

INVESTIGACIONES

Sistemas de conocimiento que enmarcan procesos de aprendizaje en familias mapuche y aymaras¹

Knowledge systems that frame learning processes in mapuche and aymara families

Nolfa Ibáñez-Salgado^a
Sofía Druker-Ibáñez^b
Soledad Rodríguez-Olea^c

^a Consultora InteractúaChile Educación, Cultura y Desarrollo, Chile.
interactuachile@gmail.com

^b Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
sofiadruker@ucsh.cl

^c Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
m_soledad.rodriguez@umce.cl

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar resultados de una investigación desarrollada durante tres años con familias mapuche y aymara en sus propios territorios, que busca develar características de los sistemas de conocimiento que enmarcan las concepciones de aprendizaje de las y los participantes. Se fundamenta en el constructivismo radical, el aprendizaje situado y la importancia de las emociones. La metodología es cualitativa, participativa, etnográfica, y se lleva a cabo mediante un proceso de co-construcción entre investigadores no indígenas y las familias. Los resultados muestran que las concepciones, lógicas y métodos sobre el aprendizaje familiar y comunitario son compartidos. Así mismo, hay coincidencia en aquellos saberes y modos de hacer las cosas, propios de sus culturas, que desean conservar. Nuestro propósito es relevar estas concepciones y demandar espacios en la academia y en el sistema educativo para otras epistemologías y para la agencia de actores indígenas.

Palabras clave: aprendizaje situado, familia indígena, emociones, co-construcción.

ABSTRACT

This paper presents results of a research project, developed over three years with mapuche and aymara families in their own territories, aimed to describe characteristics of the knowledge systems that frame the participants' learning conceptions. It is based on radical constructivism, situated learning and the consideration of emotions as relevant factor in learning. The methodology is qualitative, participatory, ethnographic, and it is carried out through a process of co-construction between non-indigenous researchers and indigenous families. The results show that the conceptions, logics and methods implicated in family and community learning are shared by mapuche and aymara people, who also coincide in culture-specific knowledge and ways of doing they want to preserve. Our purpose is to highlight these conceptions and demand spaces in academy and education for the epistemology and the agency of indigenous actors.

Key words: Situated learning, Indigenous families, Emotions, Co-construction.

¹ Proyecto FONDECYT 1111030, del cual Nolfa Ibáñez fue investigadora responsable y Sofía Druker y Soledad Rodríguez coinvestigadoras.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo es parte de una investigación mayor², desarrollada durante tres años con familias mapuche³ de las regiones de La Araucanía y Los Ríos, al sur de Chile, y familias aymaras de la región de Arica y Parinacota, en el extremo norte del país. Consideramos aquí uno de los objetivos específicos de dicha investigación, que buscó develar las principales características de los sistemas de conocimiento que enmarcan los procesos de aprendizaje en las familias participantes, entendidos como los modos en que las personas “categorizan, codifican, procesan e imprimen significado a sus experiencias” (Long y Arce, 1992, p. 211) y se desarrolla sobre la base de los marcos de sentido existentes. Los sistemas de conocimiento indígena y local

son de naturaleza holística, implican una visión del mundo diferente, creencias y prácticas culturales y espirituales, y no necesariamente separan elementos físicos y naturales en el medio ambiente y el cosmos, o tierras y aguas en compartimentos que deben ser estudiados y tratados por separado, como a menudo es realizado por las disciplinas científicas (Unesco, 2020).

Nuestro propósito es describir cómo estos sistemas de conocimiento que enmarcan sus concepciones, en este caso el aprendizaje, se operacionalizan, se encarnan, en la vida cotidiana de las y los participantes en la investigación, en los modos de hacer las cosas y en la reformulación de su experiencia en las distintas situaciones contextuales consideradas en el estudio, para comprenderlas y poder visibilizar las lógicas presentes en sus haceres y decires, individuales y colectivos, que permitan contribuir tanto a su valoración por parte de la sociedad en general, como a su consideración en el ámbito académico y educacional, especialmente en la formación docente.

Describiremos sucintamente el marco teórico y epistemológico del estudio, sus antecedentes y contexto, su metodología y los principales resultados respecto a la concepción de aprendizaje que estructura el entendimiento de los participantes sobre educación como formación humana.

2. MARCO TEÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO

Asumimos la perspectiva del constructivismo radical, entendiendo que el conocimiento depende de las condiciones de constitución del observador y de su experiencia, por lo que no se puede tener acceso a una realidad ‘objetiva’, independiente de tales condiciones (Maturana, 1997; Maturana y Varela, 1994; von Foerster 2005; von Glassersfeld, 2000). El significado y sentido de objetos y relaciones se construye en la convivencia, mediante lo que Maturana (2020) llama coordinaciones de acciones consensuales y su recursividad, en correspondencia con aquello que tiene presencia en esa convivencia. Aquí, la cultura la concebimos como

² Proyecto Fondecyt N°1111030. Investigadora responsable Nolfi Ibáñez Salgado. Coinvestigadoras Sofía Druker Ibáñez y M. Soledad Rodríguez Olea.

³ Mapuche significa gente de la tierra y no se pluraliza.

una red de coordinaciones de emociones y acciones en el lenguaje que configura un modo particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de las personas que la viven (...) mantengo que las distintas culturas como distintos modos de convivencia humana, son distintas redes de conversaciones que las constituyen y definen (Maturana, 1992, p. 132).

En esta perspectiva, si bien personas de culturas diferentes pueden hablar el mismo idioma, las palabras utilizadas pueden referir a distintos sentidos y significados, como hemos mostrado en investigaciones previas (Ibáñez, 2003, 2004; Ibáñez y Maturana, 2005), ya que las palabras no revelan, sino que ocultan los significados o sentidos construidos en la particular experiencia de cada persona. Siguiendo a Maturana,

nunca da lo mismo el uso de una palabra u otra en una cultura, y si se quiere conocer el significado de una palabra hay que mirar las conductas y emociones que coordina, así como el dominio en que tales coordinaciones tienen lugar (1992, pp. 192-193).

Las emociones, como disposiciones corporales dinámicas, especifican el dominio de acciones posibles en cada momento (Maturana, 1997); emociones favorables propician acciones de aprendizaje y emociones desfavorables las limitan (Ibáñez, 2002, 2011; Ibáñez et al., 2004; Pulido y Herrera, 2017; Rohatgi y Scherer, 2020; Unesco, 2016). Por lo anterior, nuestro estudio se focaliza en lo relacional contextual, asumiendo que lo aprendido en los mundos de vida de las personas tienen soportes simbólicos y narrativos que se configuran en los contextos (Fornet-Betancourt, 2006; Salas, 2013), que los contextos determinados por la historia de las interacciones de los ancestros enmarcan la historia de las propias interacciones, (Toren, 1999) y que, para conocer las cosas, “uno tiene que crecer dentro de ellas” (Ingold, 2016, p. 220).

En Chile, históricamente se ha invisibilizado la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas. La academia y los currículos escolares, en general, han excluido el conocimiento indígena, negando su base epistémica y su visión de mundo al no dar espacio a epistemologías distintas ni a otras ontologías (Antileo, 2019; Quilaqueo, 2018; Unesco, 2017), cuestión que de Sousa Santos (2010) denomina el pensamiento abismal de las sociedades hegemónicas. Como señala Tubino:

estamos no sólo ante dos concepciones cualitativamente diferentes de la relación hombre-naturaleza sino ante dos concepciones sustancialmente distintas del ser y del pensamiento. El conflicto epistémico se origina desde el momento en que una de dichas concepciones –que es orgánica a la normatividad oficial- se auto-coloca como válida restándole todo posible valor de verdad a aquella que es parte de la sabiduría de los pueblos ancestrales (2014, p. 3).

El aporte de estos pueblos es prácticamente desconocido para la sociedad chilena, siendo el conocimiento indígena y la producción intelectual de su gente, que son presente y no pasado, poco valorados o ignorados, existiendo un racismo epistémico en lo concerniente a los saberes educativos de culturas distintas a la hegemónica (Torres, 2019). Los valores y conocimientos indígenas también son ignorados por la escuela; como indica Quilaqueo, “la relación entre los valores del medio escolar y comunidades mapuches ha sido de negación,

impidiendo incorporar valores mapuches para desarrollar el trabajo de aula” (2007, p. 74) y en cuanto a la educación superior, “pareciera que para las editoriales y el mundo erudito universitario todo el conocimiento respecto del colonizado es solo posible, creíble o válido en la medida en que es narrado por los intelectuales del mundo del colonizador” (Mariman, 2012, pp. 14-15).

Este problema atañe a la sociedad toda, pero particularmente a la formación docente, que debiese tener un papel preponderante en la comprensión de la diversidad como construcción de mundo, como consecuencia de modos distintos de convivencia (Ibáñez y Druker, 2018, Ibáñez et al., 2018), y en la visibilización de otros modos de construir conocimientos, por cuanto sus egresados tendrán a cargo estudiantes de distintas culturas que llevarán al aula significados para gestos, actitudes y palabras que pueden ser distintos a los del docente formado en la cultura hegemónica y que se insertará laboralmente en una escuela que “permanentemente busca unificar sobre la base de una sola nación, una sola cultura y una sola forma de conocer o relacionarnos con la realidad” (Marilaf, 2017, p. 36). Como señala el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación: “para configurar un futuro pacífico, justo y sostenible, la propia educación debe transformarse” (Unesco, 2022, p. 2), para lo cual es imprescindible la transformación de la formación docente.

3. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

En Chile, el 12,8% de la población es indígena, de lo cual el 79,8% corresponde al Pueblo Mapuche y el 7,2% al Pueblo Aymara. El 46,7% de las personas mapuche vive en las regiones de La Araucanía y Los Ríos (34,7% y 12% respectivamente), mientras que el 35,7 % de la población aymara reside en la región de Arica y Parinacota (Instituto Nacional de Estadística, 2018). La población mapuche de La Araucanía y Los Ríos es mayoritariamente rural y, en el caso de La Araucanía, presenta menor logro en materia de Desarrollo Humano que la no indígena (Padilla et al., 2015; UNESCO, 2017). En esta región, los estudiantes de escuelas con alta matrícula indígena obtienen los más bajos rendimientos en las mediciones nacionales. Arica y Parinacota en cambio, ostenta índices cercanos al promedio país en relación a pobreza y resultados educacionales, siendo siempre ambos índices menores en la población indígena que en la no indígena (Ministerio de Desarrollo Social, 2017, 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009).

La colonialidad del saber que sustenta la formación docente sería un factor que incidiría en los bajos resultados del estudiantado indígena (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019), unido a la descontextualización del currículo en relación a sus modos de vida (Ibáñez y Druker, 2018, Quintriqueo y McGinity, 2009). Nosotros sostenemos que, además, un aspecto fundamental a la base de este problema es el desconocimiento de las concepciones sobre educación como formación humana que tienen las personas indígenas, sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta, considerando que este conocimiento “debería ser una fuente continua de alimentación y retroalimentación para la política educativa” (Morawietz, Treviño y Villalobos, 2017, p. 34).

La investigación en Latinoamérica muestra que existe contradicción entre los modos de hacer las cosas en las comunidades indígenas y en el sistema educativo, especialmente en lo relativo al trabajo colaborativo, a concepciones éticas que se priorizan en la interacción

mutua y a la interconexión hombre-naturaleza (González, 2002; Ibáñez, 2010; Ibáñez et al, 2018; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Grippo, 2007; Molina y Tabares, 2014; Rodríguez y Solis, 2019), cuestiones también evidenciadas en otras comunidades indígenas del mundo, como por ejemplo, en el estudio de Demssie et al. (2020) en Etiopía y en el de Verma et al. (2016) en USA. Esto se refleja también en resultados de pruebas estandarizadas, entre el tipo de inteligencia que se valora y promueve en contextos indígenas y el tipo de inteligencia medido en esas pruebas. Como señala Treviño (2006):

Fácilmente puede darse el caso en donde el tipo de inteligencia valorada localmente y usada como marco para la solución de problemas, sea distinta al tipo de inteligencia que mide el examen –puede darse el caso, por cierto, de que ambas estén en directa oposición (p. 240).

No obstante existir suficiente evidencia científica respecto a estas contradicciones, tanto quienes toman decisiones sobre educación en Chile como quienes forman a las y los futuros profesores no parecen tomarla en cuenta.

3.1. LA PERSPECTIVA DE FAMILIA EXTENDIDA

Las familias mapuche y aymaras son, generalmente, extensas; se caracterizan por su pertenencia al sistema de parentesco y, en el caso mapuche, también al sistema socio religioso o ritual, articulador de un conjunto de familias, que puede o no coincidir con el de parentesco, “La identidad cultural tiene una base territorial expresada en el sistema de parentesco, su *kupan*⁴, y su *kupalme* es decir, sus lazos de parentesco consanguíneos y su territorio *tuwun*.” (Llanquileo, 2011, p. 21).

Las familias aymaras residen la mayor parte del tiempo en la ciudad, hasta donde han migrado por razones económicas o para que los hijos prosigan estudios; no obstante, siguen sintiéndose parte de sus comunidades y poblados rurales altiplánicos, conservan sus casas allí y se auto identifican como pertenecientes a éstos. De acuerdo a Álvarez, en los desplazamientos migratorios las familias extensas aymaras configuran formas de organización a modo de dislocación territorial y “esta manera de adaptación territorial permite a las mujeres y hombres aymaras actualizar sus pautas de reproducción cultural” (2017, p. 409).

La importancia de la familia y de sus orígenes territoriales se conserva en la memoria de los miembros de las comunidades mapuche y aymaras. El sistema familiar de ambas culturas implica cooperación y apoyo mutuo (Cerna y Muñoz, 2019) y las redes de parentesco constituyen una fortaleza importante en sus procesos migratorios y de trabajo. Estas redes de parentesco serían más extensas en el caso aymara (Gundermann, Ancapi y Barrios, 2013). La familia mapuche y aymara está constituida también por los antepasados, por el origen, por el linaje. Formar parte de una familia es tener un lugar en el mundo, un espacio territorial.

Dada la importancia del parentesco y la cohesión afectiva existente en cada familia (Morales, 2002; Quintriqueo y Maiheux, 2004; Sepúlveda y Vela, 2015), nuestro estudio se realizó en la perspectiva de familia extendida, por considerar que interactuar con distintas

⁴ En mapudungun, lengua mapuche.

generaciones de una misma familia facilitarían el caracterizar los sistemas de conocimiento que enmarcan sus concepciones sobre aprendizaje, sus lógicas y modos de hacer las cosas, para develar los aprendizajes más valorados, a qué se otorga mayor legitimidad y cuáles son las aspiraciones sentidas sobre lo que se desea conservar.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La metodología es cualitativa y participativa. Por razones de espacio, informamos sólo los aspectos más relevantes para la comprensión del abordaje metodológico.

Desde la noción de conocimiento como práctica significativa, situada y relacional (Long, 1996), se diseñó una estrategia que privilegiara el conocimiento y la comprensión de los factores contextuales (Ibáñez y Druker 2018a). Utilizamos la etnografía, entendida como “un modo, históricamente situado de conocer contextos históricamente situados, cada uno con sus propios, quizás radicalmente distintos, tipos de sujetos y subjetividades, objetos y objetividades” (Comaroff y Comaroff, 1992, pp. 9-10) y, en su marco, la co-construcción como proceso, concibiendo el dato como producto histórico-cultural y atendiendo a las particularidades espacio-temporales de su producción (Goetz y LeCompte, 1988). En concordancia con los acuerdos suscritos por Chile, especialmente el Convenio 169 (Organización Internacional del Trabajo, 1989), los objetivos del estudio se dieron a conocer a un grupo de personas mapuche y aymaras de las regiones consideradas, con representación de sus comunidades o poblados, presentando el proyecto institucionalmente sólo cuando ellos dieron su aprobación y comprometieron su agencia para desarrollarlo.

El grupo de estudio lo conformaron 11 familias mapuche y tres familias aymaras. Son familias extendidas pertenecientes a comunidades o poblados rurales, en su mayoría constituidas por tres generaciones. En las familias mapuche hay dos con cuatro generaciones; esto es, existe la o el bisabuelo. Llamamos generación 0 a los bisabuelos/as; generación 1 a los abuelos/as; generación 2 a los padres/madres y generación 3 a los hijos/hijas que están en el sistema educativo. En las familias aymaras no hay generación 0 y los adultos, entre los cuales hay profesionales, agricultores y artesanos, tienen reconocimiento social y político y han ocupado u ocupan cargos de representatividad en sus comunidades o poblados de origen. En las familias mapuche hay lonkos (autoridades ancestrales, jefes de sus comunidades), un machi (autoridad ancestral encargada de la sanación en su comunidad) y dirigentes territoriales; la mayoría se dedica a la agricultura en pequeña escala, pero hay también profesionales, técnicos y educadores tradicionales.

El estudio se aborda mediante un proceso innovador de co-construcción entre dos grupos, investigadores no indígenas y participantes indígenas. El proceso incluye observación contextual, conversaciones informales, observación participante, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales por familia y comunidad o comunidades cercanas, historias de vida de una persona mapuche y una aymara, seleccionadas por sus pares y Talleres de co-construcción. Participamos también como invitados en rituales y festividades; en suma, tuvimos completo acceso gracias al compromiso de autoridades ancestrales y personas con representatividad, quienes ocuparon mucho de su tiempo en introducirnos a otras familias y comunidades, en las tres regiones. Esta es la principal particularidad de nuestra investigación y parte fundamental del diseño y desarrollo del proceso de co-construcción. Los Talleres constituyen un espacio intercultural, primero entre

participantes indígenas (mapuche o aymaras) e investigadores no indígenas, y luego entre participantes mapuche, aymaras e investigadores no indígenas, donde no hay conocimiento superior y en el que se asume a priori posibles diferencias de significado y sentido en el lenguaje utilizado, aunque se hable el mismo idioma, por lo que la contribución del equipo de investigación es encontrar el lenguaje que sea aceptado por las y los participantes como correspondiente al sentido y significado que dan a sus conceptualizaciones, tanto para la definición y validación de categorías, como para los resultados parciales y finales. Como señalan Long y Arce, “el entendimiento de la producción, reproducción y transformación del conocimiento debe ser situado en términos de los mundos de vida que involucran a los individuos y grupos” (1992, p. 212).

Los datos se registran en notas de campo, grabaciones de audio y parcialmente en videos. Las técnicas de recolección de datos se analizan por separado y luego se triangulan. En todas las instancias se cumple el protocolo ético. Los Talleres se realizan primero con familias del mismo territorio (comunidades cercanas), después con familias de cada región, luego con las familias de ambas regiones del sur y el último se realiza con las familias de las 3 regiones. En ellos se discuten y validan primero las categorías y subcategorías para el análisis, incluyendo sus nominaciones, y luego los resultados de los análisis preliminares y finales, además de efectuarse la devolución conceptual de los mismos y su discusión, la que puede aportar nuevos elementos.

En un primer nivel, los datos fueron agrupados en metacategorías, cuyas dimensiones se corresponden con la estrategia metodológica, y categorías básicas referidas a los objetivos específicos por dimensión, lo que permitió contar con un cuerpo analítico básico sobre el cual, en un segundo nivel de análisis, se levantaron categorías analíticas y descriptivas emergidas de los hallazgos de campo, a partir de las cuales se construyó una matriz categorial cuyos ejes fueron la pertenencia a cada cultura, para permitir compararlas. Se efectuaron las triangulaciones de rigor y se realizó un análisis de correspondencia (Ibáñez et al., 2009) por generación.

En este artículo damos cuenta de los resultados de la categoría Valoraciones, correspondiente a la metacategoría Nociones Sobre Aprendizaje y sus dimensiones, que refieren a las concepciones sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta, así como qué aprendizajes son más valorados y se desea conservar.

5. RESULTADOS

Uno de nuestros principales hallazgos es la similitud de lógicas y concepciones sobre aprendizaje entre las personas aymaras y mapuche, por esto, la mayoría de los resultados que presentamos muestran lo que es compartido.

5.1. DIMENSIÓN FAMILIA

La familia tiene gran importancia, por cuanto las redes de parentesco constituyen redes de apoyo mutuo que permiten conservar la historia particular y comunitaria de los ancestros. Como han señalado Cerna y Muñoz (2019), el parentesco es un soporte clave de la adscripción e identificación local. En el caso de las familias mapuche, lo familiar no se restringe a las relaciones entre parientes consanguíneos, sino también a quienes son

parte del grupo o la comunidad, alcanzando incluso a los amigos no mapuche (los *ka molfun che*⁵), con quienes se tiene relaciones de reciprocidad e intercambio duraderos. Esta última concepción de lo familiar no fue visualizada en las familias aymaras. Lo que sí es compartido, es que el parentesco cognaticio dirigido hacia miembros históricos de la comunidad es clave en la identificación de los actores como pertenecientes a una determinada familia y territorio (Cerna y Muñoz, 2019), constituyendo este conocimiento un conjunto de saberes en la formación de las personas “que permiten comprender el medio natural, social y cultural en el contexto de la familia y de la comunidad” (Quintriqueo y Quilaqueo, 2006, p. 84). Los procesos de migración temporal, estacional o permanente de los campos o del altiplano hacia las ciudades, no modifica la pertenencia al grupo familiar y quienes emigran siguen considerándose pertenecientes al territorio de origen.

5.2. DIMENSIÓN APRENDIZAJE FAMILIAR Y COMUNITARIO

5.2.1. *Relación entre aprendizajes teóricos y prácticos*

Los procesos de aprendizaje en contextos familiares y comunitarios implican la construcción de conocimientos prácticos, cuyo contexto interaccional enmarca al mismo tiempo la construcción de conocimientos teóricos. Los adultos explicitan la comprensión que tienen sobre esta relación inseparable que es propia del modo holístico en que opera su cultura. El aprendizaje familiar se relaciona principalmente con lo ético y valórico. El aprendizaje de habilidades específicas se produciría como parte de prácticas sociales concretas, familiares, comunitarias y rituales, que incluyen a los aprendices pero que no están especialmente diseñadas para propiciar una relación de enseñanza - aprendizaje como se entiende en la cultura dominante.

nosotros aprendemos en la práctica, con cosas concretas y con participación (...) aprendimos por ejemplo el guillatún, lo aprendimos participando con la familia y así como nosotros aprendimos de niños entrando al guillatún, como se hace el guillatún, entonces los niños de nosotros también; los papás tenemos la responsabilidad de estar en un guillatún para que ellos también aprendan y en todos los trabajos, eso (Taller de co-construcción, parte de las conclusiones orales de un grupo mapuche de discusión, de la región de La Araucanía).

5.2.2. *Autonomía*

Una característica de la epistemología del pensamiento indígena (hacer es conocer) se devela en la autonomía permitida a los niños. Generalmente, los menores inician las interacciones en las cuales aprenden las tareas que desarrollan los mayores, quienes no suelen acotar, instruir o apurar sus acciones. No hay estructuraciones contextuales específicas para la participación de los menores, quienes tienen acceso legítimo a los espacios familiares y comunitarios.

Las instrucciones de los adultos sobre ‘cómo hacer’ casi no tienen presencia; el niño o niña aprende mirando lo que hacen sus mayores. Ante la pregunta ¿cómo aprendiste a ...?,

⁵ En mapudungun, lengua mapuche.

adultos y niños, mapuche y aymaras, responden: “mirando”, lo que implica que están presentes en las situaciones cotidianas, dentro o fuera del hogar. El siguiente ejemplo es representativo de lo anterior:

Contexto: Taller doméstico de tejido en Arica. Están M, la visitante y la nieta de M, de 5 años.

Situación: M está sentada dentro de un telar grande, anudando lana nueva a un enhebre antiguo. Mientras conversa con la visitante, su nieta juega con su perro: toma al perro que esta atrás del telar y corre con él en brazos hasta el otro extremo de la habitación donde ha puesto un cobertor sobre unas sillas, formando una carpa; pone el perro adentro, el perro sale por el extremo opuesto y vuelve a ubicarse detrás del telar. La niña vuelve a tomarlo y la situación se repite.

M sale del telar y comienza a estirar las hebras nuevas hacia unos clavos ubicados para ese propósito. La niña viene corriendo una vez más en busca del perro, pero se detiene a mirar lo que hace su abuela, quien, percatándose de que una de las hebras se había soltado en la parte posterior del telar, va a acomodarla. El movimiento hace que una de las hebras recién puestas se suelte del clavo; la niña se acerca, recoge la hebra, la tensa y la acomoda en el clavo. M regresa al frente del telar y tensa las hebras, asegurándolas en los clavos; la niña mira atentamente. M termina el procedimiento de tensión y entra nuevamente al telar. La niña entra por el lado opuesto, recoge las hebras sueltas y las sostiene a una altura que facilita que M las tome. M comienza el tejido y la niña toca las hebras mientras M las teje. Luego, la niña sale del telar grande y se sienta frente a un telar pequeño en el cual hay un tejido, pasa la aguja de madera entre las hebras y comenta a la visita “este chalsito lo estoy haciendo yo”, M sonrío y dice “ella me ayuda”. Después de unos minutos, la niña se levanta y continúa jugando con su perro (Nota de campo: M mujer aymara, generación 1).

En la situación descrita, M conversa todo el tiempo con la visitante y no habla a la niña, aunque está pendiente de ella. No existiría una estructuración intencional de la situación para enseñar a la niña a tejer en telar. La posibilidad de aprendizaje estaría dada por la existencia de un contexto interaccional familiar que permite y legitima la participación de la niña en la actividad que la abuela realiza, pero en sus propios términos y acorde a sus intereses, lo que propiciaría una disposición emocional favorable hacia las acciones que le permitirán a la niña construir su ‘aprender a tejer’.

Al conversar con M acerca de su propia experiencia de aprender a tejer en telar, ella comenta que se aprende “mirando” y porque “todos en la casa saben”.

Los participantes jóvenes y adultos consideran que se aprende siempre en contexto y de modo holístico, relacional, en el hacer en la experiencia, como muestran las respuestas a la pregunta sobre quién les enseñó algunas de las actividades que realizan habitualmente:

no, no mi papá andaba no más, con nosotros callaíto [sic] no más andaba, hay que cuidarlo bien a los chanchos no más decía, (...) eso me enseñaba, cuidalo bien (...) así po’ [sic] a la colita andaba a la oveja, los chanchos al lado (...) ahí me enseñó ese, me enseñó el patrón [su padre] (A hombre mapuche, generación 0. Entrevista).

de que la abuelita antes (...), entonces veníamos al campo y salíamos a buscar leña con ella pa [sic]la montaña y atao [sic] de leña y mi abuelita siempre nos decía que cuando pasáramos o cruzáramos cualquier espacio, o cruzáramos el estero, qué se yo, que siempre teníamos que pedir permiso, nunca hay que llegar y pasar decía (M mujer mapuche, generación 2. Grupo de conversación).

La construcción de conocimientos está relacionada con la acción conjunta y con las características del contexto interaccional en el que participa el aprendiz, donde el acento no está, por ejemplo, en cuánta leña se tiene que recoger o cuánto tiempo debe demorar la tarea, sino en el modo en que se realiza la actividad y en las coherencias operacionales que tienen presencia en su desarrollo, por lo que el aprendizaje es, al mismo tiempo, situado y relacional (Long, 1996).

5.3. DIMENSIÓN APRENDIZAJES NORMATIVOS Y VALÓRICOS

Los ejemplos anteriores develan también la importancia que atribuye, quien relata la experiencia, al conocimiento y sabiduría de los mayores. Las personas mapuche relevan ‘el consejo’, entendido como enseñanzas sobre el modo de enfrentar la vida que da un adulto significativo, a través de la palabra. Por ejemplo:

era ovejero yo, cuidaba ganado, entonces el viejito, Carilao se llamaba (...) cuando una vez nos encontramos ahí, me dijo, “ojalá algún día seas una buena persona sobrino, no vas a robar” (...) me aconsejó, ” pobre puede ser, pero un buen pobre, debes cuidarte, cuando la gente anda borracha, la castigan, los *huincas*⁶ castigan muy mal sobrino”, me decía. “No vas a andar haciendo cosas malas, vas a trabajar honestamente” (...) me aconsejó hartito el viejito que gracias a Dios, siempre me acuerdo, (...) buen consejo” (S hombre mapuche, generación 1. Entrevista).

Entienden que el aprendizaje ocurre siempre en los seres humanos y que las y los niños pueden participar en las actividades de los mayores cuando estén en condiciones de llevarlas a cabo. Por ejemplo:

aprendí de esa manera, observando y el haciendo, se va haciendo por etapas (...) pero el haciendo no siempre se puede y por eso es que los papás siempre nos cuidaban (...) pero había cosas que uno podía hacer de niño, cuidar los chanchos, cuidar los pollos, cuidar no sé po [sic], el sembrao [sic] (PP hombre mapuche, generación 2. Taller de co-construcción).

Se tiene claridad respecto a que una disposición emocional favorable hacia cualquier tarea facilita su aprendizaje (Ibáñez, 2011), siempre que ocurra en un contexto interaccional de respeto; si no hay respeto, no hay disposición emocional favorable, lo que dificultaría el aprender. Los adultos mayores esperan influir con su actuar como ejemplo, y para los más jóvenes, los mayores se constituyen en el referente principal del saber.

⁶ Huinca, o wingka, en mapudungun, significa usurpador. Se utiliza para referirse al chileno, a la persona no indígena, y puede o no tener una connotación negativa.

En la generación dos es más evidente el proceso reflexivo que lleva a la comprensión de aspectos que develan la especificidad cultural como consecuencia de un modo de vida. El siguiente ejemplo es explicativo de este proceso, mostrando que distintas experiencias devienen en distintos significados para un concepto que se nomina con la misma palabra (von Foerster, 2005, Ibáñez y Maturana, 2005):

E: Entrevistadora

L, mujer mapuche, generación 2:

E: Y esta cosa del respeto que todos dicen ¿cómo lo aprendiste?

L: Es que uno lo visualizaba con los papás, cómo la mamá se comportaba con su padre, cómo el papá se comporta con su mamá, entonces ahí uno lo va viendo

E: Ya, no es que te dijeran

L: No, no es que a uno se lo dicen, es una vivencia. De repente, claro ellos dan unos consejos (...) en el fogón cuando teníamos ruca; pero no una cosa que a uno se lo están inculcando, lo ve a través de las vivencias (...) el que se siente mapuche debe tener eso que es el respeto. Yo siempre he dicho que el mapuche sin eso no es mapuche, es la esencia del ser mapuche.

E: (pide que le explique un poco más y ejemplifica lo que entiende ella por respeto)

L: No, no, el respeto es de la convivencia mutua, de que el otro esté bien y yo estoy bien si el otro está bien, ese respeto de no hacer sentir mal al otro (...) que el otro esté bien con lo que yo hago, con lo que yo diga, no dañar a otros con mi actuar.

El respeto tiene principalmente una dimensión ética, ya que refiere a la preocupación por el otro y lo otro, evidenciando la dimensión holística de las relaciones en las cuales se participa (Tubino, 2014). El respeto, así entendido, es mencionado por todos los adultos, mapuche y aymaras, como una característica principal de su visión de mundo, donde la vivencia es fundamental para la posterior reflexión y comprensión de este aspecto que enmarca el sentido profundo de una dimensión prioritaria para ellos en la formación humana. Lo llamamos ‘respeto profundo’, ya que su concepción es profundamente relacional, refiere a la interacción con otro y con la naturaleza y, como ejemplificaremos más adelante, es prioritario entre los aspectos que desean conservar. Como señala von Glasersfeld, “lo que vivimos y experimentamos, lo que conocemos y llegamos a saber está necesariamente construido con nuestros propios materiales y sólo se puede explicar por manera y forma de construir” (2005, p. 35). La palabra ‘respeto’ utilizada por ellos, oculta coordinaciones de acciones consensuales recursivas que dieron lugar a una concepción distinta, propia de sus culturas, cuyo significado y sentido es más amplio y profundo que el que comprendemos en la cultura hegemónica, aunque utilicemos la misma palabra.

5.4. DIMENSIÓN APRENDIZAJE COLECTIVO Y COLABORATIVO

Para las y los participantes, el aprendizaje en la familia se extiende a la comunidad, siendo la colaboración y el hacer colectivo aspectos que facilitarían el aprendizaje. Como expresa un participante:

como el aprendizaje de todo, de los frutos comestibles, uno veía que los niños grandes sacaban esto (...) iban diciendo y el más chico iba aprendiendo, (...) que esta hierba

se come, que esto es un fruto (...), los más grandes iban nombrando los pájaros (...) o cuando paría una vaca siempre andábamos en grupo, todos atentos a que iba a parir una vaca, rodeábamos la vaca y el que sabía un poco más... siempre andaban niños más grandes y ellos sacaban... cuando no podía parir una vaca, hacían toda la ciencia y uno miraba nomás y aprendía de esa manera, más que con un libro de biología y aprendía bastante porque nunca andaba solo (P hombre mapuche, generación 2. Entrevista).

Una instancia importante de aprendizajes normativos y valóricos hasta la generación 2, eran las narraciones de los mayores, en general relacionadas con elementos de la naturaleza, animales y espacios físicos concretos que los niños podían reconocer después afuera:

... y en las noches era sagrado un cuento (...) mi abuelita ahí hilando y vamos contando, vamos contando y nos quedábamos dormidos (...) y a través de esas historias medias tenebrosas uno respetaba esos espacios nocturnos y sabías que no tenías que andar loqueando en la noche, (...) contaban historias locales, de su lof [comunidad] (...), entonces uno después recorría y al ver esos lugares sabía cuando había que tener cuidado (PP, hombre mapuche, generación 2. Grupo de conversación).

Si arrancas el pasto después te va a doler el pelo, como si alguien te lo estuviera tirando me decían [su madre y su abuela], cuando uno es chico uno piensa qué tanto, total voy a sacar el pasto y no me va a pasar nada, ¡pero después me dolía! (...) y después te enseñan por ejemplo que... hay varios tipos de pajaritos y hay uno que se llama ciendeudas, y tú no debes matar ningún pajarito, pero ese pajarito en particular si lo matas después vas a tener mil deudas, entonces a mí me pasó, después estoy todo endeudado ¿y por qué?, por el pajarito (...) hay otro pajarito, que es el pajarito de la lluvia y tú no puedes ni siquiera mirarlo (...) no puedes tocarle los huevos porque si le haces cualquier cosa, no va a llover. Y claro, cuando no llueve uno dice: ¿por qué no llueve?, porque yo hice esto. Entonces estás como vinculado, como amarrado con todo, con la gente, con los animales, todo lo que haces tiene consecuencias en todo lo demás (R hombre aymara, generación 2. Entrevista).

Los ejemplos muestran la visión holística hombre-naturaleza, ligada tanto a lo concreto como a lo valórico y espiritual.

Sin excepción, las y los participantes adultos se sienten orgullosos de sus respectivas culturas, lo que es producto de una construcción propia sobre el ser mapuche o aymara que culminaría en la adolescencia, y coinciden en que en la familia se aprenden valores significativos para relacionarse con otros y con la naturaleza y que la educación, en su sentido amplio, corresponde a la familia y la comunidad, no a la escuela.

5.5. DIMENSIÓN EXPECTATIVAS

Las personas adultas, tanto mapuche como aymaras, expresan su interés en que la sociedad mayor conozca la verdadera historia de sus pueblos, como se evidencia en estos discursos:

Pacíficos y humildes nunca hemos sido, pero al estado, para no temer que le quemem los camiones mineros por ejemplo... ¡no!, ellos son pacíficos (...) al estado le interesa

eso, construir una historia que beneficie al estado y no (...) al tema de la historia local (...) de nuestra identidad, nuestro conocimiento que es muy variado (H hombre aymara, generación 2. Taller de co-construcción).

Yo creo que si se conociera bien la historia del Pueblo Mapuche habría un cambio (...) por eso siempre hemos sido discriminados y (...) maltratados, porque no se conoce realmente la historia del Pueblo Mapuche (J hombre mapuche, generación 1. Taller de co-construcción).

Comparten el deseo de que las nuevas generaciones sigan valorando el ser mapuche o aymara, esperan que no se pierdan los modos propios de hacer las cosas, dentro de lo cual el respeto es fundamental. Como expresan los participantes:

Que se pudiera inculcar eso, el respeto, respeto de todo el espacio, el espacio allá, de cortar un árbol, antes era como sagrado (...) o sea, al cortarlo había que pedirle permiso (...) ojalá que pudieran aprenderlo los niños con el respeto a la naturaleza (MP mujer mapuche, generación 2. Grupo de conversación).

El respeto es una cosa esencial, es mirarte de frente cuando hablas. El respeto a la tierra (...) a mí lo que me gustaría es que mis hijos nunca pierdan eso, la esencia de ser aymara, porque eso es lo más importante, más allá de saber una cosa u otra, más allá de hablar el idioma o no. Nosotros tenemos un pensamiento distinto y es importante en la vida tener una identidad y saber de dónde soy, de dónde vengo; nosotros los aymaras somos distintos. Tenemos una identidad, un respirar distinto, una mirada de vida distinta (M mujer aymara, generación 1. Entrevista).

5.6. DIMENSIÓN ESPIRITUAL

Un hallazgo importante fue comprender el significado otorgado a lo que en la cultura hegemónica denominamos sobrenatural al no tener evidencia científica de su ocurrencia, como, por ejemplo, oír el sonido que haría la piedra que usa la o el machi en una ceremonia, ver un animal desconocido que desaparece o sufrir algún castigo por haber perturbado a seres que habitarían en determinados lugares. Para los adultos participantes en el estudio, tanto mapuche como aymaras, lo anterior es extraordinario, pero natural, y forma parte de un sistema espiritual más amplio basado en su conexión con la naturaleza, teniendo claridad respecto a que la sociedad hegemónica no puede comprenderlo así. Dicho de otro modo, y como señala Tubino (2014), saben que sus concepciones de la relación ser-naturaleza son distintas y muchas veces incomprensibles para quienes no pertenecen a sus culturas. Como expresó un joven participante:

Nosotros somos uno y la naturaleza todos juntos (...) yo no soy más que un árbol, o más que una planta o lo que sea (...) somos los dos iguales y los dos estamos vivos, los dos estamos ahí y a los dos nos dejaron ahí por algo (...) y eso es la cosmovisión mapuche (Hombre, generación 3. Taller de co-construcción).

6. ALGUNAS IMPLICANCIAS EN LO EDUCACIONAL FORMAL

Las y los participantes coinciden en que los aprendizajes más valorados y a los que se otorga mayor legitimidad y se desea conservar son: el respeto profundo por el otro y por la naturaleza de la cual se sienten parte, la valoración de la sabiduría de los mayores, el sentido de propiedad y organización comunitaria -que significa co-responsabilidad y trabajo conjunto- y el aprendizaje colectivo. Esto implica que las y los niños indígenas, al ingresar al sistema educacional formal, no encontrarían aquello que aprendieron en su familia y su comunidad, sino todo lo contrario. En efecto, la escuela no enfatiza la colaboración y la co-responsabilidad, y asume que las y los estudiantes aprenden del mismo modo (Martínez, Armengol y Muñoz, 2019; Ibáñez et al., 2009). Casi todo es individualismo y competencia, además de que la segmentación curricular de los saberes es contradictoria con el modo holístico de construcción de conocimiento en las familias indígenas, así como la imposición de significados asumidos como universales en el currículo y la exigencia de modos particulares de comportamiento a través de la instrucción (Ibáñez, 2014, Ibáñez et al., 2010). Por otra parte, la o el estudiante que proviene de otra tradición cultural, cuando se integra al sistema educacional no tiene el marco de referencia que legitima los modos de interacción del grupo al que llega, al mismo tiempo que ese grupo no tiene el marco de referencia de su cultura, por lo que, como señala Mandujano (2007), el otro diverso se encuentra en una situación en la que, además de no conocer los significados y sentidos propios del nuevo grupo, no tienen allí presencia los de su grupo de origen. En palabras de Chihuailaf:

Me digo, ¿cuánto conoce usted de nosotros? ¿Cuánto reconoce en usted de nosotros? (...) ¿Qué ha escuchado del pensamiento de nuestra gente y de su gente que -en la búsqueda, antes que todo, de otras visiones de mundo, que siempre enriquecen la propia- se ha comprometido con el entendimiento de nuestra cultura y nuestra situación? ¡Nos conocemos tan poco! (1999, p. 10).

7. CONCLUSIONES

La principal conclusión es constatar que es posible la co-construcción de conocimientos entre personas pertenecientes a distintas culturas, para la consecución de un objetivo que se comparte. Esta co-construcción estuvo focalizada en la convergencia de lo que se considera más importante en relación al aprendizaje, teniendo como base un trabajo riguroso y sostenido, hasta llegar a la convicción de que compartíamos el sentido de aquello de lo que estábamos hablando (Ingold, 2016), dado que los significados o sentidos de las palabras utilizadas no siempre denotaron lo mismo para el equipo de investigación que para las familias (Maturana, 1992). Lo anterior, nos permitió caracterizar en general los sistemas de conocimiento que enmarcan la concepción de aprendizaje de los participantes, con sus propias lógicas y métodos, no solo desde la teoría, sino analizando bidireccionalmente su operacionalización en situaciones del mundo de vida de personas de dos culturas indígenas, de distinto género, edad y ocupación, en territorios tan diferentes como el altiplano, la ciudad, el campo y la región precordillerana; en los hogares de cada familia y en sus comunidades. Fuimos observadores de las prácticas cotidianas de las familias, cuyos modos de hacer las cosas se reflejan en lo que señala Nanculef:

Nosotros no aprendemos “cómo hacer las cosas”, sino que simplemente aprendemos a “hacer las cosas”, es lo que nuestros hermanos aymara denominan Qhapag-Ñan. Este es un salto epistemológico que la sociedad chilena y los pedagogos de la educación formal en Chile debieran considerar como un gran aporte de la sociedad indígena a la sociedad en general, sobre todo en este tiempo de crisis de la educación formal (2016, p. 21).

Las características holísticas de los sistemas de conocimiento de las personas mapuche y aymaras participantes en el estudio, sus lógicas distintas a las que guían el quehacer en la cultura hegemónica, pudieron ser constatadas en la observación y análisis conjunto de sus acciones, percepciones y relatos que reformularon su experiencia de vida, individuales y colectivos. Se privilegia la experiencia de hacer las cosas, aunque se cometan errores -que no se destacan-, la colaboración antes que la competencia y los procesos antes que los productos. La participación de los niños, niñas y jóvenes en las actividades y prácticas familiares, laborales y rituales, no se acotan a tiempos específicos y al no tener instrucciones sobre cómo hacer las cosas, ellos determinan el cómo ejecutarán la actividad o tarea, lo que propicia emociones favorables para su realización y promueve la autonomía para la resolución de problemas. Esto conlleva, naturalmente, aprendizajes de comportamientos atingentes a dichas actividades, que, en el caso de festividades o rituales, son preparadas con anticipación en los hogares y la comunidad, en el marco del respeto al otro y a la naturaleza, dando un sentido particular al mundo que las niñas y niños están construyendo en la experiencia.

El conocimiento para ellos no está dado de manera directa e inmediata, sino como un fluir de fenómenos interconectados que son reconocibles desde una configuración de significaciones que dan sentido al comportamiento, siempre en espacios relacionales. Se destaca la importancia que tiene lo intangible, espiritual y simbólico en la vida cotidiana de los adultos, lo que devela su relación con lo natural como la relación con un otro al que hay que respetar

Nuestros resultados constatan operacionalmente lo que investigaciones referidas al inicio de este artículo señalan sobre los sistemas de conocimiento indígena en distintas zonas geográficas del mundo, coincidiendo en la importancia del respeto, como ellos lo entienden, de lo colectivo-colaborativo y de la interconexión con la naturaleza, así como en destacar la contradicción entre los modos de hacer las cosas en las comunidades indígenas y los modos imperantes en el ámbito escolar. Si la investigación muestra una y otra vez aspectos que caracterizan los sistemas de conocimiento de las personas indígenas, cabe preguntarse el por qué el sistema educativo y la formación docente no las toma en cuenta en un país pluricultural como es Chile. Se comprende, entonces, que los participantes en este estudio coincidan en que la responsabilidad de educar en su sentido amplio reside en la familia y la comunidad, no en la escuela.

Creemos que es necesario y urgente reorganizar el currículo escolar para incorporar dimensiones prácticamente inexistentes, como son el sentido de organización y responsabilidad comunitaria, la visión del mundo indígena sobre su interconexión con la naturaleza, la autonomía para resolver problemas y la sabiduría de los mayores como referente. Los programas interculturales sólo para minorías particulares constituyen una visión segregacionista (Brito, Basualto y Urrutia, 2020), por lo que la academia y especialmente la formación docente debiesen asumir el desafío que representa atender a

la diversidad (OCDE, 2010) que, en la perspectiva de este estudio, significa comprender que distintos modos de convivencia tienen como consecuencia distintas construcciones de mundo, distintos sentidos y significados que son legítimos, aunque no se correspondan con los propios.

Evidenciar características y lógicas de los sistemas de conocimiento que enmarcan las concepciones de aprendizaje en algunas familias mapuche y aymaras, a partir de distinciones que puede hacer un observador en sus mundos de vida, es un paso inicial, acotado e insuficiente todavía para su cabal comprensión. Es necesario que surjan espacios para profundizar en estos modos de concebir el aprendizaje y de construir y validar conocimientos, reconociendo el conocimiento local y la agencia de las personas indígenas (Demssie et al., 2020), como se ha hecho, por ejemplo, en Nueva Zelanda, con el kaupapa maori como paradigma investigativo⁷. Los aprendizajes que relevan y priorizan las personas mapuche y aymaras son consecuencia de una experiencia de vida distinta a la de la mayoría de quienes conformamos la sociedad hegemónica. La inclusión de estas concepciones y de sus agentes, al mismo tiempo de significar un reconocimiento a dichos saberes, constituiría un aporte relevante al sistema educacional en su conjunto, beneficiando a todas y todos los niños y jóvenes chilenos. Como señala Antileo (2019): “el pasado es futuro en tanto puede alimentar un ideario a construir, que es además antagonista al modelo económico y social con el que conviven los pueblos” (p. 181).

El equipo de investigación aprendió mucho de las familias, las que debieron realizar largos viajes para participar en los Talleres de co-construcción, sin recibir ningún incentivo económico. Aprendimos de la sabiduría de los mayores y de la agencia de jóvenes y adultos para resolver problemáticas que afectaban a sus comunidades. Fue grato constatar la rápida comprensión del problema epistemológico que implicaba nuestra investigación y la capacidad de reflexión de los participantes sobre su contenido y proyecciones, que fue lo que motivó el compromiso de los jefes de familia y autoridades ancestrales, que hicieron factible que investigadores no indígenas tuviesen acceso a todas las instancias necesarias para el estudio.

Los resultados de esta investigación apuntan a lo que debiese ser el foco de atención para profundizar en la comprensión de la episteme de los saberes propios mapuche y aymara, considerando a sus actores: el fluir relacional en sus contextos interaccionales familiares, laborales y rituales, entendidos como sistemas anclados a la historia de interacciones de sus antepasados en un determinado territorio, que nos permitiría comprender las lógicas que guían el quehacer individual y colectivo en distintos ámbitos y, partir de esta comprensión, valorar y visibilizar sus saberes para considerarlos en la formación docente y en el currículo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (2017). Nuevos escenarios de género entre los aymaras del norte chileno. *Interciencia*, 42(7), 408-416.
- Antileo, E. (2019). La politización de la cultura y la tradición en los movimientos indígenas de Chile y Bolivia. *Revista Chilena de Antropología*, (40), 69-188.

⁷ El kaupapa maori o modo maori tiene importante presencia en la investigación de algunas de las principales universidades de Nueva Zelanda, como la University of Victoria Wellington y The University of Auckland.

- Brito, S., Basualto, L. y Urrutia, R. (2020). Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible. *Revista Perspectivas* (36), 109-142.
- Cerna, C. y Muñoz, W. (2019). Movilidad, parentesco e identificación en el valle de Codpa, norte de Chile. *Chungará (Arica)*, 51(4), 661-674.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Chihuailaf, E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago: Lom Ediciones.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Para Descolonizar el Occidente. Más Allá del Pensamiento Abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Demssie, Y., Biemans, H., Wesselink, R. and Mulder, M. (2020). Combining Indigenous Knowledge and Modern Education to Foster Sustainability Competencies: Towards a Set of Learning Design Principle. *Sustainability*, 12(17), 6823. Recuperado de https://www.mdpi.com/2071-1050/12/17/6823?type=check_update&version=2OCDE
- Fornet-Betancourt, R. (2006). La interculturalidad a prueba. *Concordia* 43. Alemania: Mainz.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La Escuela Pública en el Tarapacá Andino, 1880-1990*. Santiago: DIBAM.
- Grippio, L. (2007). Tradición y modernidad. La educación y los caminos de la transición. Representaciones educativas y cultura aymara. *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de <https://redbiblio.unne.edu.ar/pergamo/opac.php?a=bsqEditor&n=Universidad+Nacional+del+Comahue>
- Gundermann, H., Ancapi A. y Barrios L. (2013). Aymara: Las relaciones interétnicas. En John Durston (Coord.), *Pueblos Originarios y Sociedad Nacional en Chile: La Interculturalidad en las Prácticas Sociales*, (pp. 50-71). Santiago: PNUD/Gobierno de Chile.
- Ibáñez, N. (2002) Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos* (28), 31-45.
- _____. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(2), 71-84.
- _____. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos* (30), 61-74.
- _____. (2010). La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile, *Educación Superior y Sociedad*, año 15, (2), 83-110.
- _____. (2011). Enseñanza-aprendizaje: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3), 457-474.
- _____. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1, 145-160.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 35(2), 292-310.
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2005). *El surgimiento del lenguaje en el niño. Estudio en dos culturas*. Informe final de investigación. Proyecto FONDECYT N°1040496. Santiago.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Rodríguez, M. S., Druker, S. y Smith C. (2009). Saber pedagógico y práctica docente. Estudio en aulas de educación parvularia y básica. En *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, (pp. 55-97). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ibáñez, N., Druker, S. y Rodríguez, M. S. (2010), *Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía*. Informe Final Proyecto FONIDE N° 55. Disponible en <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/2008-UMCE-Ibanez-2.pdf>

- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249.
- _____. (2018^a). La orientación etnográfica en el diseño metodológico de una investigación educacional. En J. Assael y A. Valdivia (Eds.) *Lo Cotidiano en la Escuela. 40 Años de Etnografía Escolar en Chile*, (pp. 239-254). Santiago: Universitaria.
- Ibáñez, N., Figueroa, A. M., Rodríguez, M. S. y Aros A. (2018) Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 225-239.
- Ingold, T. (2016). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías contemporáneas*, 2(2), 218-230.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Informe Síntesis Censo 2017*. Chile: INE.
- Long, N. (1996). Globalización y localización, nuevos retos para la investigación rural. En S. Lara y M. Chauvet (Eds.) *La Sociedad Rural Mexicana Frente al Nuevo Milenio, Vol. I La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural*, (pp. 35-74). España: Plaza y Valdés Editores.
- Long, N. y Arce, A. (1992). The dynamics of knowledge. En N. Long y A Long (Eds.) *Battlefields of Knowledge*. (Chapter 9). London and New York.
- Llanquileo, C. (2011). Familia y cultura mapuche: aportes para un enfoque intercultural en los programas de infancia. *Protección de Derechos de la Infancia y adolescencia Mapuche N° 5*. Santiago: Mideplan/Unicef.
- Mandujano, F. (2007). El secreto del hombre invisible. El papel de la invisibilidad conductual en la identidad y el cambio. *Athenea Digital*, (11), 23-33.
- Marilaf, C. (2017). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chile Desde la Mirada Mapuche*. Tesis doctoral. Programa Doctorado Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona. Disponible en https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/461014/CRMC_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mariman, J. (2012). *Autodeterminación. Ideas Políticas Mapuche en el Albor del Siglo XXI*. Santiago: Lom Ediciones.
- Martínez, P, Armengol, C. y Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74.
- Maturana, H. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Santiago: Hachette.
- _____. (1997). *La Objetividad: un Argumento para Obligar*. México: Anthropos.
- _____. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Paidós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994) *El Árbol del Conocimiento*. Santiago: Universitaria.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Encuesta CASEN 2016*. Disponible en https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf
- _____. (2019). *Informe de Desarrollo Social 2018*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- Molina, V. y Tabares, J. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis*, 13(38), 149-172.
- Morales, R. (2002). El poder mapuche en las relaciones con el Estado. En *Territorialidad Mapuche en el Siglo XX.*, 191-192. Temuco: Instituto Estudios Indígenas/UFRO.
- Morawietz, L., Treviño, E. y Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: Mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.) *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, Pueblos y Territorios*. (pp. 21-35). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ñanculef, J. (2016). *TAYIÑ MAPUCHE KIMÜN EPISTEMOLOGÍA MAPUCHE*. Santiago: FACSO-Universidad de Chile.
- OCDE (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris:OCDE. Organización Internacional de Trabajo (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Chile: Mineduc.

- Padilla, P., Garín, A., García, M. y Bello, Á. (2015). Mediciones del desarrollo y cultura: el caso del Índice de Desarrollo Humano y la población mapuche en Chile. *Avances en torno a conceptos, metodología y evidencia empírica incorporando la noción de Kūme Mogñen. Polis*, 14(40), 165-190.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2009). *Desarrollo Humano en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile/PNUD.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento escolar. *Ciencias Psicológicas* 11(1), 29-39.
- Quilaqueo, D. (2018). Conocimiento social y cultural para una educación escolar en contexto mapuche. *Opción*, año 34, (87), 374-400.
- _____. (2007). Diversidad étnico-cultural y educación intercultural cimentada en la integración de saberes. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 1(1), 37-46.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades Mapuches de Chile. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 81-95.
- Quintriqueo, S. y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuche de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 173-188.
- Quintriqueo, S. y Maiheux, G. (2004). Un Estudio sobre la relación de parentesco como contenido del currículo escolar en contextos de escuelas situadas en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, 13(1), 73-91.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la Co-construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Rohatgi, A. y Scherer, R. (2020). Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 4.
- Rodríguez, D. y Solís, D. (2019). "Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina", *Perfiles Educativos*, XLI(166), 40-57.
- Salas, R. (2013). Desde el reconocimiento a la interculturalidad. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, N°20. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/341910168_Desde_el_reconocimiento_a_la_interculturalidad
- Sepúlveda, O. y Vela, F. (2015). Cultura y hábitat residencial: El caso mapuche. *Revista INVI*, 30(83), 149-180.
- Toren, C. (1999). *Mind, Materiality and History. Explorations In Fijian ethnography*. Inglaterra: Routledge.
- Torres, H. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos* 45(2), versión On-line. DOI <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*. Año 6, (1), 1-5.
- UNESCO (2016). *Informe de Resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Logros de Aprendizaje*. Santiago: UNESCO.
- _____. (2017). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago: OREALC/UNESCO
- _____. (2020). *Promover soluciones basadas en los conocimientos indígenas y locales: para responder a los impactos y a las vulnerabilidades relacionadas con el cambio climático*. París: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375025_spa
- _____. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. París: UNESCO/Fundación SM.

- Verma, P., Vaughan, K., Martin, K., Pulitano, E., Garrett, J. & Piirto, D. (2016). Integrating Indigenous Knowledge and Western Science into Forestry, Natural Resources, and Environmental Programs. *Journal of Forestry*, 114, Issue 6, 648–655.
- von Foerster, H. (2005). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (Comp.) *La realidad inventada*. (pp. 38-56). Barcelona: Gedisa.
- von Glasersfeld, E. (2000). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P Krieg, (Comps.) *El Ojo del Observador*. (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa.