación.

#### **9.5. Equipo de investigadores**

- a. Divulgar resultados de investigación científica sobre contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas dirigidas especialmente a directivos, profesores, educadores de párvulos, educadores tradicionales y líderes indígenas de la familia y la comunidad, orientado por el protocolo de actuación.
- b. Participar y apoyar en la instalación de capacidades en directivos, profesores, educadores tradicionales y líderes indígenas para la sostenibilidad de la intervención educativa intercultural en contexto indígena desde un enfoque co-constructivo, considerando las orientaciones de protocolo de actuación.
- c. Aportar en el desarrollo de capacidades de indagación y reflexión sobre

prácticas educativas interculturales con la implicación de los actores del medio educativo, social y de la política pública, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.

#### **9.6. Equipo PEIB**

- a. Difundir con un lenguaje sencillo a los actores del medio educativo y social las normativas nacionales e internacionales sobre la importancia de las prácticas educativas interculturales.
- b. Desarrollar talleres participativos y co-constructivos con la implicación de los actores del medio educativo, social y el equipo de investigadores, para favorecer la planeación de una educación intercultural en la escuela, considerando las orientaciones del protocolo de actuación.
- c. Propiciar espacios de participación y co-gestión de la educación en contexto indígena, según los ejes que orientan la educación intercultural bilingüe, desde la política pública y las orientaciones del protocolo de actuación.
- d. Implicarse con equipos de investigadores sobre educación e interculturalidad en los respectivos territorios de los pueblos indígenas, considerando las orientaciones del Protocolo de actuación.

### **10. Actividades y estrategias para operacionalizar el protocolo de actuación**

El protocolo de actuación se refiere a las acciones clave que deben llevar a cabo los actores del medio educativo para relacionarse con la familia y la comunidad, según su territorio, identificando los pasos a seguir, las acciones necesarias y los responsables de implementarlas, considerando la articulación entre la cultura escolar y la cultura indígena.

#### **10.1. Actividades formativas co-organizadas entre familia-escuela-comunidad**

La educación es un proceso que continúa durante toda la vida y el aprendizaje intercultural es parte de ello. Por lo tanto, las actividades formativas involucran a directivos, jefes de UTP, profesores, educadores tradicionales, estudiantes, asistentes de la educación, padres y/o apoderados, sabios y autoridades tradicionales. Dado que los directivos y profesores de aula tienen a su cargo el proceso de enseñanza fundado en la cultura escolar, para que esta se articule con la cultura indígena se recomienda co-organizar la implementación de actividades formativas identificando claramente los contenidos y objetivos pedagógicos que se quieren intencionar, lo que contribuya a un aprendizaje conjunto y pertinente socioculturalmente de acuerdo a cada territorio y territorialidad.

Si bien las actividades formativas constituyen un ejercicio cotidiano en la escuela, existen ciertas prácticas y fechas que resultan especialmente significativas para que toda la comunidad educativa pueda participar e incrementar su aprendizaje sobre los saberes y conocimientos indígenas, las que se describen a continuación:

### **10.1.1. Año nuevo indígena**

Corresponde al solsticio de invierno, representando el inicio de un nuevo ciclo solar de gran significación espiritual y cosmogónico para los pueblos indígenas. Su celebración tiene que ser preparada con anticipación, siguiendo estrictamente los protocolos culturales propios de la celebración. La identificación de objetivos y contenidos formativos, la implementación adecuada y la evaluación son imprescindibles para que sea una instancia de aprendizajes para todos, indígenas y no indígenas.

### **10.1.2. Día internacional de la mujer indígena**

El Día Internacional de la Mujer Indígena se conmemora el 05 de septiembre, por lo que es una ocasión relevante para destacar el papel de la mujer en la educación familiar indígena, en el conocimiento de la tierra y las semillas, así como para reiterar la importancia de reconocer la igualdad de derechos para todas las personas. Su planificación, implementación y evaluación debe hacerse respetando los pasos de la lógica de relación sociocultural indígena. La identificación de objetivos y contenidos formativos, la implementación adecuada y la evaluación son imprescindibles para que sea una instancia de aprendizajes para todos, indígenas y no indígenas.

### **10.1.3. Prácticas socio-religiosas**

Las diversas prácticas socio-religiosas de cada pueblo indígena están ligadas a su cosmovisión y las particularidades de su territorio y territorialidad, involucrando la importancia de las toponimias y la práctica de la espiritualidad. Por lo tanto, son una instancia formativa valiosa para compartir con toda la comunidad. Su planificación, implementación y evaluación debe hacerse respetando los pasos de la lógica de relación sociocultural indígena. La identificación de objetivos y contenidos formativos, la implementación adecuada y la evaluación son imprescindibles para que sea una instancia de aprendizajes para todos, indígenas y no indígenas.

### **10.1.4. Economía basada en el intercambio (trueque)**

Esta práctica permite el aprendizaje de otras maneras de relacionarse con la materialidad y el intercambio de bienes, base de toda práctica económica. Permite poner el acento en las necesidades de cada participante del intercambio, en la negociación y el acuerdo satisfactorio y no sólo en un valor fijado monetariamente. Su planificación, implementación y evaluación debe realizarse respetando los pasos de la lógica de relación sociocultural indígena. La identificación de objetivos y contenidos formativos, la implementación adecuada y la evaluación son imprescindibles para que sea una instancia de aprendizajes para todos, indígenas y no indígenas.

#### **10.1.5. Artes y artesanía local**

La expresión artística recoge tanto las habilidades manuales como el conocimiento de los materiales y la significación sociocultural y socio-religiosa de los objetos creados, lo que se constituye en un aprendizaje de la cosmovisión y el conocimiento y saber de cada pueblo, territorio y territorialidad. Por lo tanto, la colaboración y enseñanza de los miembros de la comunidad para la elaboración de estos objetos es fundamental. Su planificación, implementación y evaluación debe hacerse respetando los pasos de la lógica de relación sociocultural indígena. Esto implica que la identificación de objetivos y contenidos formativos, la implementación adecuada y la evaluación son imprescindibles para que sea una instancia de aprendizajes para todos, indígenas y no indígenas.

#### **10.1.6. Feria de gastronomía local**

Los alimentos tradicionales contienen tanto los saberes y conocimientos respecto de su preparación como los relativos a sus ingredientes, ya sean producidos por técnicas de cultivo o por recolección estacional, resultandos característicos de cada pueblo y de su territorio y territorialidad. Representan no sólo un valor nutricional, sino que sociocultural y socio-religioso. La planificación, implementación y evaluación de un evento gastronómico a nivel local debe hacerse respetando los pasos de la lógica de relación sociocultural indígena. Para ello, la identificación de objetivos y contenidos formativos, la implementación adecuada y la evaluación son imprescindibles para que sea una instancia de aprendizajes para todos, indígenas y no indígenas.

#### **10.1.7. Aniversario de la institución escolar intercultural**

El aniversario de la institución es un momento especial para la convivencia escolar y comunitaria, no sólo por las actividades de esparcimiento, sino porque se conmemora la relación histórica del establecimiento con la comunidad y territorio donde está situada. Es un momento para reconocer el saber histórico y el devenir a través del tiempo, por lo que la participación de personas con conocimiento histórico de la institución y la localidad es clave para estos aprendizajes. En consecuencia, para que el evento revista connotación intercultural, necesariamente debe planificarse, implementarse y evaluarse junto con la comunidad local, respetando los pasos de la lógica de relación sociocultural indígena.

#### **10.1.8. Talleres de aprendizaje lengua y cultura indígena del territorio**

Considerando que el problema central es el desconocimiento de los saberes y conocimiento indígenas por parte de los actores del medio educativo y social, es necesario la realización de talleres de aprendizaje impartidos por sabios, autoridades tradicionales y miembros de la comunidad, como depositarios de la memoria social de cada pueblo indígena y territorialidad. De esta manera, los actores del

medio educativo pueden ir adquiriendo paulatinamente aprendizajes que les permitan comprender y compartir la lógica de relación sociocultural indígena, el conocimiento sobre el territorio y su significación sociocultural y socio religiosa. Además, lograr una comprensión genuina de los contenidos, métodos y finalidades educativas de la educación familiar indígena. Al igual que en las actividades anteriores, la planificación, implementación y evaluación de un evento a nivel local debe hacerse respetando los pasos de la lógica de relación sociocultural indígena y la identificación de objetivos y contenidos formativos, la implementación adecuada y la evaluación son imprescindibles para que sea una instancia de aprendizajes para todos, indígenas y no indígenas.

#### **i. Orientaciones para la implementación de las actividades**

- a. El conjunto de las actividades descritas es formativo, por lo tanto, deben tener presente una serie de aspectos para los pasos de planificación e implementación de las actividades de formación. Convoque a encuentros y reuniones a los integrantes de la familia anticipadamente, posibilitando el asistir acompañado por alguien de confianza, proponiendo un plan de acción claro, que incorpore las ideas y sugerencias de las personas invitadas a co-construir, estableciendo en conjunto metas alcanzables, creíbles y observables, graduadas en el tiempo. Agradezca a los padres y familias su presencia, destacando sus aportes, cediéndoles la palabra para que puedan responder a sus preguntas y preocupaciones.
- b. En la implementación de las actividades. Asegúrese de que participen sabios, autoridades tradicionales y todas las personas clave de la comunidad indígena con el fin de poder enriquecer las instancias formativas con la mayor cantidad de personas que poseen conocimientos y saberes a transmitir. Además, es recomendable asegurar la participación de personas que tengan un buen dominio de la lengua materna para que pueda participar y traducir si es necesario.
- c. En la evaluación de las actividades. Brinde confianzas a la familia y a la comunidad destacando las observaciones positivas, propiciando un espacio de acogida que puede ser fuera de la escuela, mostrando respeto y empatía por los padres y miembros de la comunidad. Evalúe en colaboración con los padres, sabios y líderes indígenas la implementación progresiva de la propuesta pedagógica en la implementación de la educación intercultural.

### **10.2. Actividades propias de la escuela co-organizadas con la familia y comunidad**

Son aquellas actividades que contribuyen a superar el desconocimiento de los actores del medio educativo respecto de la perspectiva histórica y del entorno territorial y comunitario en que está inserto el establecimiento. Esta es una vía necesaria para lograr que la educación sea situada localmente y con pertinencia sociocultural.

### **10.2.1. La historia de la escuela en el territorio**

El conocimiento histórico del establecimiento con perspectiva intercultural no puede ser sólo una línea temporal de hitos y fechas, sino que tiene que construirse socialmente, basado en el principio de la indagación, la observación, la memoria social, histórica y comunitaria. Para esto es imprescindible la participación de los miembros de la comunidad, para construir el sentido de la escuela y la educación escolar en perspectiva intercultural.

### **10.2.2. Conociendo la historia local del territorio**

La memoria histórica que poseen los estudiantes y sus familias puede remontarse no sólo a la escuela misma, sino al entorno territorial y cómo los hechos del pasado configuran su estado actual. Al igual que la historia de la escuela, no puede abordarse sólo como una línea temporal, sino que debe abordarse en su complejidad de proceso de cambio del entorno natural y sociocultural, para lo cual debe basarse en el principio de la indagación, la observación, la memoria social, histórica y comunitaria, para construir el sentido de la identidad sociocultural y el arraigo territorial.

### **10.2.3. Conocimiento sobre el parentesco**

Los aspectos ligados al linaje familiar son relevantes para los pueblos indígenas, dando un sentido de arraigo a una comunidad humana y a lugares geográficos particulares. Por lo tanto, no es suficiente identificar la relación simple padres-hijos, sino que debe indagarse la memoria social, histórica y comunitaria, para construir el sentido de familia ampliada, de comunidad y de identidad territorial.

### **10.2.4. Conocimiento sobre la flora y la fauna del territorio**

El entorno natural tiene una significación relevante en la cosmovisión de los pueblos indígenas, ya que todo tiene vida, con la naturaleza se tiene una relación recíproca de dar y recibir, en que se trata con respeto ya que es fuente de alimento, medicina y espiritualidad. Por lo tanto, este conocimiento debe estar basado en el principio de la indagación, la observación, la memoria social histórica y comunitaria, para construir el sentido del lugar en el que se vive, desde un respeto recíproco con los seres vivientes del territorio, de la tierra y los mundos de vida, como uno de los principios de la pedagogía y educación indígena.

### **10.2.5. Conocimiento de lugares con sentido y significado sociocultural**

El territorio y sus espacios geográficos no son solo elementos materiales, sino que tienen significado sociocultural y socio religioso. Los cementerios, las montañas, los cuerpos de agua, el mar y otras formaciones naturales son elementos que forman parte de la memoria social y que contienen en sí mismos significados socioculturales,

espirituales y ceremoniales que forman parte de la vida familiar y comunitaria. El conocimiento sobre ellos implica recurrir a la observación, la memoria social histórica y comunitaria, para construir el sentido del lugar en el que se vive.

### **10.3. Actividades socio-religiosas para agradecer por la salud y economía del año de la familia, la escuela y la comunidad**

Es importante asegurarse de que estas actividades se basen en los principios de la pedagogía y educación indígena. Por ejemplo, emplear los métodos de indagación propios del territorio, la observación, la memoria social histórica y comunitaria, para construir el sentido del lugar en el que se vive, focalizado la relación de respeto y reciprocidad con los seres vivientes del territorio, de la tierra y los mundos de vida.

## **11. Estrategias de acciones por etapas en el medio escolar**

Actividades sugeridas por etapas para directivos y actores del medio escolar, respecto al desafío de implementar la EIB:

### **11.1. Etapa de sensibilización**

- a. Establecer procesos de formación continua de los directivos y actores del medio escolar sobre temáticas como educación intercultural bilingüe y enfoque educativo intercultural, para comenzar a promover la implicación de los actores del medio social en la escuela.
- b. Elaborar un calendario anual de talleres, seminarios y charlas en la comunidad territorial y en la escuela en el que participen los actores del medio educativo y social, promoviendo el respeto y el conocimiento hacia la diversidad social y cultural.
- c. Realizar seminarios y charlas en la comunidad organizado por educadores tradicionales y sabios en los que participen actores del medio educativo.
- d. Realización de talleres en la escuela organizados por los directivos, profesores y educadores tradicionales en los que participen los padres, sabios y miembros de la comunidad.
- e. Promover la toma de conciencia respecto a la participación de los actores del medio educativo y social en el diseño de los dispositivos curriculares y de gestión como el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo, Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, que permitan estipular acciones, desde un enfoque educativo intercultural con base en el respeto y valoración del conocimiento indígena en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales

### **11.2. Etapa de sueños**

- a. Planificar mediante la colaboración de la familia y comunidad, la proyección de los sueños de cómo les gustaría su escuela intercultural.
- b. Conversaciones con las familias y líderes de las comunidades territoriales,

respecto a los saberes y conocimientos deseables de incorporar a la educación escolar.

### **11.3. Etapa de prioridades y toma decisiones desde la co-construcción**

- a. Asegurar espacios de participación de los padres, madres e integrantes de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en prácticas educativas formales, informales como socioculturales.
- b. Generar altas expectativas en el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, lo que implica ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad que permitan a niños y jóvenes adquirir las herramientas, competencias y habilidades, para desenvolverse de manera exitosa en el contexto local y global con un fuerte arraigo de pertenencia al territorio y la cultura de origen. Esto implica, gestionar la elaboración de programas curriculares propios, que sean congruentes con la realidad territorial.
- c. Indagar, sistematizar y seleccionar saberes y conocimientos educativos indígenas presentes en la educación familiar y la comunidad por parte de profesores y educadores tradicionales, para ser incorporados en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales, que permita enriquecer la educación de los estudiantes, desde un enfoque educativo intercultural, reconociendo y valorando la educación familiar y comunitaria. Dicho proceso, se puede materializar en políticas educativas comunales, planificaciones de redes de trabajo territoriales, planes curriculares propios y documentos de gestión institucional.

### **11.4. Etapa de planificación e implementación**

- a. Elaborar un plan de transversalización de conocimientos educativos indígenas en la educación escolar, incorporando los contenidos a las diferentes asignaturas del currículum escolar.
- b. Incorporar contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas en las planificaciones y las prácticas educativas formales e informales a la escuela, para la implementación de la educación intercultural bilingüe.
- c. Incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena a las prácticas educativas formales e informales articulando objetivos, contenidos y métodos educativos indígenas y escolar.
- d. Diseñar e implementar un plan de acompañamiento co-construido entre directivos, profesores, educadores de párvulos, jefe/a de UTP, educadores tradicionales, padres y sabios, para el desarrollo de actividades sociales, culturales y territoriales con la participación de agentes educativos de la familia y la comunidad en la escuela y de la escuela en la comunidad.
- e. Co-Evaluar la implementación del plan de acompañamiento co-construido entre la familia-escuela-comunidad.
- f. Co-construir actividades que favorezcan el diálogo entre los estudiantes, profesores y miembros de la familia y comunidad, que permitan abordar las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, incorporando



saberes y conocimientos culturales en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales.

- g. Co-construir recursos educativos con la implicación de la familia y la comunidad con base en relatos educativos interculturales, para promover el arraigo social, cultural y territorial, desde un enfoque educativo intercultural.
- h. Desarrollar proyectos de intervención educativa intercultural con recursos educativos y espacios socioculturales propuestos por la familia y la comunidad, que permitan resguardar la pertinencia cultural de la realización de las actividades educativas señaladas en la planificación anual o semestral.
- i. Incorporar relatos locales y/u objetos tecnológicos propios de los pueblos indígenas como recursos educativos a partir de una planificación conjunta de profesores, educadores de párvulos, educadores tradicionales, la familia y comunidad.
- j. Realizar talleres para estudiantes por nivel, asociado a textilería, o música, u orfebrería, vestimenta, entre otros, realizados por miembros de la familia y la comunidad en colaboración con profesores, educadores de párvulos, educadores tradicionales a fin de valorar el conocimiento cultural indígena presente en la memoria social de los miembros de la familia y comunidad.
- k. Exponer los productos y aprendizajes de los estudiantes, a partir de una jornada o práctica sociocultural pertinente, en que participen los actores del medio educativo y social.

## **12. Estrategias de acciones por etapas en el medio social**

Actividades sugeridas por etapas para padres, sabios y líderes indígenas, respecto al desafío de implementar la EIB:

### **12.1. Etapa de sensibilización**

- a. Promover en la familia y comunidad la importancia de su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, para ofrecer una educación con sentido de pertenencia para las nuevas generaciones de niños y jóvenes.
- b. Invitación del equipo directivo del establecimiento a los profesores, educadores de párvulos, centro de padres y apoderados a actividades socioculturales y/o religiosas desarrolladas en la comunidad, para implicar a la comunidad educativa escolar en el aprendizaje y enseñanza de tales actividades y conocimientos culturales.

### **12.2. Etapa de sueños**

- a. Planificar en colaboración con los actores del medio educativo, la proyección de los sueños de cómo les gustaría su escuela intercultural.
- b. Conversar con los directivos, profesores y educadores tradicionales, respecto a saberes y conocimientos deseables de incorporar a la educación escolar.

### **12.3. Etapa de prioridades y toma de decisiones**

- a. Ofrecer la participación de sabios, educadores tradicionales, autoridades tradicionales, padres, madres, miembros de la familia en la toma de decisiones sobre los instrumentos de gestión institucional que guían el actuar de la escuela (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo, Reglamento Interno, Planes de Gestión Pedagógica, entre otros).
- b. Co-construir actividades educativas en las reuniones de padres y apoderados relacionadas con los contenidos escolares que están trabajando los estudiantes; esto ayudará a que los padres y líderes de la comunidad se informen sobre los contenidos escolares abordados, las posibilidades de contextualización desde el conocimiento indígena, y favorecer el apoyo a los estudiantes en el proceso educativo escolar.
- c. Realizar encuentros entre comunidad indígena-escuela para el diálogo y toma de decisiones sobre saberes y conocimientos culturales deseables de incorporar en el medio escolar en relación con los principios y finalidades educativas indígenas.

### **12.4. Etapa de planificación e implementación**

- a. Incorporar un sabio o líder de comunidad indígena en el centro de padres, a fin de incorporar actuaciones y conocimientos propios de la cultura en la gestión y actividades de dicho organismo.
- b. Ofrecer la participación a padres y sabios en la realización de prácticas pedagógicas interculturales en la escuela y fuera del aula.
- c. Programar actividades que incorporen saberes y conocimientos educativos indígenas que existen en la familia y comunidad, asignando responsabilidades para su implementación.

## **13. Actividades de la Gestión Institucional, Curricular y Educativa**

Actividades de la gestión escolar refiere a las acciones propias del establecimiento escolar, lideradas por el equipo directivo. En este ámbito, se deben resguardar los aspectos culturales no sólo de la escuela, sino que, también de la comunidad desde un enfoque de pertinencia social, cultural y territorial, siguiendo los pasos de planificación, ejecución y evaluación.

### **13.1. Primer paso: la planificación de las actividades**

Debe indicar siempre a los responsables, la necesidad de construir un marco de entendimiento. Los responsables deben asegurarse de que exista una colaboración activa de la comunidad (padres, sabios y autoridades tradicionales) como una práctica permanente de la escuela, para la articulación de la cultura escolar con la cultura indígena. En esta colaboración con los miembros de la comunidad, la planificación siempre debe tener en cuenta los pasos de la lógica de relación sociocultural indígena: saludo protocolar, comunicación de reconocimiento entre los participantes, el diálogo de saberes en el desarrollo de un contenido educativo, aprendizaje producido y saludo de despedida.

- a) Saludo protocolar refiere a una forma de comunicarse entre los interlocutores, para contextualizar el tema o actividad que convoca el encuentro.

- b) Comunicación intercultural, lo que implica que cada interlocutor da cuenta de la situación de salud individual, familiar y comunitaria, como contexto de base para iniciar el diálogo en relación con el tema o actividad. Esto permite promover las confianzas entre los distintos interlocutores, asegurando un reconocimiento recíproco en la interacción comunicativa.
- c) El diálogo de saberes, refiere a que el conocimiento y /u opiniones reflejadas en el desarrollo de un tema o actividad, sea conversado, comprendido y valorado entre los distintos interlocutores en la relación de co-construcción que se establece entre familia-escuela-comunidad.
- d) Saludo de despedida, refiere a una manifestación explícita de un deseo de bienestar de los interlocutores, posterior al desarrollo del tema o actividad que define la situación educativa.

En efecto, las actividades de la gestión institucional, curricular y educativa como celebraciones, festividades, reuniones de padres, madres y apoderados, procesos consultivos para formular o actualizar los documentos de gestión institucional u otros, es recomendable que en lo posible sean vinculadas a las actividades propias que cada comunidad territorial planifique (ceremonias, jornadas territoriales, celebraciones, conversatorios, otros), para aprovechar los tiempos y espacios comunitarios he ir generando el vínculo de co- construcción de los propósitos formativos.

### **13.2. Segundo paso: la implementación de la acción**

Los encargados deben considerar que: 1) el tiempo medido según el horario escolar debe adecuarse al tiempo familiar y comunitario; 2) la colaboración de la comunidad no debe ser vista como subalterna, sino que, como una relación de paridad y reciprocidad genuina en co-responsabilidad; y 3) las actividades deben considerar no sólo el aspecto material, sino que también, lo espiritual, ya que conforma un todo en la cosmovisión indígena.

### **13.3. Tercer paso: al menos una jornada de evaluación y retroalimentación por semestre**

Donde se revise tanto el resultado educativo como la pertinencia sociocultural y el cumplimiento de las responsabilidades compartidas.

#### **13.3.1. Actividades de la Gestión Institucional**

Un aspecto clave de la gestión escolar es la elaboración de los instrumentos de gestión institucional: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan Integral de Seguridad Escolar, Plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, Plan de Desarrollo Profesional Docente. Para resguardar la pertinencia sociocultural local, la elaboración de estos instrumentos debe considerar el interés y la implicación activa de padres, sabios y autoridades tradicionales. Esta implicación debe mantenerse para la planificación,

implementación y evaluación de las acciones y actividades que contengan dichos instrumentos de gestión institucional.

### **13.3.2. Actividades de Gestión del Currículo: Planificación y Evaluación**

Para lograr una gestión del currículo pertinente socioculturalmente, el equipo directivo debe cautelar que los docentes y educadores tradicionales tengan el espacio, tiempo y los recursos educativos necesarios para planificar, implementar y evaluar aprendizajes que contribuyan a la articulación entre la cultura escolar e indígena, mediante la transversalización de los conocimientos educativos indígenas en las diferentes asignaturas y espacios de formación escolar. Para esto, la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes deben considerar contenidos que respondan a las diversas categorías de conocimientos y saberes indígenas como: 1) la relación directa con el territorio a nivel material y espiritual; 2) la transmisión oral de la memoria social; 3) el uso de los recursos del entorno basado en la cosmovisión; 4) un sentido del tiempo y el espacio más amplio que el horario y espacio escolar; 5) prácticas socioculturales y socio religiosas que involucran lo político, espiritual y ceremonial; y 6) alimentos, tecnologías y expresiones artísticas y ceremoniales propias del territorio y territorialidad, donde los sitios geográficos tienen significación social, cultural y espiritual.

Asimismo, la enseñanza de estos saberes y conocimientos debe realizarse tomando en cuenta la forma de enseñanza-aprendizaje propia de los pueblos indígenas, ligada a la memoria social que se transmite a través de la educación familiar y vinculada al medio natural social, cultural y espiritual, fundada en una lógica de reciprocidad en que aprende quien enseña y enseña quien aprende.

Para lograr esta gestión del currículo, se debe considerar una gestión educativa que tenga la interculturalidad como base orientadora.

### **13.3.3. Actividades de Gestión Educativa**

La gestión educativa permite guiar los procesos educativos desde la gestión institucional y del currículo, según los fines y propósitos del PEI y los sellos institucionales, para que se plasmen tanto en las prácticas pedagógicas formales, informales como socioculturales, implicando a la comunidad educativa en su conjunto.

Desde esa perspectiva, se recomienda que el Consejo escolar u otro espacio acordado, sea un espacio de diálogo participativo entre los actores del medio escolar y del medio comunitario, constituyéndose en una instancia no sólo de información y de toma de decisiones específicas sino también en un espacio permanente de trabajo.

En cuanto a aspectos clave para orientar la gestión educativa hacia una transversalización de la educación intercultural en los aspectos de gestión institucional, curricular y educativa, se establecen las siguientes áreas prioritarias de gestión:

### **i. Área de gestión de recursos para el aprendizaje**

Considera acciones en los planes de gestión para la creación de recursos didácticos en perspectiva intercultural con la implicación de los actores del medio educativo y social, especialmente de los educadores tradicionales, cuyo uso esté contemplado en la planificación y evaluación de los aprendizajes.

### **ii. Área de gestión de talleres de aprendizaje cultural y lingüístico indígena**

Con el objetivo de brindar capacitación a los directivos, profesores y educadores tradicionales en saberes y conocimientos del pueblo originario vinculado al establecimiento educativo.

### **iii. Área de gestión de talleres de aprendizaje de los conocimientos, métodos y finalidades de la pedagogía propia del pueblo**

La gestión de talleres de aprendizaje está vinculado al establecimiento educativo, dirigido especialmente a los educadores tradicionales y profesores, con el fin de que los sabios de la comunidad puedan transmitir esos conocimientos y ser incorporados a la propuesta pedagógica de la escuela.

Es importante considerar los siguientes aspectos:

- a. Recuerde que es un proceso de co-construcción conjunta, por lo tanto, la planificación, implementación y evaluación de las actividades y todas las iniciativas deben ser consensuadas y legitimadas por todas y todos los participantes.
- b. Reconozca y ponga en valor el conocimiento de los sabios del territorio donde se sitúa la escuela para la implementación de la educación intercultural.
- c. Lidere la sistematización de contenidos, métodos y finalidades educativas propias de las familias y comunidades indígenas, para su incorporación en la escuela y en la implementación de la educación intercultural.
- d. Asegúrese de participar en la organización y desarrollo de actividades socioculturales y socio-religiosas propias de las familias y las comunidades del territorio donde se sitúa la escuela, considerando criterios y conocimientos indígenas propios.
- e. Tome conciencia que, existen aspectos propios a los pueblos indígenas, tales como el tiempo, los espacios y actores implicados en la organización y desarrollo de actividades ceremoniales y/o prácticas socioculturales indígenas.
- f. Genere espacios de formación sociocultural, con el propósito que los agentes educativos conozcan y reconozcan la cultura indígena propia de su territorio; y,
- g. Fomente espacios de diálogo con otros saberes que están presente en territorios cercanos para levantar elementos comunes que puedan ser compartidos en la escuela.

## Referencias Bibliográficas

- Arias-Ortega, K. (2019). Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural. Tesis Doctoral en Educación, Universidad Católica de Temuco.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, n° 46.
- Bengoa, J. (1996). Historia del Pueblo Mapuche siglo XIX y XX. Ediciones Sur, Santiago.
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Clapham, P. y Clapham, S. (2012). *Te Kōtahitanga: Maintaining, replicating and sustaining change*. Nueva Zelanda: University of Waikato.
- Boege, E. (2008). El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas. Instituto Nacional de Antropología e Historia Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México, D.F.
- Briones. (2019). Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas. Jalisco: CALAS.
- Brossard, L. (2019). Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue. La publication en ligne de l'ICÉA.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Skyland, NC: Kivaki Press, Inc.
- Cajete, G. (1999). *NATIVE SCIENCE: Natural Laws of Interdependence*. Santa Fe New Mexico: CLEAR LIGHT PUBLISHERS.
- Cajete, G. (2020). Indigenous Science, Climate Change, and Indigenous Community Building: A Framework of Foundational Perspectives for Indigenous Community Resilience and Revitalization. *Sustainability*, 12(22).
- Campeau, D. (2017). La pédagogie autochtone. *Persévérance scolaire des jeunes autochtones*, n° 1(5).
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec*. Thèse Doctorat présentée à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Caride, J. A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321.
- Caride, J. y Meira, P. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel S.A.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo mapuche. Región de la Araucanía. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Estudio-Diagnostico-del-Desarrollo-Cultural-del-Pueblo-Mapuche.pdf>
- Cox, A. (2016). *Espiritualidad y filosofía indígena*. Managua: URACCAN.

- CPEIP. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Denizot, N. (2021). *Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires*. *Pratiques [En ligne]*, 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2020, consulté le 25 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9470>
- Dietz, G. y Mateos L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp-113-143. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2015). *Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”*. *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 41.
- Escobar, A. (2020). *Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas*. *Tabula Rasa*, 36.
- Ferrão, V. (2018). *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. *Estudios Pedagógicos*, 36(2).
- Flecha, R. (2018). *Comunidades de Aprendizaje y transformación social*. *Educadores. Revista de renovación pedagógica*, n° 265.
- Government of Canada. (2015). *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action*. Consultado el 18 de marzo de 2022. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/indigenous-people/aboriginal-peoples-documents/calls\\_to\\_action\\_english2.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/indigenous-people/aboriginal-peoples-documents/calls_to_action_english2.pdf)
- Huilñir-Curío, V. (2015). *Los senderos pehuenches en Alto Biobío (Chile): articulación espacial, movilidad y territorialidad*. *Revista de Geografía Norte Grande*, n° 62.
- Le Bonniec, F. (2002). *Las identidades territoriales o como hacer historia desde hoy?* Programa Mapu Territorialidad, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin éditeur.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2016). *La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1).
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). *La participación de las familias en la escuela: Factores clave*. *RASE*, Vol. 8, n° 1.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T. (2019). *Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia escuela*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3).
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriqueo, S. y Bacon, L. (2020). *La décolonisation de*



- la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: Sans et défis. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Meinardi, E. y Mateu, M. (2010). Ideas para el aula. Buenos Aires: CCCeducando.
- MINEDUC. (2018). Informe sobre Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile. 134.
- Ministerio del Medio Ambiente. (2018). Cuarto Reporte del Estado del Medio Ambiente. Departamento de Información Ambiental.
- Moore, S., Allen, C., Andersen, M., Boase, D., Campbell, J.-R., Doherty, T., Edmunds, A., Edmunds, F., Flowers, J., Lyall, J., Mitsuk, C., Nochasak, R., Pamak, V., Russell, F. y Voisey, J. (2016). Inuit-Centred Learning in the Inuit Bachelor of Education Program. *Études Inuit Studies*, 40(2).
- Ñanculef, A. y Cayupan, C. (2016). Kuifike Zugu. Discursos, relatos y oraciones rituales en mapuzungun. Santiago, Chile: Comarca Ediciones.
- Ñanculef, J. (2016). Tayiñ mapuche kimün Epistemología mapuche. Sabiduría y conocimientos. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- Olivé, L. (2009). Pluralismo epistemológico. Cochabamba: CLACSO.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Santiago de Chile: Frasis editores.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). L'éducation scolaire et l'éducation mapuche: points de vue des parents mapuches. *Enfances, Familles, Générations*, n° 25.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme E. (2018). Les communautés mapuches au Chili, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 77 | 2018, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 19 mars 2020. URL: <http://journals.openedition.org/ries/6152>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.6152>.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G. y Peña-Cortés, F. (2018-2022). Proyecto FONDECYT 1181531 "Sentido de lugar como co nocimientos educativos y territoriales mapuches para una educación intercultural". Financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).
- Quintriqueo M. S. y Maheux, G. (2004). Exploración del Conocimiento Sobre la Relación de Parentesco como Contenido Educativo Para un Currículum Escolar Intercultural en Comunidades Mapunche. *Revista de Psicología*, 13(1).
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación Intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, n° 59.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, S. y Peña-Cortés, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106).



- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias-Ortega, K. (2016). Interculturalidad en la formación inicial docente: invitación a construir un dialogo intercultural. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Ramos, S. y Feria, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. *Innovación Educativa*, vol. 16, n° 71.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Artigo Psicol. Esc. Educ.* 20(3).
- Salas, S., Godino, J. y Quintriqueo, S. (2016). Análisis Exploratorio de las Prácticas Matemáticas de dos Estudiantes Mapuches en Colegios con y sin Educación Intercultural Bilingüe. *Bolema* 30 (55).
- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales *Cinta moebio* 46: 37-46.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60).
- Sartorello, S. (2019). La agenda intercultural para la educación nacional. *Revista de Investigación Educativa*, n° 28.
- Sartorello, S. (2021). Milpas Educativas: Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88).
- Shanker, S. (2014). Broader Measures for Success: Social/Emotional Learning. In *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto: November 8.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Toulouse, P. (2014). What matters in indigenous education : Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement. *Canadian Electronic Library*. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/1185996/what-matters-in-indigenous-education/1739117/> on 25 Nov 2022. CID: 20.500.12592/sfn795.
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Toronto: Mesurer ce qui compte.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos socioculturales. *Contextos latinoamericanos*, Vol. 2, n° 11(7).
- UNESCO. (2016). Política de la UNESCO de colaboración con los pueblos indígenas. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748_spa)
- UNESCO. (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*. Publicado en 2017 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago de Chile).
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, Vol. 15, n° 1(2).
- Zambrana, A. (2014). Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad.
- Zapata B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8, n° 2.
- Zaragoza, L. (2010). Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos. *Cuicuilco*, 17(48).
- Zidny, R., Sjöström, J. y Eilks, I. (2020). A Multi-Perspective Reflection on How Indigenous Knowledge and Related Ideas Can Improve Science Education for Sustainability. *Sci & Educ* 29.

Agradecimientos a los proyectos:

FONDECYT REGULAR n°1221718 y n°1211213;  
FONDECYT de Iniciación N°11200306;  
FONDEF ID21I10187; y  
FONDECYT n° 11191041 (UACH).

La propuesta pedagógica intercultural tiene como finalidad apoyar la planificación, implementación y evaluación de la Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, a través de la transversalización de la educación intercultural en el sistema educativo escolar chileno. Para ello, es insoslayable que exista una vinculación familia-escuela-comunidad, para la cogestión de la educación intercultural en contexto indígena.

A partir de la revisión de la literatura normativa a nivel nacional e internacional, la revisión científica y la divulgación de resultados de investigación, sostenemos que, en contexto de colonización como es el caso de Las Américas, la escolarización ha sido históricamente monocultural, eurocéntrica occidental y colonial, asimilando a sus habitantes a la sociedad dominante, negando, omitiendo y suprimiendo los conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas.

La metodología empleada es la investigación educativa, sustentada en el enfoque de co-construcción con la participación de los actores del medio educativo y social. En el estudio participaron directores, jefes de la Unidad Técnica Pedagógica, profesores, educadores de párvulos, educadores tradicionales, estudiantes, padres, madres y sabios indígenas pertenecientes a los pueblos Aymara, Licanantai, Mapuche y Yagán. Los principales resultados se organizan en cuatro dimensiones: 1) preparación para la enseñanza; 2) implementación de la enseñanza; 3) vinculación de los actores del medio educativo y social; y 4) diálogo intercultural. La propuesta constituye una ruta orientadora que permita articular los conocimientos indígenas y escolares, desde una perspectiva dialógica y co-constructiva, sustentada en el vínculo de la familia-escuela-comunidad, con base en los enfoques educativo intercultural, pluralismo epistemológico, la co-construcción, inteligencia experiencial y emocional, según los principios de la pedagogía y educación indígena. Sus principales ejes son: metodológico, económico, epistemológico, territorio, valores sociales y culturales, planificación, seguimiento y evaluación. Así, a través de la propuesta pedagógica se espera contribuir en el desempeño de las comunidades educativas en perspectiva intercultural, para fortalecer la implementación de la educación intercultural de forma transversal en el currículum escolar, implicando a la comunidad educativa en su conjunto, en contextos de comunidades indígenas de zonas rurales y urbanas. Por lo tanto, el desafío es que cada comunidad educativa, revise, analice y contextualice dichas orientaciones, considerando los tiempos y la participación de los actores del medio educativo y del medio social.

ISBN: 978-956-6224-01-3



Anexo versión web.

De la pagina 19 / ampliacion

**Figura 1. Componentes del triángulo pedagógico intercultural**

-

De la pagina 28 / ampliacion

**Figura 2. Componentes socioculturales de la propuesta pedagógica intercultural**

De la pagina 89 / ampliacion

**Figura 1. Ontologías relacionales**

Figura 1. Componentes del triángulo pedagógico intercultural

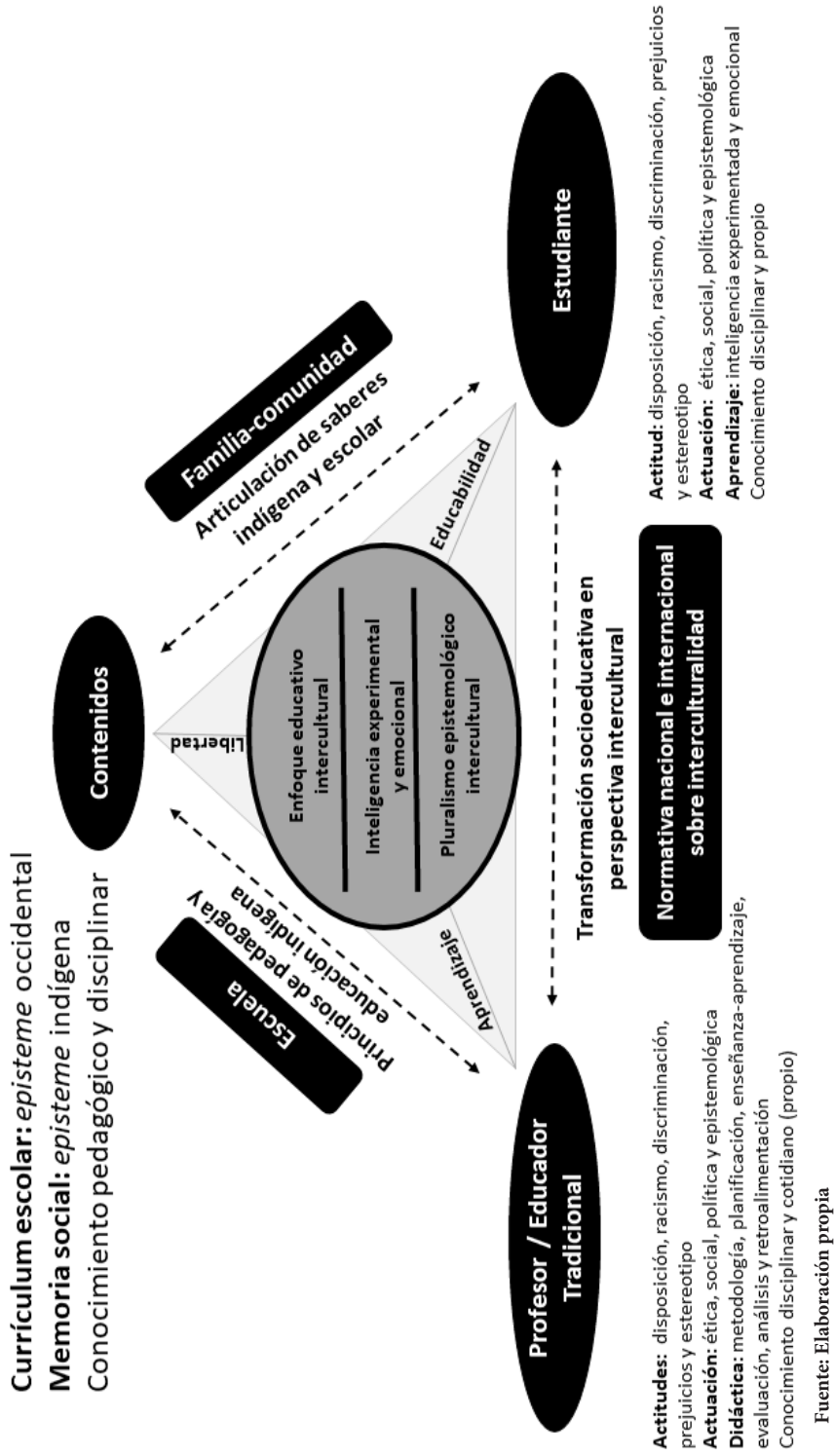
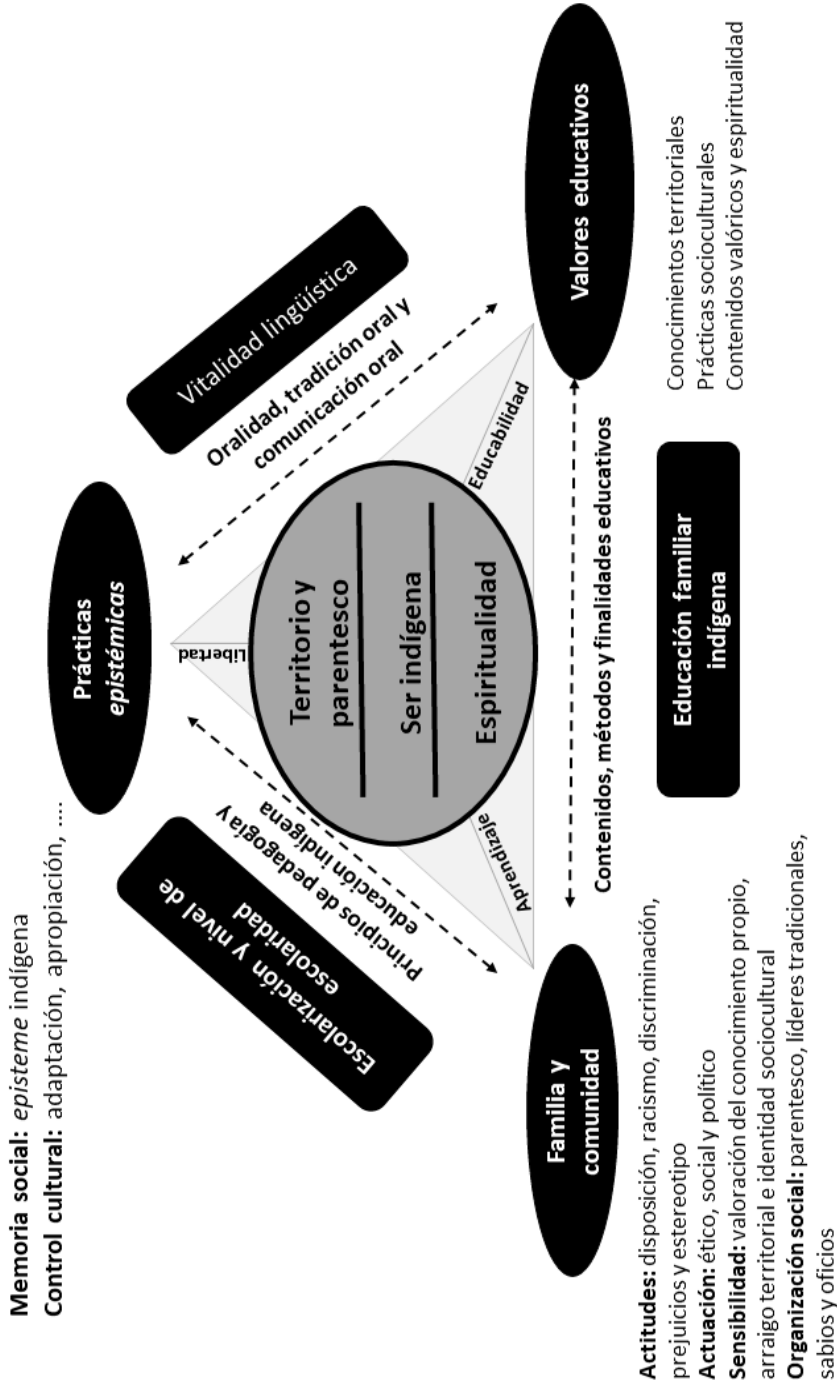
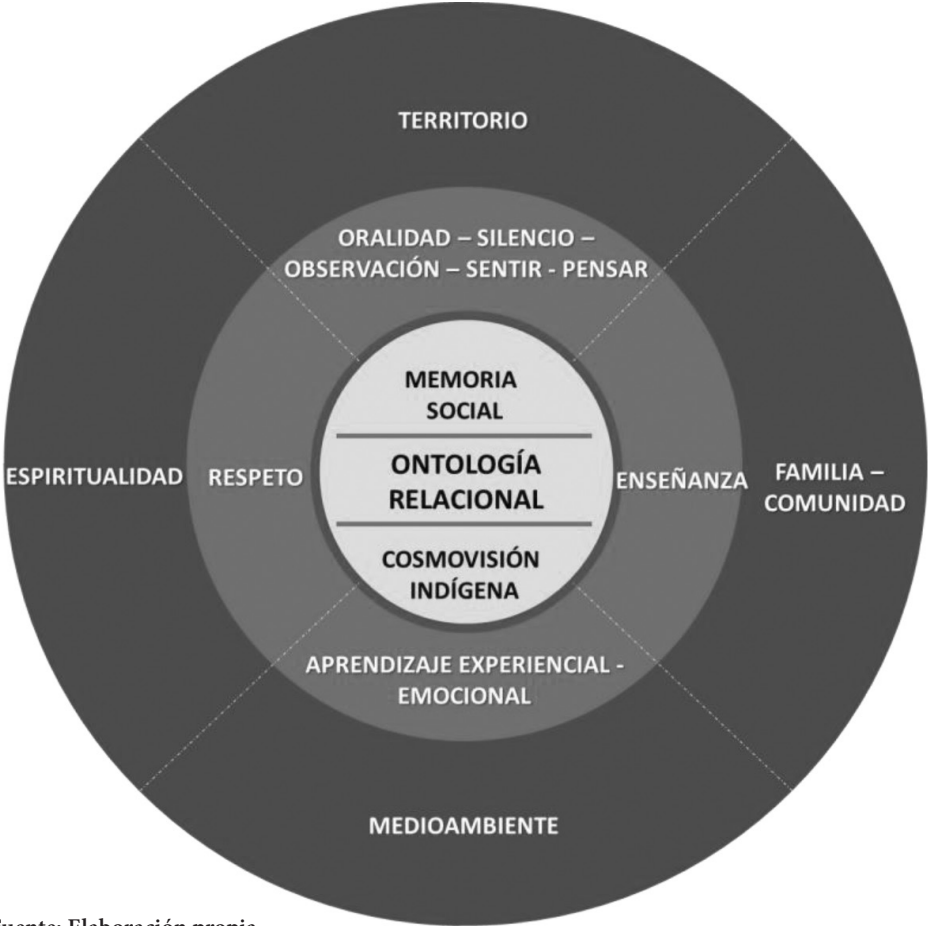


Figura 2. Componentes socioculturales de la propuesta pedagógica intercultural



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Ontologías relacionales



Fuente: Elaboración propia

