

ENSAYOS Y REVISIONES

Educación intercultural: Una Alternativa a la Educación Monocultural en Contexto Mapuche¹

Intercultural Education: An Alternative to Monocultural Education in a Mapuche Context

PATRICIO QUEZADA-CARRASCO

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN La educación monocultural se presenta como enfoque dominador y reductor del conocimiento indígena. Superar dicho enfoque, requiere una posición de pluralismo epistemológico en la educación, que rompa las asimetrías heredadas de la matriz colonial del poder. El objetivo de este artículo es discutir el rol de la educación intercultural, como enfoque alternativo y decolonial a la educación monocultural occidental en contexto mapuche. Efectuando una revisión de la literatura internacional, latinoamericana y nacional, desarrollamos los siguientes tópicos. Primero, describimos los principios de la educación indígena mapuche como principios epistémicos alternativos para la educación occidental. Segundo, conceptualizamos la educación monocultural como enfoque dominador de la actual escolarización. Tercero, como propuesta, planteamos la necesidad de un giro decolonial, transitando desde una educación



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

1. Esta investigación ha sido financiada por la Beca de Doctorado Nacional N°21222082; el FONDECYT N°1211213: ¿Qué cómo y para qué leen los niños en contextos de diversidad social y cultural en La Araucanía? ambos de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile; y por los fondos de ayuda económica a estudiantes de posgrado UCT 19101 de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

monocultural hacia una educación intercultural a partir de tres ideas claves: levantar un discurso crítico sobre la educación monocultural; promover una educación basada en una filosofía liberadora; y construir una educación intercultural con y desde América Latina. Concluimos que, aunque la educación monocultural continúa vigente, y los conocimientos indígenas en condición subalterna, existe la necesidad urgente de un giro decolonial en la educación, el que implica, la pronta adopción de un diálogo de saberes entre clases, etnias y nacionalidades, mediante un proyecto latinoamericano que transforme la relación jerárquica de saberes, en una visión pluralista y contextualizada, intercultural e inter epistémica.

PALABRAS CLAVE Educación intercultural; educación monocultural; educación mapuche; decolonización; pluralismo epistemológico.

ABSTRACT Monocultural education is presented as a dominating and reductive approach to the indigenous knowledge. Overcoming this approach requires a position of epistemological pluralism in education, which breaks the asymmetries inherited from the colonial matrix of power. The objective of this article is to discuss the role of intercultural education, as an alternative and decolonial approach to Western monocultural education in the Mapuche context. To achieve this, we carried out an international, Latin American and national literature, review. First, we describe the principles of indigenous Mapuche education as alternative epistemic principles for Western education. Second, we conceptualize monocultural education as the dominant approach to current schooling. Third, as a proposal, we suggest the need for a decolonial turn, moving from a monocultural education to an intercultural education based on three key ideas: the raising of a critical discourse on monocultural education; the promotion of an education based on a liberating philosophy; and the building of an intercultural education system from the South. We conclude that, although monocultural education is still valid and indigenous knowledge keeps in a subordinate condition, there is an urgent need for a decolonial turn in education, which implies the prompt adoption of a dialogue of knowledge between classes, ethnic groups and nationalities, through a Latin American project that transforms the hierarchical relationship of knowledge, in a pluralistic and contextualized, intercultural and inter epistemic vision.

KEY WORDS Intercultural education; monocultural education; Mapuche education; decolonization; epistemological pluralism.

Introducción

La educación indígena conquista un sitio de trascendental importancia en la familia mapuche. Como señalan Quilaqueo y Quintriqueo (2010), las y los individuos formados a partir de esta educación, adquieren saberes y conocimientos culturales, mediante ficciones, leyendas, cuentos y la historia de su linaje paternal y maternal. La educación mapuche, como cimiento epistemológico del ser mapuche, “se expresa en una racionalidad y en la memoria social de la familia, con el objeto de orientar la toma de decisiones y el tipo de relación que establecen los sujetos con su entorno” (Torres y Quilaqueo, 2011, p. 3).

En el campo educacional, la educación mapuche, ha servido como instrumento de emancipación del propio espacio educativo (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Rebolledo, 2017). Esto ha impulsado a repensar la educación chilena, transitando desde un enfoque funcionalista, hacia otro más integracionista, donde las culturas se reconocen como fuentes válidas para la construcción de aprendizaje (Essomba, 2012; Tubino, 2005). Sin embargo, romper la asimetría entre culturas dominantes y minoritarias, se ha tornado un desafío político, ético y epistémico, poniendo a la educación monocultural como eje central de discusión (Essomba, 2012).

La educación monocultural, derivada de la colonialidad, se aprecia en la atribución de la ciencia como valor de verdad, donde prima una relación funcional hacia otras racionalidades con parámetros de discriminación racial, intelectual, sociocultural y espiritual (Wallerstein, 2005). Dichos parámetros, propios de la colonización, han estado presentes a lo largo de la historia de la educación chilena, donde los pueblos indígenas han debido afrontar un proceso de devaluación de su identidad y formas culturales, producto del proyecto civilizatorio que se tenía para ellos (Egaña, 2000; Turra et al., 2017).

Se afirma, que, desde el periodo de la colonización, estos pueblos han debido abandonar progresivamente sus conocimientos, saberes y métodos educativos para adentrarse hacia la educación formal chilena (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010, 2019). Esto ha ocurrido, debido a procesos de escolarización que han privilegiado, para las personas indígenas, la construcción de una identidad sociocultural nacional en un sentido de homogeneización cultural (Balbontín-Gallo, 2020; Larraín, 2001). Una identidad nacional, se caracteriza por un fuerte discurso de carácter hegemónico e invisibilizador, que desconoce la existencia de otras identidades (Bengoa, 2012).

El instrumento mediacional para la configuración de esta identidad se ha relacionado con la educación y un currículum escolar monocultural, que no solo introdujo la escolarización occidental, también forjó un adoctrinamiento epistémico a través de experiencias de aprendizaje foráneas sobre las personas indígenas (Mansilla et al., 2021). La modernización de la educación impulsada desde el siglo XIX, generó experiencias de aprendizaje buscando controlar lo que los estudiantes deben y no deben

incorporar a su formación educativa e identidad sociocultural (Saavedra y Quilaqueo, 2021). Así, la racionalidad técnico-científica occidental, ha invisibilizado las formas de ser indígena, a través de un currículum escolar monocultural.

En general, los hechos históricos vinculados a la educación chilena muestran que la lógica desarrollista y modernizadora impulsada por el Estado desde el siglo XIX, ha sido importante para formar una única nación (Azocar y Flores, 2017; Egaña, 2000). La emergencia del capitalismo europeo y las congregaciones religiosas, generaron una respuesta educacional adaptativa de América latina al auge de las nuevas ciencias modernas, cuyo eje-motor buscó, formar a las personas indígenas y no indígenas como sujetos subalternos, anclado a los 'ideales' de la clase dominante, para que construyan un sentido de pertenencia nacional (Egaña, 2000). En el caso mapuche, la evidencia empírica e histórica, muestra cómo estas personas fueron invisibilizadas, controladas y excluidas, a través de experiencias de aprendizaje cargadas de disciplina y rigidez (Mansilla et al., 2016; Mansilla et al., 2021). Como consecuencia, se desarrolló una transformación simbólica, cultural y política, que ha llevado a las personas mapuches a experimentar una crisis sobre las formas de autodefinición sociocultural (Mansilla et al., 2016).

En este contexto, la educación monocultural ha generado desajustes y resistencias cognitivas, sociales y culturales en las personas mapuches, puesto que la escolarización chilena no sólo ha sido transmisora de conocimiento, sino que también poder manipulador (Eswaran, 2022; Khawaja, 2021; Russell, 1988). En concreto, la escolarización monocultural, ha sido el factor mediador para reproducir los intereses vinculados al Estado de Chile en respuesta a las demandas de las clases dominantes (Sepúlveda y Valdebenito, 2020). Probablemente esto ha configurado procesos de escolarización a similitud de las fábricas, para formar a niños, jóvenes y adultos, como trabajadores que responden al sistema productivo industrial y a la cultura occidental (Sepúlveda y Valdebenito, 2020). Entonces, la formación educativa chilena, es también un proceso de modelaje de las subjetividades (Mela, 2021). Esto ha legitimado no sólo la cultura e identidad occidental, sino también, la idea de aculturar a la población y sus identidades al pensamiento eurocéntrico (Aparicio et al., 2015; Eschenhagen, 2016). Por lo tanto, una educación monocultural contribuye a procesos de homogeneización identitaria, y a la formación de una racionalidad compatible con la sociedad nacional.

Hoy, niños, jóvenes y adultos mapuches que transitan por la educación chilena, proyectan recorridos más complejos que los no mapuches (Sevilla y Dutra, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2020; Valdebenito, 2020). La presencia de experiencias de aprendizaje discriminatorias y el trato diferenciado, son variables mediadoras y anuladoras del proceso de construcción identitario (Becerra et al., 2015). La combinación de estudios y trabajo favorecen la construcción de identidades profesionales

anticipadas, complejizando la experiencia vital y académica (Merino et al., 2020). De este modo, experimentan exclusión académica, identitaria y simbólica, lo que lleva a distanciamiento, negación y posterior pérdida de su identidad sociocultural como marco de referencia social, cultural y epistémico (Arias-Ortega et al., 2018; Quintriqueo y McGinity, 2009). Los indicadores educativos son expresión evidente de ello (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2020), planteándonos el desafío de superar la racionalidad occidental y avanzar hacia una educación con enfoque intercultural, en vistas a superar las inequidades sociales y culturales.

La metodología es cualitativa e incluye una revisión de la literatura científica, normativa y de divulgación a nivel internacional y nacional, en idioma inglés, francés y español (Newman y Gough, 2020). Los criterios de selección de literatura relevante para esta revisión fueron: a) Estudios relacionados con los paradigmas, métodos y enfoques de educación monocultural y educación indígena en contextos de colonización; y b) Referencias bibliográficas primarias y secundarias que vinculen la investigación en ciencias sociales, ciencias humanas y educación en contextos indígenas.

Las bases de datos consultadas incluyen la Web of Science, Scopus, Scielo, ERIC, Redalyc y revistas latinoamericanas. Además, se consultaron libros y capítulos de libros. Los términos para esta búsqueda se basaron en las siguientes palabras clave: 'educación intercultural', 'educación indígena', 'saberes indígenas', 'educación monocultural', 'colonialismo', 'educación mapuche' e 'investigación social en contexto indígena', expandiendo sinónimos, según idioma de búsqueda para cada base de datos.

La organización de los estudios y literatura se realizó a partir de un proceso que incluye la identificación, la revisión y la elegibilidad, según tipo de literatura: 28 artículos de investigación empírica; 22 teóricos y 48 libros y capítulos, como parte de los manuscritos incluidos a revisar, quedando así, un total de 98 referencias que constituyen el corpus del texto.

El presente artículo invita a discutir el rol de la Educación Intercultural, como enfoque alternativo y decolonial a la educación monocultural occidental en contexto mapuche. En el primer apartado, reconocemos la existencia de una cultura y principios educativos mapuches propios, que son valiosos para el aprendizaje, pero que han sido invisibilizados por la educación monocultural chilena. Luego, en esa línea, profundizamos sobre el marco conceptual e histórico de la monoculturalidad educativa, sus lógicas matriciales de pensamiento y las implicancias que la educación y el currículum escolar monocultural han tenido en contexto mapuche. Finalmente, y como vía alternativa, proponemos tres ideas claves para avanzar en la decolonización de la educación. La invitación es, (re)pensar la educación, desde una perspectiva crítica y liberadora, hacia una educación intercultural que se construye desde el sur, donde educación occidental y educación mapuche puedan, en un futuro cercano, dialogar.

Discusión

El Pueblo Mapuche

El pueblo mapuche (gente de la tierra), corresponde a uno de los nueve pueblos indígenas reconocidos en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile [INE], 2018). En la actualidad, se les reconoce con una larga trayectoria ancestral y una extensa red de significados sobre el mundo material e inmaterial, que tienen como eje troncal una historia, que se enlaza a la prehispanidad, que anterior a la colonización española abarcó más de “10.000 años” de existencia (Crespo, 2011, p. 248).

Identitariamente, los mapuches poseen características que definen el ‘ser mapuche’. Por ejemplo, para los mapuches, la tierra (*mapu*) es el eje principal de su filosofía. El *mapu* engloba al mundo terrenal, espiritual, incluida la bóveda celeste donde se anidan todas las formas de vida del universo (Nahuelpan, 2012; Ñanculef, 2016). En el *mapu* se configura el ecosistema indígena y la propia cosmovisión, la que se materializa en la sabiduría particular del mapuche: el *mapun-kimün*. El *mapun-kimün*, corresponde al conocimiento intergeneracional propio y unido del pueblo mapuche, el cual se adquiere y desarrolla desde la niñez, a partir de espacios y fenómenos específicos comprensibles única y exclusivamente desde la propia cultura mapuche (Becerra y Llanquiao, 2017). En este sentido, el *mapun-kimün* es central para la definición identitaria, y se desarrolla en íntimo aprendizaje con la familia, mediante la observación y participación.

Principios de la Educación Mapuche

Dentro de la educación mapuche, hay varios conceptos que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje. Fundamentalmente, nos referimos a tres campos de significados materializados en el *kimün*: ‘saber, aprender y sentir’ (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). El ‘saber’ es sinónimo de ‘sabiduría’; ‘aprender’, es sinónimo de la relación entre ‘enseñanza-aprendizaje’ que se da en un espacio educativo, como un proceso y; ‘sentir’, vinculado a la idea de tomar conciencia sobre qué y para que se aprende. Entonces, el *kimün*, implica un conjunto de saberes y conocimientos vitales que se relacionan con la educación mapuche que, a su vez, articula elementos sociales, culturales, de la naturaleza, espirituales y simbólicos de importancia para su gente.

Ahora bien, la pregunta interesante es ¿cómo se enseña y aprende este *kimün*? Nuestra respuesta se aproxima a la noción de *kimeltuwün*, entendido como una acción educativa propia del pueblo mapuche que permite transmitir el *kimün* a través de la socialización (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Dicha acción utiliza cuatro principios mediadores: la lengua *mapunzugun*, el *nüxam*, la memoria social y el territorio.

1) El *mapunzugun* corresponde a la lengua originaria del pueblo mapuche, la cual permite establecer una relación comunicativa y recíproca entre personas y de estas con el mundo natural y espiritual, para que las personas mapuches desarrollen una relación ecológica con el mundo vertical y horizontal (Becerra y Llanquino, 2017; Fernández y Alarcón, 2020);

2) El *nüxam*, es una forma de conversación que permite la transmisión del *mapun-kimün* al interior de las familias y comunidades mapuches durante todo el desarrollo de la vida (Alarcón et al., 2018; Bizama, 2021). Esta conversación comprende relatos orales de sucesos históricos del pueblo mapuche, para lograr aprendizaje en base al parentesco, historia y relación de las personas (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019). Según Mayo y Salazar (2016), *nüxam*, corresponde a diversas expresiones verbales, entre ellas se destacan: a) *Gübam*: entendido como consejos dados a los niños y jóvenes, para que se formen en la normatividad mapuche, para construir un modelo de persona y de familia mapuche (Quidel y Pichinao, 2002); b) *Epew*: que corresponde a relatos históricos de la memoria social mapuche, que se transmiten de forma oral en la enseñanza de niños y jóvenes (Hilger, 2015; Quidel, 2011); c) *Ülkantun*: referido a relatos cantados, mediante los que se transmiten recuerdos del pasado, donde se expresan vivencias, sufrimiento y alegrías de la vida de la familia y de la comunidad (Pozo et al., 2019); y e) *konew*: relacionado con un juego de palabras (adivanzas) en *mapunzugun*, enseñado por sabios ancianos (*kimches*) alrededor del *küxal* (fuego), que permite a niños y jóvenes desarrollar habilidades de pensamiento y lenguaje, mediante reflexiones (Quidel, 2011).

3) La memoria social, constituye la fuente en la que se han anidado las experiencias, los conocimientos y saberes que modelan a la identidad sociocultural mapuche. La memoria social es fundamental para desarrollar el *kimeltuwin*, pues allí se vincula la fuente histórica, ontológica y epistémica del pueblo. Según Quilaqueo (2006), los principales elementos que conforman la memoria social de la educación mapuche se encuentran ligados al *zugu* (contenido temático conceptual) y al *gülam*, como una forma procedimental de enseñar a través de consejos.

4) El territorio hace referencia al espacio macro, de orden físico, geográfico, sociocultural y espiritual en el cual se construye la vida, por lo tanto, la identidad sociocultural de las personas (Balbontín-Gallo, 2019; Quintriqueo et al., 2021). En el territorio, se anida el *Az mapu*, referido a las particularidades geográficas de la tierra que quedan marcadas en la memoria social como un retrato edificado socialmente. Esto permite a las personas mapuches dar lectura a la naturaleza y moverse en ella, desde un marco de normas propias de la cultura (Pozo y Canio, 2020).

En consecuencia, a través de estos cuatro principios educativos, es posible desarrollar un modelo de formación de persona integral (*che*), cuyo propósito se orienta a construir una identidad sociocultural que tienen a la base, un marco ético y valóri-

co, estos incluyen: 1) *kimche* (sabiduría); 2) *norche* (rectitud); 3) *rufche* (genuino); 4) *kimeche* (bondad); 5) *norche* (rectitud); y 6) *newenche* (fuerza espiritual) (Alarcón et al., 2018; Riquelme et al., 2020). Entonces la relación dialógica, entre lo ético y valórico, evidencia una aproximación a la epistemología de la identidad, desde un marco de relaciones recíprocas y ecológicas entre espacios, territorios y mundos anexados constituidos por lo material e inmaterial, elementos que a su vez originan un sistema de interconexión entre lo individual, social y cultural relevantes para la definición identitaria.

Aunque las características geográficas, territoriales y culturales vinculadas al pueblo mapuche son reconocidas en la esfera social y científica, en la actualidad, la educación chilena ha generado procesos de aculturación, traducido en una invisibilización de las formas identitarias de ser mapuche (Aparicio et al., 2015; Aravena, 2017). Entonces, para comprender dicho problema, es necesario reconocer la existencia de una monoculturalidad en la educación que tensiona el desarrollo de la educación mapuche.

Educación monocultural. Concepto e historia

La educación monocultural, es un fenómeno que afecta transversalmente al entorno educativo formal y sociocultural. En su lógica, privilegia saberes, conocimientos, métodos, prácticas y formas de enseñanza prescritas en un currículum escolar, que se orientan a reproducir la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental, traducido en un pensar y una racionalidad propia de Europa (Arias-Ortega et al., 2018).

El carácter monocultural de la educación toma fuerza con los sistemas escolares modernos, con el objeto de materializar la homogeneización cultural, lingüística e identitaria hacia las poblaciones de la periferia europea, con clara pretensión colonizadora (Mignolo, 2006, 2010). La colonización, es entendido como un 'sistema-mundo' que instituyó y organizó una historia universal que converge en una identidad sociocultural global, cuyo eje-centro ha sido Europa, situada en un plano superior, buscando aislar a los territorios y sus pueblos a la periferia (Wallerstein, 2005). Los Estados-naciones, incluidos sus sistemas educativos, asumieron esta mirada, como parte y totalidad de su identidad institucional, al considerar a la ciencia occidental como paradigma de conocimiento universal, en conjunto con un sistema económico basado en el capital, como parte de la conjunción racionalidad/modernidad (Dussel, 2000; Quijano, 2000a).

Históricamente, la educación monocultural se modeló en la civilización eurocéntrica bajo su paradigma de conocimiento unívoco, donde prima el valor de lo técnico-científico (Careaga, 2020). Al alero del positivismo filosófico de la ilustración, dicha racionalidad, buscó combatir la ignorancia y el vacío intelectual, bajo el proyecto de modernidad, para construir una humanidad con valor universal, donde se superpo-

nen los marcos de vida propios de la era científica, como herramientas funcionales al progreso y emancipación de un nuevo sistema-mundo (Fornet-Betancourt, 2018). En este nuevo sistema, la racionalidad occidental, se materializó en la ciencia, donde prima la lógica, lo empírico y experimental, una ciencia desde el hombre, alejada de otras epistemologías (LeClair, 2021).

Esta relación entre monoculturalidad y racionalismo occidental generó una visión economicista y utilitaria de la educación, que se ha vinculado con el extractivismo de los recursos naturales, la tergiversación de lo político, la industrialización y otras esferas en función de un modelo económico basado en lo moderno. Esto propició, una vía de desarrollo, que legitimó la explotación de lo natural, lo cultural, lo social, lo espiritual, inclusive lo ético, para responder al desarrollo económico como una actividad vital para las sociedades (Eschenhagen, 2016). Así, por una parte, la racionalidad occidental, fundamentó la aparición del capitalismo, caracterizado por una racionalidad que engloba el trabajo asalariado y la industria tecnificada, y, por otra parte, la monoculturalidad, que modeló las identidades, los valores y el conocimiento, siguiendo los principios epistémicos de una matriz colonial.

La matriz colonial de la educación

La matriz colonial en la educación corresponde al conjunto de esferas epistemológicas que configuran la racionalidad occidental. Dicha matriz, se materializa en lo epistémico, filosófico y científico, por medio de un colonialismo intranacional entre sectores dominadores y dominados, como un saber eurocentrado que se impone, suplanta y a la vez desvaloriza la producción de conocimiento desde otros territorios que no sean el occidental (Mignolo, 2006, 2010; Quijano, 2000a, 2000b, 2001). En este sentido, Walsh (2007, 2008) distingue cuatro esferas epistemológicas que componen a esta matriz, las que han tenido una importante influencia en la educación:

a) *La colonialidad del poder*, establece “un sistema de clasificación social basada en una jerarquía racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior” (Walsh, 2008, p. 136). Desde esta perspectiva, se define, que la ‘raza’ es el factor clave de poder conflictivo y permanente, y, por tanto, se debe silenciar y estratificar en identidades sociales, superponiendo al blanco en el poderío para enclaustrar la memoria socio histórica cultural del otro. En efecto, occidente utiliza la colonialidad del poder, para imponer su identidad en clave monocultural, haciendo incondicional la idea de que todas las regiones deban ‘trascender’ hacia la epistemología de la modernidad.

b) *La colonialidad del saber*, establece que el eurocentrismo es la única perspectiva de conocimiento válida, y al mismo tiempo, descarta por completo la producción intelectual indígena y afro como conocimiento y, consecuentemente, su capacidad intelectual (Walsh, 2007). En el contexto educativo, la colonialidad del saber se ma-

terializa particularmente a través de dos vertientes: 1) la difusión de un imaginario colonial moderno y la institucionalización del saber colonial. El primero, es entendido como construcción simbólica mediante la cual una comunidad o grupo de personas se define a sí misma como parte de la sociedad eurocéntrica, sin cuestionamiento. En el segundo, el imaginario colonial moderno, se materializa a través de las instituciones del Estado-nación, adentrándose con modelo foráneo que modifica los marcos epistemológicos de la identidad institucional y sociocultural de las personas, buscando la reproducción de sus ideales por medio de la escuela y la cultura escolar.

c) *La colonialidad del ser*, ocurre cuando algunos sujetos se imponen sobre otros, ejerciendo un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racialización, colonialismo y dominación propios de la monoculturalidad occidental (Walsh, 2007). En esta lógica, el sistema de opresión colonial irrumpe sobre los valores culturales, las formas de vida, la lengua, y las prácticas propias de las personas, como prácticas constantes en la conducta del pueblo o grupo oprimido. En esta relación de sujeción y poder, el panorama cultural dice Fanon (1961) “es desgajado, los valores burlados, borrados y vaciados” (p. 41). La colonialidad del ser, también es intranacional, y se materializa a partir de un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales dentro de un Estado-nación, lo que posibilita la reproducción de las relaciones de dominación territoriales y epistémicas. En esta dominación, no sólo se garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos hacia otros, sino que también ‘subalternizan’ y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Quijano, 2000b). En otras palabras, la colonialidad del ser, niega reconocer la existencia de un sujeto oprimido y excluido.

d) En *la colonialidad de la naturaleza*, se niega la noción de que la tierra es el cuerpo de la naturaleza, como ser vivo con sus propias formas de inteligencia, sentimientos y espiritualidad, como también la noción de que los seres humanos son elementos de la tierra-naturaleza (Walsh, 2007). En efecto, como señala Walsh (2008) “existe la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad” (p. 106).

En consecuencia, la educación monocultural, articulada en una matriz colonial, representa una gran variedad de fenómenos que abarcan dimensiones desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la dominación del otro, incluyendo la cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo (Estermann, 2014). Entonces, la relación entre educación y racionalidad occidental, permiten establecer que el carácter monocultural de la educación es un fenómeno imbuido en la esfera sociocultural, producto de una matriz colonial en la educación, donde el currículum escolar es el instrumento de dominación por preferencia.

Curriculum escolar monocultural

En términos conceptuales, un currículum escolar organiza los contenidos y marcos de referencia para la formación de personas (Grundy, 1998), a partir de enfoques teóricos, métodos y estrategias que modelan el conocimiento y los saberes de una ciencia, disciplina o paradigma de conocimiento. El currículum escolar, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, transforma la vida social, cultural y psicológica de los sujetos sobre la base de un proceso formativo sistemático, organizado, normativo y que se define desde afuera del establecimiento escolar y la comunidad (Gimeno, 1995; Perrenoud, 1994).

A través de este currículum se construyen experiencias de aprendizaje, a partir de problemas teóricos o reales muchas veces ajenos a su marco de referencia social y cultural. Así, el currículum escolar, configura en los jóvenes una racionalidad, un modo de ser, que tiene un impacto importante en el proceso educativo y en la definición identitaria (Vaughan y Hogg, 2005). Se distingue del concepto curricular, referido a las orientaciones teóricas e ideológicas que sustentan el desarrollo de la educación en el marco de los sistemas educativos nacionales (Quintriqueo y McGinity, 2009).

El currículum escolar monocultural, deriva de la colonialidad que le ha heredado occidente, al atribuirle el valor de ciencia como único criterio de verdad (Wallerstein, 2005), haciendo de la institución educativa, una agencia con rol homogeneizador identitario y coherente con el pensamiento y cultura eurocéntrica, para que los jóvenes sean formados en esta perspectiva.

En el contexto de los Estados-nación que han seguido una perspectiva de educación y un currículum escolar monocultural, es posible observar un discurso en que impera el racionalismo de la técnica y la instrumentalización. Es decir, se privilegia, lo técnico-científico, con clara pretensión objetiva, empírica y cuantitativa, en la cual la condición de ser humano se reduce a sus acciones productivas, desde sus fines y no desde sus procesos, una formación educativa condicionada a intereses, a competencias y finalmente dividida de la armonía y totalidad de la persona (Portela, 2004). En otras palabras, un currículum escolar monocultural, privilegia sobre los estudiantes una formación de conocimientos, saberes, valores y actitudes occidentales que se sustentan en una racionalidad técnico-instrumental.

Implicancias de la educación monocultural en contexto mapuche

Como se ha visto, la hegemonía de la educación monocultural ha puesto en desmedro la educación mapuche (Quilaqueo et al., 2014). Todo esto ha conducido a que la racionalidad educativa del *mapun-kimün* utilizada en la formación de los niños y jóvenes mapuches mediante el *kimeltuwün*, quede invisibilizada en la educación familiar y escolar ante la exclusividad del conocimiento técnico-científico occidental.

Las implicancias de la educación monocultural en contexto mapuche pueden ser analizadas desde distintas perspectivas, pero aquí ahondaremos siguiendo las líneas matrices del poder, saber, ser y la naturaleza como principios constitutivos de la educación monocultural.

Desde *La colonialidad del poder*, la educación monocultural sumerge toda posibilidad emancipatoria de la episteme mapuche. En otras palabras, la hegemonía del poder concentrado en un Estado chileno perpetúa un sistema de clasificación social que minoriza, excluye y controla la producción de conocimiento mapuche (Arias-Ortega et al., 2020; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019). De este modo, las escuelas, públicas y privadas, son creadas como dispositivos de poder para dominar mediante la escolarización monocultural al mapuche (Muñoz y Quintriqueo, 2019). Esto implica, no solo ocupación del espacio educativo, sino también, el desplazamiento y negación de lo otro diferente. En este acto de poder, “la ocupación violenta del espacio territorial, la suplantación política, social y cultural, la imposición de un orden cultural y de un régimen político sobre otras sociedades”, también es colonial (Muyolema, 2007, p. 18). Entonces, como señala Nahuelpán (2012) “este proceso colonizador ha permitido incluso la internalización de complejos de inferioridad en distintas generaciones Mapuche. Esto último constituye una de las dimensiones más potentes y desgarradoras del fenómeno colonial” (p. 122). En consecuencia, los patrones del poder moderno que vinculan la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento, como sucede en el ámbito educativo, son la evidencia de la operación continua de la colonialidad en la construcción de la identidad sociocultural de aquellas personas, grupos y culturas excluidas por occidente.

Desde *la colonialidad del saber*, en la escolarización nacional, tanto niños y jóvenes mapuches adquieren un conjunto de contenidos y saberes culturales que no les pertenece, debiendo ellos abandonar lo propio, aceptando lo ajeno (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Esto se explica, porque la educación monocultural se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas monoculturales y no sobre la base auténtica del *kimün*.

En lo familiar, las consecuencias de este desarraigo, afecta tanto a niños, niñas y su entorno familiar-comunitario, lo que conduce, a una pérdida progresiva de la autoidentificación, que lleva a posteriores conflictos de identidad individual, social y posterior negación identitaria (Quintriqueo et al., 2015). La negación, se traduce en un progresivo rechazo del propio ser, que se utiliza como medio para superar prejuicios y estereotipos en el medio escolar-social y, de ese modo, facilitar la incorporación del mapuche al saber globalizado, colonizador y dominador (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2020).

Por tales sucesos, los niños y adolescentes mapuches abandonan sus experiencias, valores familiares y culturales que le son vitales para preservar el *kimün* (Quintriqueo y McGinity, 2009). Asimismo, la escuela colonial, se ha caracterizado por validar con-

tenidos y finalidades educativas que permitirían a los estudiantes lograr supuestos éxitos laborales y económicos fuera de su contexto de vida. De esta forma, los conocimientos y saberes propios del *kimün* como: la comunicación e interacción social, el sentido y respeto por la naturaleza y las relaciones sociales, quedan ocultos por un desprecio epistemológico devenido de la conjunción de esta matriz colonial (Gasché, 2002; Tubino, 2011). De esta forma, la política educativa chilena, impone un modelo educativo legal, que no responde a la diversidad social y cultural en el territorio.

Desde *La colonialidad del ser*, para las personas mapuche, esta lógica involucra no sólo la negación de su propia subjetividad, sino que también un “epistemicidio” que actúa como factor mediador en la (de) construcción de la identidad sociocultural (Santos, 2010, p. 10). Desde la conquista histórica, domina el relato de la nación latinoamericana en el sujeto colonial y el sujeto racional, sin que hubiera posibilidad de integrar a los otros, salvo cuando estos ocupasen el lugar de ‘subalternizados’ (Vega, 2012). Este desacuerdo, posiciona al conocimiento disciplinar occidental por sobre el conocimiento mapuche, al operar de manera invisibilizada la colonialidad del poder, saber y ser en el marco de la institución escolar (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2020).

El problema abordado se refiere entonces, al quebrantamiento de la identificación sociocultural y educativo tradicional de las nuevas generaciones mapuche, asumiendo ellos, la convivencia de dos modelos formativos: el familiar y el escolar (Quilaqueo et al., 2014). Como resultado, se construye una doble racionalidad, que integra conocimientos educativos —incluso contradictorios— desde racionalidades culturales distintas (Quilaqueo et al., 2016). Es decir que, en lo familiar se educa sobre el lenguaje, la memoria social y el sentido de pertenencia territorial; pero en lo escolar, se prioriza la formación monocultural y la imposición de una lengua y una racionalidad foránea. Por tanto, esta negación, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización. En esta racionalidad, los Estados determinan que los pueblos y comunidades indígenas como el mapuche, aparezcan como “los bárbaros, no-modernos y no-civilizados...” (Walsh, 2008, p. 138).

Finalmente, desde *la colonialidad de la naturaleza*, la educación monocultural, niega la posibilidad de una relación física, intelectual, social, cultural y espiritual con la naturaleza (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). En la cosmovisión del mapuche, la naturaleza representa una serie de elementos que atienden al respeto por ella (*küme mogen*), el respeto a la madre tierra (*ñuke mapu*) y todo aquello que concierne a la relación hombre-naturaleza-espiritualidad (*ekiüwun*). Desde esta globalidad se desprende el cuidado y la crianza de los animales; el uso de los vegetales; el trabajo y los momentos sobre la siembra y la cosecha, que se articulan con la observación del ciclo del *küyen* (luna); la alimentación para el mapuche, entre otros. Al negar esta relación ancestral, espiritual e integral, este tipo de colonialidad abre el camino para explotar y controlar la naturaleza y resaltar el poder del individuo moderno civilizado. Entonces,

este eje de la colonialidad suprime la posibilidad de construir una identidad sociocultural vinculada a la cosmovisión y epistemología mapuche.

En consecuencia, la colonialidad, en su globalidad es una estructura que pervive en el marco de una sociedad que ha aceptado la racionalidad occidental como propia, para hacer suya la epistemología de la monoculturalidad occidental mediante la educación y un currículum escolar. En contexto mapuche, el Estado chileno, ha optado por la mantención de un currículum monocultural, integrando parcialidades del patrimonio cultural indígena y obteniendo efectos negativos en los procesos de construcción de identidades, de integración nacional y de diferenciación cultural.

En este aspecto, el caso de Chile evidencia un currículum separatista, es decir, un currículum ajeno, nuevo y exclusivo para escuelas con alto índice de estudiantes indígenas; en este sentido, se afirma que, el currículum escolar chileno es monocultural, centralizado y homogeneizante (Aravena, 2017; Quintriqueo y McGinty, 2009). Así, los saberes y conocimientos educativos mapuches, sólo se incorporan al currículum escolar, según la estructura del saber y del poder de la cultura escolar eurocéntrica occidental dominante. Su no incorporación, en consecuencia, obstaculiza el desarrollo de la educación sustentada en el diálogo de saberes, que por lo cual, es dilapidado por las prácticas hegemónicas de la escuela y la sociedad monocultural.

Por esta razón, sostenemos la necesidad de decolonizar la educación, para lograr una conciencia crítica contra la educación monocultural, que se traduzca en una práctica educativa que cuestiona el conocimiento occidental escolar desde una posición epistemológica pluralizada que permita avanzar hacia una vía alternativa al saber occidental, considerando la educación intercultural como enfoque articulador.

La Educación intercultural como enfoque alternativo y decolonial

El enfoque educativo intercultural, como expresa Tubino (2005), es una propuesta ética, una actitud, una forma de vivir y hacer de la educación, un espacio donde se reconoce la diferencia. En la educación monocultural, los jóvenes están subsumidos en la existencia de una diversidad cultural y social por naturaleza, y ello precisa tener a la vista, la idea del reconocimiento de esa diferencia. En ese sentido, este enfoque reconoce en la educación, la existencia del derecho a ser diferente, y en ese derecho, se asume una conciencia crítica hacia su rol absolutista (Fernández y Alarcón, 2020; Quintriqueo y McGinty, 2009). Esto nos lleva a considerar el pluralismo epistemológico como alternativa para el desarrollo humano futuro, donde, si bien la perspectiva indígena y el cientificismo moderno corresponden a dos epistemes distintos, son “parcialmente conmensurables” (Tubino, 2011, p. 3).

Por ejemplo, si nuestra ‘relación humana con la naturaleza’ fuera enseñada de forma diferente como se realiza en la educación mapuche, se lograría avanzar en la mitigación de la crisis ambiental climática actual (Seymour, 2016). Sostenemos este

argumento, porque en la cosmovisión indígena, la naturaleza constituye el fundamento de la territorialidad y la epistemología indígena y, por lo tanto, de su identidad sociocultural y espiritual vinculada con la ‘madre tierra’ (Duro, 2014).

En contexto mapuche, esto tiene gran relevancia para la educación. Por ejemplo, Ñanculef (2016) describe que, para el pueblo mapuche, el cosmos (*wenu mapu, nagma mapu y azmapu*), es un eje fundamental para mantener una relación recíproca y de respeto con el mundo material e inmaterial. Allí, se alojan las diversas formas de vida y energías, como fuentes de integralidad para el *kimün* mapuche y, como relata el autor “Nunca los mapuche que saben de su cosmovisión van a llegar y quemar un bosque” (p. 52).

Entonces, desde esta analítica, el mapuche habla con la naturaleza y la respeta, ya que todo tiene vida. En los espacios naturales hay comunicación con los espíritus tutelares, puesto que se manifiesta energía en ellos (*newen*). Así, la vida humana está imbuida en la naturaleza, en aspectos materiales y espirituales, por lo tanto, la relación persona-naturaleza es una relación de reciprocidad, muy diferente a la concepción extractivista del mundo occidental propiciado por la racionalidad técnica y científica.

Esto nos permite sostener, que la enseñanza y el aprendizaje en contextos formales y socioculturales, debería realizarse desde una perspectiva intercultural y de pluralismo epistemológico. La interculturalidad supondría un espacio de encuentro social con el otro, para el intercambio y mutuo enriquecimiento donde puedan dialogar las diferentes versiones del mundo (Essomba, 2019; Olivé, 2009). Asumir una postura de pluralismo epistemológico implica, necesariamente, cuestionar la hegemonía de la racionalidad científica occidental, dado que no es posible el diálogo si sólo la ciencia posee la única interpretación válida de la realidad. De esta manera, el espacio educativo escolar intercultural puede constituirse en la fuente de un pensamiento alternativo para una nueva relación decolonial con la educación monocultural.

Tres ideas claves para un giro decolonial de la educación

Al igual que otros intelectuales, sugerimos la necesidad de un giro en clave decolonial a la educación monocultural actual, necesidad que surge de aquellas sociedades que han estado sometidas al pensamiento y acción eurocéntrica que se erigió como la única forma válida de interpretar el mundo (Ortíz, 2017). Entendemos que la decolonización no es nueva, tiene su nacimiento con la colonización europea sobre las Américas, en lo que otros llamaban *Abya-Yala* (Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento), donde las llamadas ‘culturas subalternas’ aprendieron a reconocerse, desde una óptica cultural y epistémica, como auténticos (Mansilla et al., 2021). Y, en esa autenticidad, reconocieron una matriz de dominación de su ser, saber, y vivir.

Creemos, al mismo tiempo que otros, que la decolonización de la educación implica, el esfuerzo conjunto de todo ser humano que habita en este planeta Tierra, para buscar la “emancipación de los pueblos y de todos los actores sociales para plantear ideas y propuestas de vida desde diferentes formas de conocimientos” (Ortiz, 2017, p. 32). Para avanzar en ello, sugerimos 3 ideas breves, pero claves y profundas para la decolonización educativa.

1) *Levantar un discurso crítico sobre la educación monocultural.* Creemos que existe la urgente necesidad de levantar un discurso crítico sobre el colonialismo educativo, en relación con la marginación que ha generado occidente sobre la población minorizada (Díaz-Barriga, 2012). Pero no es solo un discurso conceptual, también es ‘denunciante’, ya que, en efecto, el pensamiento eurocéntrico, siempre ha sido un proceso violento y que deshumaniza al colonizado, negándole su pasado, su esencia y sus valores. Por ejemplo, Rivera-Cusicanqui (2012), nos invita a estar alerta sobre las diferentes formas que adquiere la dominación colonial en la sociedad. De forma cercana, Walsh (2007, 2008), nos invita a enfrentar la matriz colonial, desde la desobediencia epistémica, como una práctica más de insurgencia y de resistencia frente a la colonialidad, puesto que solo en el resistir, pueden emerger nuevas pedagogías otras, en clave decolonial. Asimismo, Mignolo (2007, 2010), nos invita a levantar una crítica aguda hacia el capitalismo y el eurocentrismo, para reconocer a la interculturalidad como epistemología y como la vía política para lograr la descolonización del Estado y del conocimiento eurocentrado.

2) *Promover una educación basada en una filosofía liberadora.* Creemos en la idea de la liberación epistémica y epistemológica frente al colonialismo occidental. Dussel (2015) plantea esta propuesta, al levantar la necesidad de distanciarse del yugo de la filosofía occidental; para partir de otro punto: el Sur, así se fomentaría una posible vía de tránsito hacia la Transmodernidad. La transmodernidad, en la postura de Dussel, obedece a una perspectiva teórica, metodológica y ética para romper con la colonialidad del poder, del saber y del ser en un mundo dominado por la epistemología de occidente (Dussel, 2000, 2015). Entonces, esto, al igual que lo hizo Freire (2009), permitiría reescribir la pedagogía y las formas en que se aprende. Con estas ideas, argumentamos que la educación debe ser liberadora y con una clara significación para los postergados de la sociedad. Una educación que “debe ser elaborada con él y no para él” (Freire, 2005, p. 42).

3) *Construir una educación intercultural desde y con América Latina.* Perfilamos la idea de configurar una educación basada en epistemologías del Sur, desde una ecología de saberes, en que la producción de conocimiento debe estar vinculada a una intervención intersubjetiva e intercultural con la realidad (Dietz, 2012). Esta ecología de saberes, sería la base para desarrollar una pedagogía, un curriculum y una didáctica decolonial. En efecto, América Latina, lejos de ser una designación puramente

geográfica, encarna la constitución de un proyecto cultural potente para construir una educación desde la periferia, puesto que se articula sobre la base de legados culturales, políticos, sociales y económicos históricos (Del Valle, 2013).

Con estas ideas breves, proponemos una decolonización de la educación, que tenga como eje-centro, la noción de Interculturalidad Decolonial (Ortiz, 2017). En otras palabras, se trata de transitar desde la interculturalidad crítica hacia la interculturalidad decolonial práctica. Esto se relaciona con la idea de reconfiguración de la educación, pero desde un diálogo con y desde el Sur (Santos, 2018). El punto central, no es la necesidad de levantar un paradigma otro superior, sino más bien, un paradigma educativo que coexista con el paradigma vigente. Como señalan Smith (2013) y Battiste (2013), para lograr aquel propósito, es necesario transitar hacia una epistemología decolonial, incluida una metodología de la investigación decolonizante.

De este modo, es preciso (re) pensar la pedagogía, el currículo y la didáctica desde una perspectiva decolonial. Esto implicaría, adentrarnos hacia una educación con enfoque intercultural que tenga como principio clave, lo decolonial. Esto permitiría promover la construcción de la identidad sociocultural, mediante una relación articulada de saberes y conocimientos indígenas con el conocimiento escolar occidental, como una forma de reconocer la diversidad social y cultural.

El enfoque educativo intercultural, aportaría a la construcción de una identidad sociocultural que emerge desde las personas excluidas, negadas y subalternizadas ontológica y cognitivamente, pero desde un marco de paridad frente al paradigma dominante. En este sentido, se hace evidente la preocupación de las comunidades educativas, ya que la insatisfacción con la interculturalidad ofrecida por el Estado chileno ha impulsado que, desde los propios territorios educativos, como sucede en contexto mapuche en La Araucanía, se levanten e implementen proyectos educativos orientados a entregar una educación que refleje la cultura de los sectores donde se ubican (Luna et al., 2018).

Sin embargo, si se adopta un pluralismo epistemológico, el cual entiende la existencia de una multiplicidad de particularidades y especificidades propias de cada cultura, se facilita la posibilidad de llegar a una interacción de saberes y conocimientos a través de un diálogo basado en el respeto mutuo (Olivé, 2009; Zambrana, 2014). En otras palabras, la articulación de paradigmas sería otra vía para la descolonización educativa, en razón de contrarrestar la dominación monocultural imperante. Esto abre un espacio para un diálogo entre culturas en clave plural, en un sentido de construir una comprensión mutua y compartida.

Tanto la interculturalidad crítica y práctica, como el pluralismo epistemológico garantizarían esta acción dialógica, donde lo educativo trasciende a un escenario, en que la identidad sociocultural de indígenas y no indígenas se articula como fuente válida de conocimiento, saberes y experiencias. Así, este enfoque, se asume y se pro-

mueve, como “una forma de enseñar y aprender, en definitiva, una forma de estar, ser y hacer educación” (Arroyo, 2013, p.157), que supera a las modalidades tradicionales centradas en lo multicultural, es decir, en la tolerancia cultural.

Con todo, el enfoque educativo intercultural, no es solo un modo en que se pueden articular la lógica occidental e indígena en los procesos educativos. También permitiría reconocer a los jóvenes como personas que poseen características únicas e irremplazables, y nos ayudaría explicar, que existe una diversidad social y cultural, cuya variabilidad individual, familiar, sociales y educativo-laboral se relaciona con la construcción de la identidad sociocultural. Por lo tanto, para avanzar en la revitalización de la identidad sociocultural mapuche, como un derecho, se requiere adoptar este enfoque, porque es el modo de acción que democratiza la educación desde el respeto y la valoración de la diversidad social y cultural.

Reflexiones Finales

En suma, la idea de un viraje decolonial, inspirado en las prácticas políticas emergentes de Latinoamérica, plantea la necesidad de deconstruir para reconstruir, como una práctica de recuperación de tradiciones subalternas. Es decir, un vuelco decolonial del saber, ser y los modos de coexistir con la naturaleza, vendría fundamentalmente de todo aquello que es extrínseco (o que se asume exterior) a la modernidad y que ha sido destituido por esta. De ahí que sus referidos principales sean los llamados ‘sectores subalternos’, que no sólo serían los desheredados por los sectores hegemónicos, sino además (o esencialmente) por “los depositarios de lógicas no modernas” (Zapata, 2018, p. 55). Parece entonces relevante que la construcción de una epistemología pluralista e intercultural permita relacionar el conocimiento indígena mapuche con la racionalidad de los contenidos educativos chilenos, y en la que se demuestre tanto colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad. Claramente esta postura tiene diferencias epistemológicas con los contenidos y saberes desarrollados por la escuela chilena monocultural, y justamente es lo que abre el campo de posibilidades que permita romper la barrera de la subalternidad de los saberes, encubiertas por los saberes occidentales. Es entonces que, reconstruyendo el pensar, el saber y el ser colonial a partir de textos fundacionales de intelectuales latinoamericanos, el giro decolonial cobra un nuevo sentido, en la conjetura y la apuesta sensata de un proyecto emancipador, que dé respuesta a la emergencia de una necesaria, pero justa educación intercultural en el territorio.

Por tanto, las luchas políticas en sociedades postcoloniales —entre ellas las de educación— tienen que considerar necesariamente la relación de un diálogo de saberes entre clases, etnias y nacionalidades, y esto hace prestar especial interés teórico al pensamiento intelectual latinoamericano. En este proceso, el desafío es apostar por un proyecto latinoamericano emancipador, que permita rehacer la matriz colonial

aún vigente en sus Estados Nacionales; creando otras condiciones distintas al poder, saber, ser y vivir colonial; transformando esta relación jerárquica de saberes, en una visión pluralista y contextualizada, intercultural e inter epistémica, que permita comprender y explicar las diferentes posibilidades de validez y legitimidad del conocimiento indígena en relación con la formación de personas, haciendo que la vida asuma el centro encaminando hacia la decolonialidad de la educación.

Referencias

- Alarcón, A., Castro, M., Astudillo, P. y Nahuelcheo, Y. (2018). La paradoja entre cultura y realidad: El esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungará* (Arica), 50(4), 651-662. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>.
- Aparicio, J. M., Tilley, C. D., y Orozco, M. L. (2015). La escuela como mecanismo de aculturación en la Araucanía durante el siglo XIX. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 293-309. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce293.309>.
- Aravena, F. (2017). Análisis comparado sobre patrimonio cultural indígena y currículo: Australia, Chile y Sudáfrica. *Calidad en la Educación*, (46), 165-192. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.6>.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., Peña-Cortés, F., y Andrade, E. (2020). Escuelas en Territorio Mapuche: desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250003. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250003>.
- 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, e164545. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.
- Arias-Ortega, K., y Quintriqueo, S. (2020). Higher education in mapuche context: The case of La Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.1>.
- Arroyo, M.J (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6 (2), 144-159. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4335836.pdf>.
- Azocar, A., y Flores, J. (2017). *Evangelizar, civilizar y chilenizar a los Mapuche: fotografías de la acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía*. Santiago de Chile.
- Balbontín-Gallo, C. (2019). ¿Qué es la identidad indígena? La importancia simbólica del territorio natural en la lucha mapuche. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(2), 281-294. <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.04.a09>.

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, Saskatoon; Purich Publishing.
- Becerra, R., y Llanquinao, G. (2017). *Mapun Kimün: Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores Spa.
- Becerra, S., Merino, M., y Mellor, D. (2015). Ethnic Discrimination against Mapuche Students in Urban High Schools in the Araucanía Region, Chile. *International Education Studies*, 8(10), 96-106. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>.
- Bengoa, J. (2012). *Mapuche, Colonos y el Estado nacional*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Bizama, K. (2021). Nüttram (conversación), una herramienta con pertinencia cultural en la investigación en contexto mapuche. *Revista Inclusiones*, 8. <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/03/22-Bizama-VOL-8-NUM-Esp.-AbrJun-Cristian-Daniel2021INCL.pdf>.
- Careaga, M. (2020). *Aproximaciones a la Epistemología para Universitarios*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Crespo, C. (2011). Patrimonio arqueológico, memoria y territorio: Procesos de autoctonización entre los mapuches de Lago Puelo, Chubut (Patagonia, Argentina). *Frontera norte*, 23(45), 231-255. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722011000100008&lng=es&tlng=es.
- Del Valle, E. (2013). Teorizando las literaturas indígenas contemporáneas. *A Contracorriente: Revista de Historia Social y Literatura En América Latina*, 10(3), 1-20. http://www.jstor.org/stable/10.5149/9781945234378_delvalleescalante.
- Díaz-Barriga, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duro, R. (2014). El Territorio en la cosmovisión Indígena como prerequisite para el Etnodesarrollo: la amenaza del Neo-extractivismo en América Latina. En A. Hidalgo-Capitán; A. Moreno-Moreno (Eds.), *Perspectivas Alternativas del Desarrollo. II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo* (pp. 2438–2464). Universidad de Huelva.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Primera Ed) (pp. 41-53). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Akal.

- Egaña, M. (2000). *La educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Eschenhagen, M. L. (2016). Conceptos, teorías y paradigmas: caminos para identificar vertientes del pensamiento ambiental. En *América Latina: sociedade e meio ambiente. teorias, retóricas e conflitos em desenvolvimento* (pp. 43–78). Universidade Federal do Paraná.
- Essomba, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva Europea*. España: Graó.
- Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano*, 27, 01-14. <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria>.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis* (Santiago), 13(38), 347-368. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>.
- Eswaran, M. (2022). *The Wrongs of Property Rights: The Erosion of Indigenous Peoples' Identity and its Health Consequences*. Vancouver School of Economics, University of British Columbia. https://econ2017.sites.olt.ubc.ca/files/2022/02/Pdf_Paper_Eswaran_Mukesh_Revised-February-2022.pdf.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, F., y Alarcón, A.M. (2020). Teaching practices and beliefs and language stimulation from the Mapuche Culture in rural children in the Araucanía Region. *Revista Chilena de pediatría*, 91(1), 27-33. <http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i1.1003>.
- Fornet-Betancourt, R. (2018). Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor. *Valenciana*, 11(21), 323-346. <https://dx.doi.org/10.15174/rv.v0i21.361>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (55° ed.). México: Siglo Veintiuno Editores. (Original publicado en 1968).
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI (Original publicado en 1992).
- Gasché, J. (2002). Criterios e Instrumentos de una pedagogía Intercultural para Proyectos de Desarrollo en el Medio Bosquesino Amazónico. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 23(91), 192-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=137/13709108>.

- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hilger, I. (Ed.). (2015). *Infancia: Vida y cultura mapuche*. Santiago de Chile: Pehuén Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística, [INE]. (2018). *Estadísticas Culturales. Informe anual 2018*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Chile. https://www.ine.cl/docs/default-source/cultura/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/estad%C3%ADsticas-culturales-informe-anual-2018.pdf?sfvrsn=1b7b274a_4.
- Khawaja, M. (2021). Consequences and Remedies of Indigenous Language Loss in Canada. *Societies*, 11(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/soc11030089>.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile. Editorial LOM.
- LeClair, J. (2021). Building Kincentric Awareness in Planetary Health Education: A Rapid Evidence Review. *Creative nursing*, 27(4), 231–236. <https://doi.org/10.1891/cn-2021-0009>.
- 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). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007).
- Mansilla, J., Bravo, N., y Estay, J. (2021). Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala. *Revista de filosofía*, 38(99), 724–735. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5697230>.
- Mansilla, J., Llançavil, D., Mieres, M., y Vargas, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562Americana>.
- Mayo, S. y Salazar, A. (2016). Narrativas orales mapuche: el nüttram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris*, (5), 187-207.
- Mela, J. I. (2021). Autorrepresentación identitaria a través de las artes visuales: la experiencia del Taller de Fotografía Infantil Mapuche. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 16(2), 60–75. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-2.arit>.
- Merino, M. E., Webb, A., Radcliffe, S., Becerra, S., y Aillañir, C. (2020). Laying claims on the city: young Mapuche ethnic identity and the use of urban space in Santiago, Chile. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/17442222.2020.1698179>.

- Mignolo, W. (2006). El Desprendimiento: Pensamiento Crítico y Giro Descolonial. En C. Walsh, Á. García Linera, y W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del Conocimiento* (Primera Ed.). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. (Primera Ed). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MINEDUC. (2020). Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional. *Evidencias*, 46. 1-58. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/EVIDENCIAS-46_2020_f02.pdf.
- Muñoz, G., y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización Socio-histórica en Contexto Mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, e0190756. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>.
- Muyolema, A. (2007). *Colonialismo y Representación. Hacia una Re-lectura del Latinoamericanismo, del Indigenismo y de los Discursos Etnia clase en los Andes del siglo XX*. (Tesis Doctoral, Universidad de Pittsburgh, Doctorado en Filosofía). <https://core.ac.uk/download/pdf/12208787.pdf>.
- Nahuelpan, H. (2012). Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu, En H. Nahuelpan (Ed.). *Ta ññ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Temuco, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayñ Mapuche Kimün. Espistemología Mapuche - Sabiduría y conocimientos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Newman, M. y Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. En Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., y Buntins, K. *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 3-22). Wiesbaden: Springer.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp.19-30). La Paz: Muela del Diablo Editores - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Ortíz, A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica decoloniales*. Balti: Verlag.

- Perrenoud, P. (1994). Curriculum: le formel, le réel, le caché. En *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF édition.
- Portela, H. (2004). La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. *Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (1), 1-11. <http://revista.iered.org/v1n1/pdf/hportela.pdf>.
- Pozo, G. Canio, M. y Velásquez, J. (2019) Memoria oral mapuche a través de cantos tradicionales ülkantun: recordando la época de ocupación (siglos XIX y XX). *Resonancias* 23(45) 61-89. http://resonancias.uc.cl/images/N45/Separatas/Pozo_Canio_y_Vel%C3%A1squez.pdf.
- Pozo, G. y Canio, M. (2020). *Wenumapu. Astronomía y Cosmología Mapuche*. Santiago: Ocho libro Editores.
- Quidel, G. (2011). Estrategias de enseñanza de la lengua mapunzugun en el marco del PEIB Mineduc-Origenes. (Comuna de Padre las Casas, IX Región-Chile). *Cuadernos Interculturales*, 9(16), 61-80. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55218731005.pdf>.
- Quidel, J. y Pichinao, J. (2002). *Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo mapuche*. Ministerio de educación.
- Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, (2), 342-386.
- Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, CLACSO.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina. En Mignolo, W. (Comp.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-132). Buenos Aires: Del Signo.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, 9(26), 337-360. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000200016>.
- Quilaqueo, D. (2006). Valores Educativos Mapuches para la Formación de Persona desde el Discurso de kimches. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 32(2), 73-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200004>.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E., y Loncon, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa?. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1050-1070. <https://doi.org/10.1590/198053143599>.

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G. (2014). Saberes Educativos Mapuches: Aportes Epistémicos para un Enfoque de Educación Intercultural. *Chungará* (Arica), 46(2), 271-284. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>.
- 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.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Manual de Aplicación Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega., Muñoz, G., Torres, H., Morales, S., y Peña-Cortés. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106), 1-19. <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo., D., Gutierrez, M., y Peña-Cortez, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural, Universidad Católica de Temuco Ediciones*. Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII). http://repositoriodigital.uctemuco.cl/bitstream/handle/10925/2145/Quintriqueo_Quilaqueo_Guti%C3%A9rrez_Pe%C3%B1a_2015.%20Ense%C3%B1anza%20de%20historia%2C%20geograf%C3%ADa%20y%20ciencias%20sociales.%20Una%20perspectiva%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Quintriqueo, S., y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 173-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>.
- Rebolledo, S. (2017). Nación Mapuche: Concepto, historia y desafíos presentes en Gulumapu-Araucanía. *Cultura-hombre-sociedad*, 27(1), 3-22. <https://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v27n1-art1084>.
- Riquelme, E., Gutiérrez-Saldivia, X., Halberstadt, A., Baeza, J., Conejeros, J. y Liencura, G. (2020). Estados afectivos ideales: la perspectiva de niños mapuches de sectores rurales de La Araucanía. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres (Ed.), *Diálogo de saberes en educación intercultural: conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 204 - 221). Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

- Rivera-Cusicanqui, S. (2012). *Lo indio es parte de la modernidad, no es una tradición estancada*. En seminario “La Cuestión de la Ideología” organizado por el Doctorado en Ciencias Sociales de la FACSOS, Santiago. <http://www.facso.uchile.cl/noticias/85824/lo-indio-es-parte-de-la-modernidad-no-es-una-tradicion-estancada>.
- Russell, B. (1988). *El panorama de la Ciencia*. Santiago de Chile: Editorial Ercilla.
- Saavedra, E. y Quilaqueo, D. (2021). Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. *Educação e Pesquisa*, 47, e231832. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay. Ediciones Trilce.
- Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. Meneses y K. Bidasca (Eds.), *Epistemologías del Sur: Epistemologias do Sul* (pp. 25–62). Buenos aires: CLACSO; Centro de Estudos Sociais - Universidad de Coimbra.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (Eds.). (2020). *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos?: Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sevilla, M.P., y Dutra, G. (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709>.
- Seymour, V. (2016). The Human–Nature Relationship and Its Impact on Health: A Critical Review. *Frontier in Public Health*, 4, 260. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00260>.
- Smith, L. (2013). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- Torres, H., y Quilaqueo, D. (2011). Conceptos de tiempo y espacio entre los mapuches: racionalidad educativa. *Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (22). <https://doi.org/10.35305/revista.v0i22.105>.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima.
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6(7), 1-14. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf>.
- Turra, O., Catriquir, D., y Valdés, M. (2017). La identidad negada: Historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 163. 342-356. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143644>.

- Valdebenito, M. J. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana De Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9456>.
- Vaughan, G., y Hogg, M.A. (2005). *Introducción a la psicología social Educación*. Pearson.
- Vega, M. (2012). *Etnicidad, Subalternidad y Representaciones de Alteridad en la Construcción del Estado Nacional: Colombia 1880-1930*. (Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza, Doctorado en Historia Moderna y Contemporánea). <https://zaguan.unizar.es/record/7069/files/TESIS-2012-042.pdf>.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9),131-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600909>.
- Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia*. Editorial FUNPROEIB, Bolivia.
- Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade* (Santiago), (21), 49-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100049>.

Sobre el autor

PATRICIO QUEZADA-CARRASCO es Enfermero, Magíster en educación, Máster en ciencias de la salud, y actualmente Doctorando en Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Su trabajo de investigación central es el estudio de la identidad humana, cruzando con ella, temas de Educación, Interculturalidad, Tecnología y Adolescencia. Correo Electrónico: patricio.quezada2020@alu.uct.cl  <https://orcid.org/0000-0003-1092-5122>

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADORA EDITORIAL

Claudia Campos Letelier

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Alejandra Zegpi Pons

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional