

EPEWTÜN: UNA EXPERIENCIA PARA PENSAR LA ACCIÓN EDUCATIVA INICIAL CON PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAPUCHE

EPEWTÜN: AN EXPERIENCE TO THINK ABOUT THE INITIAL EDUCATIONAL ACTION WITH AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN THE MAPUCHE CONTEXT

CÉSAR PÉREZ-HIDALGO
Licenciado en Educación
Estudiante de Magíster en Estudios Interculturales
Universidad Arturo Prat – Sede Victoria
cesaperez@unap.cl

INGRID MÁRQUEZ-INAL
Educadora de Párvulos Intercultural en Formación
Universidad Arturo Prat – Sede Victoria
imarquezi@estudiantesunap.cl

Resumen

El presente artículo analiza y describe una experiencia educativa desarrollada por Educadoras de Párvulos Intercultural en Formación en Victoria, Provincia de Malleco, en la Región de La Araucanía. Tras explicar el contexto histórico del territorio, se explicarán los aspectos centrales del *Kimeltuwün*, la metodología de enseñanza-aprendizaje propia del *Mapuche Kimün*, el Conocimiento Mapuche. Estableceremos algunos lineamientos para el trabajo educativo en el contexto de la Educación Parvularia Intercultural de acuerdo con lo establecido en las Bases Curriculares respectivas. Posteriormente, recogeremos algunos conceptos en torno al necesario *diálogo de saberes* que debe establecerse entre ambos sistemas de enseñanza. A partir de estos insumos conceptuales, procederemos a detallar la experiencia educativa

Palabras clave: Mapuche Kimün – Kimeltuwün – Epewtün – Bases Curriculares de la Educación Parvularia – Diálogo de Saberes

denominada *Epewtün*. Finalmente, realizaremos una proyección de la experiencia desarrollada, reflexionando en torno a la importancia de relevar las metodologías de enseñanza propias del pueblo mapuche para el desarrollo de una acción educativa intercultural realmente pertinente.

Abstract

This article analyzes and describes an educational experience developed by Intercultural Preschool Educators in training in Victoria, Malleco Province, in La Araucanía Region. After explaining the historical context of the territory, the central aspects of *Kimeltuwün*, the teaching-learning methodology of *Mapuche Kimün*, Mapuche Knowledge, will be explained. We will establish some guidelines for educational work in the context of Intercultural Early Childhood Education in accordance with what is established in the respective Curriculum Bases. Subsequently, we will collect some concepts around the necessary *dialogue of knowledge* that must be established between both educational systems. From these conceptual inputs, we will proceed to detail the educational experience, called *Epewtün*. Finally, in the final considerations, we will reflect on the importance of highlighting the teaching methodologies of the Mapuche people for the development of a truly relevant intercultural educational action.

Palabras clave: Mapuche Kimün – Kimeltuwün – Epewtün – Curriculum Bases for Early Childhood Education – Dialogue of Knowledge

Introducción

El *Mapuche Kimün* (el conocimiento mapuche) es el resultado de una experiencia social y colectiva. Está fundado en la naturaleza como elemento articulador de los territorios habitados por el mapuche, definiendo su identidad como persona, su sentido de vida, de convivencia y de organización. Surge así el *Admapu y Normogen* (normas de vida y práctica de esas normas). A través de estos, el mapuche se constituye como un sujeto en equilibrio con la naturaleza. En este sentido, el tiempo en la cultura mapuche no está separado de la naturaleza y tampoco del ser humano, relación de equilibrio que es el pilar

fundamental de la filosofía mapuche (Loncon, 2019). Asimismo, incluye sus formas propias de producirse, reproducirse y transmitirse (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). En esta *epistemología otra* (Walsh, 2005), el *epewtün* encuentra su *equivalente homeomórfico*, es decir, su análogo funcional existencial en la tradición occidental (Panikkar, 1982), en la expresión *contar cuentos*, contar *epew*.

Un *epew* es un relato mapuche que forma parte del *Mapuche Kimün*. También forma parte de la tradición oral Mapuche y es transmitido de generación en generación, originalmente, en Mapuzugun. El *epew*, como relato, es una herramienta pedagógica que aborda la formación de la persona Mapuche. A través de éste se intenciona el poder transmitir valores a los niños y niñas para que aprendan a ser *yamchegen* o personas respetuosas, como también seres sociables (*zugun chegen*), entre otros saberes y conocimientos para la vida (Fundación Yumbel, 2021).

Tras el proceso de ocupación de La Araucanía, el otrora territorio mapuche conocido como *Wallmapu*, pasó a formar parte integrante del Estado chileno y sus habitantes fueron sometidos a diversas formas de resocialización en los espacios civilizatorios occidentales, como las casas patronales, fundos, misiones y escuelas, donde los sujetos colonizados debieron disciplinarse como súbditos, sirvientes o ciudadanos de segunda categoría (Nahuelpan, 2012; 2013). En este contexto, la inserción de las infancias mapuche en las escuelas tuvo un rol de primer orden (Nahuelpan, 2012). Éstas han sido un dispositivo de control determinante para establecer un régimen educativo monocultural que invisibilizó el *mapunkimün* del pueblo mapuche y propició la instalación de los saberes occidentales.

Así, se configuró en el territorio de *Ngulumapu*, la vertiente occidental de la Cordillera de los Andes, un sistema de disciplina colonial, que «legitima la violencia y las jerarquías socio-raciales, bajo las nociones de civilización, progreso o desarrollo» (Nahuelpán, 2012, p. 120), expresado hasta nuestros días a través de un *horizonte colonial* de larga duración en que se han inscrito territorios, sujetos y sujetas mapuches (Nahuelpan, 2012; Rivera, 2010). De este modo, el colonialismo vinculado al despojo cruza todas las experiencias vitales mapuche (Nahuelpan, 2012).

El contexto antes descrito propició que se vivenciaran múltiples situaciones de abuso psicológico en contra del/a niño/a mapuche, dañando su autoestima, toda vez que se desprecia su identidad y, por lo tanto, su sí mismo, verdadero hilo conductor de la construcción de su personalidad (Paillalef, 2003). Se constituyó de este modo una forma de *colonialismo interno*, la cual impone una lectura de la historia de los colonizados desde las categorías conceptuales del colonizador (Stavenhagen, 1977), transmitiéndolas en las instituciones educativas como una forma de *colonialismo intelectual* (Fanon, 2018). Por esa vía, el conocimiento occidental se vuelve universal como *monocultivos de la mente* que colonizan las maneras de pensar de las comunidades (Shiva, 2017) y produce una sumisión cultural. En el caso de las personas mapuche en su etapa escolar, esto supuso una degradación de su identidad (Loncon et al., 2023; Paillalef, 2003).

No obstante, el *Mapuche Kimün* sobrevivió a todos los dispositivos de control e intentos de sometimiento, y hoy mantiene esa resistencia cultural en un Estado que sigue operando desde lógicas excluyentes de la diversidad étnica y lingüística (Mansilla, 2020). Así, el ser mapuche se constituye como un lugar de apego en el que confluyen sentidos muy privados y delicados, por lo que es necesario, aunque no siempre resulta fácil, transformarlo en un texto público de autopresentación; reconstruir las trayectorias de memoria en el movimiento hacia autodenominarse públicamente como mapuche (Pizzo y Mateos, 2022), no sólo en contextos de lucha y resistencia, sino que también en el espacio cotidiano, donde se comparten los afectos y sentires.

La experiencia educativa desarrollada en el marco del proceso de formación de estudiantes de tercer semestre de la carrera de Educación Parvularia Intercultural en la Universidad Arturo Prat (Sede Victoria), que aquí buscamos relevar, apuntó, justamente, a lo mencionado en el párrafo anterior: reconstruir trayectorias vividas por parte de quienes forman parte de comunidades mapuche de la provincia de Malleco a través del rescate de sus narrativas personales, familiares y comunitarias. Con este objetivo en mente, en la actividad curricular de Lenguas Originarias I, las estudiantes debieron construir una propuesta de trabajo con perspectiva intercultural bajo la forma de *rincones de aprendizaje*, entendidos como:

espacios situados dentro del aula donde los alumnos llevan a cabo en pequeños grupos o individualmente tareas manipulativas, investigan, desarrollan su creatividad y autonomía y realizan proyectos guiándose por sus gustos, intereses y su curiosidad. Este tipo de organización favorece la adaptación a los distintos intereses, ritmos de aprendizaje y diferencias de cada niño o niña, en definitiva, procura una educación más individualizada a la vez que permite la interactuación del alumnado. (Blas, 2015, p.11)

Con dicha consigna, surgió la propuesta que aquí describiremos. Para lograrlo, en primer lugar, definiremos algunos aspectos relativos al *Kimeltuwün*, la metodología de enseñanza-aprendizaje propia del *Mapuche Kimüün*. Luego, estableceremos algunos lineamientos para el trabajo educativo en el contexto de la Educación Parvularia Intercultural de acuerdo con lo establecido en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Posteriormente, recogeremos algunos conceptos en torno al necesario *diálogo de saberes* (Leff, 2019), que debe establecerse entre ambos sistemas de enseñanza. A partir de estos insumos conceptuales, procederemos a detallar la experiencia educativa, denominada *Epewtiün*. Finalmente, en las consideraciones finales, buscaremos proyectar esta experiencia a través de una reflexión en torno a la importancia de relevar las metodologías de enseñanza propias del pueblo mapuche para el desarrollo de una acción educativa intercultural realmente pertinente.

Kimeltuwün: hacia una Pedagogía Mapuche para una acción pedagógica Intercultural

La interculturalidad es una propuesta ética, epistémica y política para construir sociedades democráticas que reconozcan las diferentes sociedades y culturas que cohabitan en contextos de colonización. Asimismo, la educación intercultural articulada a la *episteme* indígena es pertinente y factible de abordar, desde un enfoque educativo intercultural, donde la pedagogía y educación indígena constituyen un aporte para sustentar un currículum escolar intercultural (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

En el contexto mapuche, la enseñanza y aprendizaje en el medio familiar y comunitario se realiza según un marco epistémico propio para formar a las nuevas generaciones. En

este sentido, de acuerdo con Quintriqueo y Arias-Ortega (2019), la *pedagogía mapuche* se sustenta en:

- Los elementos materiales e inmateriales que componen el universo.
- La historia, entendida como un proceso cílico donde existen niveles de significados acorde a la etapa de vida de cada individuo.
- La oralidad, que permite transmitir los saberes y conocimientos propios a las nuevas generaciones.
- El arte y las prácticas sociorreligiosas, que constituyen prácticas epistémicas que estructuran los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante los valores espirituales y culturales.
- El aprendizaje se produce con la participación en prácticas socioculturales, en la relación de las personas con el medio natural y espiritual.
- El aprendizaje se desarrolla por medio del hacer, sentir, escuchar y entender, reflexionando acerca de lo que se está haciendo.
- El aprendizaje construye confianza en uno mismo, mediante la relación afectiva con el lugar y con las personas (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019, p. 85).

A partir de estos principios que sustentan la práctica pedagógica mapuche, se va construyendo una *forma otra* de comprender la realidad (Walsh, 2005), la cual implica la consideración de procesos mentales específicos bajo la lógica del *Mapuche Kimün*. Entre ellos podemos mencionar:

el *inatuzugu*, que significa indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión de procesos, hechos, sucesos e interpretar la realidad desde una racionalidad propia; el *nampülkan* es una racionalización y representación del viaje por el territorio, como una forma de interpretar la memoria individual y social, para aprender y comprender la realidad, producto de la propia experiencia y su confrontación con otras realidades; el *müümülkán* refiere a la racionalización de los procesos de construcción de conocimientos respecto de un objeto (intelectual, natural, artístico y tecnológico), con el fin de ordenar el propio conocimiento y la formación de las personas; y el *zapilüwün* refiere a una necesidad de cultivarse en el conocimiento, contribuyendo al aprendizaje y

comprensión del desarrollo de las cosas y de las propias personas, lo que implica intereses, contenidos y finalidades educativas (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019: 86).

Surge así el *Kimeltuwün*, entendido como un proceso de aprendizaje propio del contexto social y cultural de las infancias. En general, podemos decir que este comprende seis etapas, las cuales se desarrollan de manera entrelazada en el espacio de aprendizaje (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Es importante recordar que dentro de la epistemología mapuche o *Mapuche Kimün* los procesos y temporalidades no son lineales, sino que los fenómenos se comprenden como *ciclos*.

A fin de facilitar la comprensión del proceso en el cual se desarrollan estos ciclos, los explicaremos aquí como pasos o etapas. Así, el *Kimeltuwün* se inicia con el surgimiento de un *zugu*, que es la idea o interés en torno al cual se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que este exista, debe haber *zuam*, que expresa la intensión y necesidad de aprender. Quien enseña, hace uso de su memoria personal, familiar, social y cultural, esto es el *tukulpa zugu*, como parte central de la construcción de conocimiento. Quien aprende, realiza el *koniünpa zugu*, acción que resitúa lo enseñado y lo vuelve un aprendizaje significativo para su propia vida. Esto es posible a través del *günezuam*, proceso metacognitivo donde las personas cuestionan sus propios aprendizajes. De este modo, los nuevos conocimientos pasan a formar parte del *rakizuam* o pensamiento propio para la comprensión de la realidad, generándose un *zugu* que activa otro ciclo del *Kimeltuwün* (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

Desde el punto de vista metodológico, el *Kimeltuwün* posee métodos educativos propios, los cuales han sido desarrollados por los *kuifikeche* o ancestros desde tiempos antiguos. Estos son un reflejo de una cosmovisión que explica sus particularidades y, como plantea Quidel (2013), que entraña una forma de concebir las vidas (*mogen*), el pensamiento (*rakizuam*) y las interacciones entre estos y los espacios (*kake mogen* –las otras vidas; *kiñewkülechi rakizuam* –pensamiento unido; *kake mapu* –los otros espacios). Los métodos identificados son:

- *Gübam*: Proceso de aprendizaje-enseñanza intencionado en base a saberes y conocimientos educativos propios y ajenos.

- *Wewpin*: Técnica discursiva caracterizada por la discusión y contraposición de ideas y saberes, con el objeto de lograr una síntesis que formará parte de la memoria individual y social.
- *Wixankontuwün*: Forma de relación social, donde el sujeto se expone al conocimiento y reconocimiento de los parientes, de la familia y la comunidad, con el fin de respetarlos y apreciarlos.
- *Nüxam*: Conversación estructurada basada en un contenido central, formal y cotidiano, cuyo fin es lograr aprendizajes y enseñanzas del parentesco, la historia y la relación de las personas con el mundo, sustentado en el pasado y el presente, según la memoria individual y social.
- *Pentukuwün*: Discurso y a una práctica sociocultural, formal e informal, donde se encuentran dos o más personas de la comunidad o de otras territorialidades, con el fin de intercambiar conocimientos del parentesco (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

Dentro de este repertorio metodológico, la experiencia educativa que relevamos en este escrito se relaciona con el *Nüxam*. En ese sentido, el *Epewtiün* como acción de compartir narraciones, como forma de enseñar y aprender, es al mismo tiempo una conversación que cruza a toda la comunidad educativa.

Bases Curriculares de la Educación Parvularia: lineamientos para el trabajo con perspectiva Intercultural

La Ley General de Educación es el marco legal que guía a toda la institucionalidad educativa. En su articulado se expresan los objetivos y el alcance de toda la acción pedagógica dentro de los límites del territorio nacional. Es así como en su articulado podemos visualizar algunas orientaciones para el quehacer de la Educación Parvularia con perspectiva intercultural.

En el Artículo 2º de esta ley, que explicita los objetivos generales de la educación chilena, podemos encontrar que:

el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral,

afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. *Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena*, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley 20.370, 2009. Las cursivas son nuestras).

Los conceptos destacados en la cita anterior son explícitos en la necesidad de respetar y valorar la diversidad, poniendo énfasis en la búsqueda de la vida plena de las personas como un elemento central de la labor pedagógica. En este sentido, para el desarrollo de una educación intercultural, creemos que esto debe pasar por la valoración de los modelos educativos propios de los pueblos originarios en aquellos contextos que lo requieran.

Asimismo, en el Artículo 28º se plantea:

Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la Educación Parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y las niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan (...) *Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física* (Ley 20.370, 2009. Las cursivas son nuestras).

Este artículo, enfocado explícitamente en la Educación Parvularia, es igualmente decidor con respecto a la posibilidad de una educación con perspectiva intercultural, que valora la diversidad étnica y cultural. Así, la valoración de otras formas de enseñar y aprender está a la base del ordenamiento jurídico de la educación chilena.

Otro elemento orientador de la experiencia de aprendizaje que aquí desarrollamos, y que se constituye como una herramienta central en la labor pedagógica que se realiza con primera infancia, son las denominadas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), las cuales:

son un referente que define principalmente qué y para qué deben aprender las niñas y niños desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, según *requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana*. Así, ellas *toman en cuenta las condiciones y requerimientos sociales y culturales* que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo en esta etapa. Son premisas indiscutibles de su contenido, el *reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho*, junto al derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos e hijas (2018, p. 9. Las cursivas son nuestras).

Como vemos, para el currículum de la Educación Parvularia son claves los *requerimientos sociales y culturales* propios de las infancias con las cuales se lleva adelante la acción educativa. En este sentido, la consideración de aquellos modelos educativos propios de los pueblos originarios se muestra como una alternativa para responder a estas necesidades, reconociendo y respectando el derecho de las infancias a educarse con pertinencia cultural. A este respecto, las Bases son explícitas cuando plantean que la Educación Parvularia debe:

Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades (BCEP, 2018, p. 34).

Se considera, entonces, a las infancias como sujetos que se desarrollan insertos en un medio social y cultural: «En este proceso, construyen aprendizajes que les permiten vincularse con su entorno, respondiendo a su cultura de pertenencia y forjando, a la vez, su identidad, autoestima y sentido como personas» (BCEP, 2018, p. 24). En este sentido, la acción pedagógica «necesita dar respuesta a las particularidades que presenta el aula, contextualizando las actividades de aprendizaje de acuerdo con las diferencias de todo tipo que presenten los párvulos» (BCEP, 2018, p. 23).

Para llevar a la práctica lo expuesto, las BCEP plantean los denominados *Principios de la Educación Parvularia*, los cuales buscan ser un aporte para «concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa de sus vidas y, por ende, cómo se deben promover

estos procesos de aprendizaje» (BCEP, 2018, p. 30). Dentro de estos principios, vamos a considerar como relevantes para el desarrollo de una acción pedagógica intercultural los siguientes:

- **Principio de relación:** La interacción positiva de la niña y el niño con pares y adultos, permite la integración y la vinculación afectiva y actúa como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la infancia temprana, es asumir que las experiencias educativas que se propicien deben favorecer que los párvulos interactúen significativa y respetuosamente con otros, y asuman en forma progresiva la responsabilidad de crear espacios colectivos inclusivos y armónicos, y aportar al bien común, como inicio de su formación ciudadana (BCEP, 2018, p. 32).
- **Principio de significado:** El niño y la niña construyen significativamente sus aprendizajes, cuando éstos se conectan con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido para ellos y ellas (BCEP, 2018, p. 32).

Queda en evidencia que la interacción de las infancias con sus comunidades de origen, así como la conexión de sus experiencias de aprendizaje con la vida cultural propia de esos espacios, forman parte del acervo conceptual propio de las BCEP, y estos espacios, a su vez, son coadyuvantes en la construcción de una propuesta educativa con perspectiva intercultural, que sea pertinente con los contextos de origen y vida de los niños y las niñas.

Por último, la Educación Parvularia asumiendo a las infancias como sujetos de derecho, manifiesta el propósito compartido de ser un aporte en la construcción de una sociedad justa y solidaria, fundada en relaciones de colaboración de todos sus actores (BCEP, 2018, p. 22). Creemos firmemente que la Educación Parvularia con perspectiva intercultural es un aporte hacia el logro de este sentir.

Diálogo de Saberes: caminos para la construcción de conocimientos desde las comunidades

Para comprender la naturaleza e importancia del *Diálogo de Saberes*, es menester definir las características del contexto histórico en el cual éste se vuelve una necesidad a la hora de construir conocimientos. En ese sentido, debemos destacar que, en el marco de la modernidad, a decir de Leff (2019), el poder hegemónico de la racionalidad tecnico-económica ha conducido hacia la crisis ambiental, es decir, a *la crisis civilizatoria de un mundo insustentable*. Allí, la racionalidad tecnológica se ha divorciado del compromiso con una sociedad o cultura particular, anulando lugares, memorias y cosmologías (Ghiso, 2000). De este modo, la imposición de un mundo global construido por la razón modernizadora invade y constriñe los mundos de vida que no caben dentro de su lógica (Leff, 2019) haciendo que todo consenso sea más difícil de conseguir por la incapacidad de reconstruir las raíces de sentido que sustenten posibles interacciones comunicativas entre diversos modos de vivir en el mundo (Ghiso, 2000).

En este escenario es necesario reconocer la existencia, en general, de dos tradiciones intelectuales distintas, cada una con características propias. Por un lado, tenemos la tradición moderna occidental, la cual se ha vuelto la *manera dominante* de vivenciar, percibir y conocer el mundo. Por otro lado, tenemos las otras modalidades de relación con la naturaleza que, originadas hace varios miles de años, se encuentran aún presentes (Ávila et al., 2016), aunque subalternizadas. Se hace necesario, entonces, transformar las relaciones entre ambas tradiciones, rompiendo con las formas impositivas, verticales y expropiatorias que han predominado hasta ahora (Leff, 2019), reconociendo los saberes de los pueblos como válidos, aunque no se rijan por los criterios mecanicistas y científicos del modelo eurocéntrico occidental; revalorando los saberes de los pueblos; considerando la importancia que los saberes locales tienen en prácticas ecológicas, económicas y culturales; fortaleciendo las estrategias de sobrevivencia campesina y mejorando de esa forma las condiciones de vida de la población (Ávila et al., 2016).

Para Ghiso (2000), este proceso de *reconocimiento de los saberes del otro distinto* es un ejercicio hermenéutico. Así, la hermenéutica es el camino que se utiliza para tematizar, relacionar, contextualizar, comprender y problematizar esas experiencias vitales desde

sus manifestaciones a lo largo de la historia de un individuo, de un grupo o de una institución social. Se genera de este modo un *Diálogo de Saberes* como una forma de hermenéutica colectiva, en la cual todas y todos los involucrados pueden verse y ver lo que allí se hace visible, configurando identidades plurales y dinámicas. Tanto los/as sujetos/as, como el mundo son construidos en la interacción creativa, dialógica e intencionada.

Siguiendo con el planteamiento de Ghiso (2000), en esta hermenéutica colectiva es necesaria la consideración de diferentes núcleos que favorecen la interpretación crítica de la realidad social. Estos son:

- *Núcleo Histórico*: referido a los sucesos vividos y sus repercusiones profundas en los sujetos.
- *Núcleo Territorial*: referido a los espacios vitales, desde los cuales se configuran los saberes.
- *Núcleo de la Interacción*: se busca el consensuar, el concertar, el deconstruir y el reconstruir relatos, saberes y sentidos.

Este *Diálogo de Saberes* se despliega como un proceso de emancipación ante una interculturalidad funcional, practicada históricamente como mecanismo de asimilación, aculturación y dominación en el encuentro de los diversos mundos de vida a lo largo de la historia (Leff, 2019). Frente a esta, opone entonces una interculturalidad crítica que supone un proceso de reconocimiento del otro a nivel social, político y epistémico a través de un pensamiento y una práctica de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes (Walsh, 2010). Es un reaprendizaje personal, cultural y contextual en función de una reinterpretación del mundo (Fornet-Betancourt, 2004), que se constituye como un llamado dirigido a los saberes subalternos en general, pero, especialmente, hacia a aquellos pertenecientes a las culturas indígenas y mestizas, que han sido dejados de lado, ignorados o directamente lesionados por la modernidad y por la cultura dominante, que impone conocimientos y prácticas universales (Ávila et al., 2016).

Entonces, a partir de lo planteado hasta aquí, el *Diálogo de Saberes* no es sólo un método para construir o entregar conocimientos, ni la simple voluntad de unir saberes diversos para resolver problemas dentro de un espacio habitado por otros. En su sentido más

radical, el *Diálogo de Saberes* «debe ser el encuentro conflictivo desde la diferencia de los modos de ser, de pensar y de construir el mundo; del derecho de los Pueblos de la Tierra a construir sus propios mundos de vida» (Leff, 2019: 25).

La experiencia educativa que desarrollaremos a continuación busca, justamente, avanzar en el camino de un *Diálogo de Saberes* entendido como este *encuentro conflictivo*. Tensionar a la academia y a la escuela, entrando en contacto con los conocimientos y sentires de las comunidades, y desde allí, construir nuevas formas de aprender juntos, *maneras otras* (Walsh, 2005) de conectar mundos de vida diversos.

Epewtün: una experiencia educativa intercultural

La experiencia educativa que aquí relevamos se da en el marco del proceso de formación inicial docente en la carrera de Educación Parvularia Intercultural, y se desarrolló en el primer semestre del año 2024 en la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria. En el Plan de Formación Curricular de la carrera Educación Parvularia Intercultural se considera dentro de sus objetivos:

- Formar profesionales de la Educación Parvularia que valoren y respeten la diversidad cultural, reconociendo en las diferencias elementos significativos del desarrollo humano.
- Establecer una relación comprensiva con la diversidad y la interculturalidad (Vicerrectoría Académica, 2021, p. 1).

El logro de estos objetivos contribuye a concretar un Perfil de Egreso que considera el desarrollo de «habilidades como la empatía, la creatividad, autonomía, flexibilidad, trabajo dialógico y cooperativo, visualización pedagógica del entorno, junto a la capacidad de valorar la diversidad presente en el contexto educativo, articulando los elementos socioculturales de los párvulos y sus familias» (Vicerrectoría Académica, 2021, p. 2). Entonces, tanto los objetivos como el perfil de egreso están alineados con el desarrollo de competencias que les permitan a estudiantes desarrollar su práctica pedagógica en contextos diversos, considerando las relaciones interétnicas e interculturales como un elemento fundamental de su labor profesional.

En este contexto, la Actividad Curricular Lenguas Originarias I corresponde al tercer semestre del itinerario formativo, y es un componente que le da sentido a la formación de educadoras interculturales en lo que respecta a la lengua y cultura en el territorio mapuche. Si bien, es cierto que el mapuzugun no tiene una tradición escrita, siendo más bien oral, en la actualidad posee grafemarios diversos y se desea desarrollar para que tenga una tradición escrita, a fin de revitalizarla y elevar su prestigio en el contexto social nacional (Vicerrectoría Académica, 2021).

Para esta actividad curricular, y en el contexto de la reflexión pedagógica con perspectiva intercultural, se consideran la competencia específica y los siguientes resultados de aprendizaje:

- **Competencia Específica:** Reflexiona de manera crítica y permanente respecto de sus prácticas pedagógicas, y sus conocimientos ajustando su actuar docente a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.
- **Resultado de Aprendizaje:** Implementar ambientes de aprendizaje, funcionales y seguros, con enfoque intercultural que proporcionen las niñas y niños aprendizajes significativos a través del juegos e instancias de cooperación (Vicerrectoría Académica, 2021, p. 107).

A partir de este marco curricular, se propuso a las estudiantes la construcción de un *Rincón de Aprendizaje* con perspectiva intercultural, es decir, se planteó una propuesta formativa dentro del aula que proveyera a niños y niñas actividades a partir de las cuales sean capaces de realizar aprendizajes significativos, descubiertos y construidos por sí mismos. Siendo las creadoras de sus nuevos aprendizajes, y no las receptoras de los conocimientos, conseguimos que las infancias construyan un aprendizaje eficaz, ya que la información que se les da no está elaborada, pues son ellas mismas las que la elaboran con su trabajo en el rincón (Blas, 2015).

Tomando en cuenta esta consigna, las estudiantes de la actividad curricular se organizaron en equipos de trabajo, donde cada uno contó con tres semanas para la elaboración de una propuesta de *Rincón de Aprendizaje*, para luego exponerla en una ronda plenaria una vez finalizado el trabajo, en la semana cuatro. La idea inicial era que los trabajos propusieran una planificación y un diagrama del *Rincón*, expuesto a través de una presentación

por medios digitales, escogiendo un elemento central de la propuesta, el cual debía ser construido como material concreto para el trabajo con infancias.

En este marco surgió la propuesta *Epewtün*, la cual consistía en el uso del *Kütralwe* o fogón de la *ruka* como un espacio para compartir conocimientos; el fogón como *Rincón de Aprendizaje*. Esta idea se origina en el contexto de un jardín infantil ubicado en la Comunidad Mapuche de Temulemu, en las cercanías de Traiguén, Provincia de Malleco. En torno al *kütralwe* se desarrolla el *nüxam*, compartiendo a través de esa conversación el *mapuche kimiün*, dando vida concreta al *Kimeltuwün*.

A partir de esta propuesta, y teniendo claros los objetivos y métodos *nüxam* en el *Kimeltuwün*, el equipo de trabajo se dio a la tarea de reflexionar en torno a las actividades a realizar con los *pichikeche* (infancias) en torno al *kütralwe*. Es así como deciden realizar *Epewtün*, contar historias y conversar sobre el significado de éstas, a fin de dar vida a la conversación como fuente y espacio de circulación de *kimiün*.

¿Qué *Piam ka Epew* (relatos antiguos e historias) narrar para motivar el *nüxam*? Se toma la decisión de no hacer uso de las historias tradicionales que ya todos los niños y niñas conocen. Ya que el jardín infantil se ubica en el corazón de un *lof* o comunidad emblemática dentro de *Wallmapu* (territorio mapuche), se pensó en las historias propias de la gente que allí habita. *Rakizuam ka chem*, pensamientos y acciones desarrolladas por los integrantes del *lof*: niños, jóvenes, adultos y ancianos; *kom pu peñi*, *kom pu lamngen che*, *kom pu che* (todos los hermanos, todas las hermanas, toda la gente) fue convocada para contar sus historias. Algunas de ellas fueron sistematizadas, recogidas y escritas en un pequeño libro de cuentos para hacer *Epewtün*, y a partir de éste, junto a los *pichikeche*, hacer *nüxam*; compartir un *mizagün* (compartir alimentos); crear y recrear *Mapuche Kimiün*.

De este modo, el *Rincón de Aprendizaje* pasó de ser una propuesta de trabajo pedagógico intercultural a convertirse en una realidad. Academia, estudiantes, jardín infantil, *lof*, *peñi* y *lamngen*, formando parte de un *Diálogo de Saberes* que permitió la creación de un material concreto que es útil para el trabajo de la educadora de párvulos con perspectiva intercultural, pero que, al mismo tiempo, hace circular *Mapuche Kimiün*. Si bien,

la propuesta incorporó el *nütxam* como metodología de trabajo, sin duda, es posible proyectar su uso hacia otras metodologías del *Kimeltuwün*.

A continuación, se presentan algunos de los textos considerados en la experiencia de *Epewtün*. Es importante señalar, con respecto a la autoría de los relatos, que todos corresponden a narraciones propias de miembros del *lof* Temulemu, ubicado en la comuna de Traiguén, Región de La Araucanía, y fueron recopiladas en la misma comunidad mediante *nüxam*, realizados por Educadoras de Párvulos en Formación de la Universidad Arturo Prat – Sede Victoria, una de las cuales habita en el territorio señalado y forma parte del equipo que escribió el presente artículo.

Epew: *El Renü*

Un día, mientras cuidaba sus ovejas, «Patrón loco» fue a beber agua a una vertiente ubicada en un espacio oculto, justo a medio día. Después se puso a descansar debajo de un árbol que se encontraba allí, quedándose dormido. Al momento de despertar, repentinamente en la comunidad de Didaico, en aquel lugar estaban vivas personas y familiares que ya estaban muertos hace ya tiempo. Todas esas personas se encontraban en un guillatún y juego de palín. Se le acercaron y lo invitaron a jugar palín apostando algo, y él apostó su carnero, quedándose contento pues ya no sería perseguido por dicho animal. Lo atendieron con sopaipillas, carne, multrun, cazuela y mudai. Era tan real que ni miedo sintió por lo que estaba viviendo.

Se despidió siguiendo un angosto y estrecho camino entre la quebrada. Llegó al lado de su rebaño, se sorprendió al ver su carnero entre las demás ovejas y le vino un miedo inmenso, pero no le contó a nadie lo que había vivido.

Dos días después murió su abuelo de forma repentina y la familia lo encontró tan raro, porque él estaba bien, en excelente estado de salud, y por lo tanto quisieron acudir a la machi, para que le diese una respuesta. Le dijo a la familia que «Patrón loco» había entrado en un renü y este apostó a su abuelo, quien murió porque había perdido la apuesta. Si él hubiese relatado lo que sucedió, tenían que haber ido en familia con ayuda de la machi al lugar de la vertiente y sacrificar el carnero, para haber evitado este fatal acontecimiento.

Por eso siempre se les dice a los niños que al medio día no se debe entrar a lugares enigmáticos, por respeto a las fuerzas de la naturaleza y cada suceso importante deben contárselo al papá o la mamá. (Catriman)

Epew: *Los ruidos del bosque*

Un día, cuando don Federico fue a rodear sus animales, notó que le faltaba una de sus vacas. Como ya era tan tarde, esperó hasta el otro día para salir en busca de ella. A las 5 de la mañana estaba oscuro y se levantó para ir a buscar su vaca junto con su perro, alumbrándose con un foco. La buscó por varios lugares, pero no la podía encontrar. Estaba preocupado pensando que se la habían robado.

Mientras caminaba, subió aquel cerro donde se encuentra la antena de la compañía de teléfono para buscar su vaca en ese bosque. Iba caminado en aquel lugar cuando sintió unos ruidos que le llamaron la atención. Aquellos ruidos eran como que estaban botando árboles. Pensando que había gente trabajando a esa hora, igual sintió miedo, porque no estaba seguro de ello. Se sentía muy fuerte cuando caían los árboles y bajó para ver qué era realmente. Pero al llegar más o menos al sitio del ruido, no había absolutamente nada, fue algo muy extraño lo que él vivió y es por eso siempre lo cuenta. (Federico Paillalao)

Epew: *Lawentuchefe*

Érase antiguamente en un lof llamado Temulemu que vivía un lawentuchefe. Su nombre era Julio Marilao Wentequeo, nacido y criado en el lof. Era casado con su Kure (Esposa), Mercedes Quiñeleo Millaqueo, donde tuvieron 2 hijas llamadas Angelina Marilao y Olga Marilao. Con el transcurso de los años, Julio quedó lantu (viudo). Quedó junto a sus dos hijas de tan solo 9 y 6 años. Julio se dedicó a sanar personas con diferentes enfermedades, donde recorrió muchas comunidades y ciudades. Entre estas había ciudades lejanas, viajó hasta el norte, a Viña del Mar y Santiago. Al sur de Temuco, Puerto Montt. A la cordillera, Lonquimay y alrededores, donde subió a caballo. A la costa, a Tirúa. Sus viajes los emprendía desde la 3 am para lograr llegar lo más temprano posible a su destino.

Sanó personas con cáncer, enfermedades a los pulmones con wekufe, dolor a los huesos, también hacía medicina para la vista. A los bebés les sacaba empachos y los santiguaba.

Cada vez que llegaban personas Kutran (enfermas) a su ruka, el día antes tenía Pewma (demostración de sueño), en el cual preparaba la medicina correcta para los enfermos utilizando solo hierbas medicinales. A las 5 am hacía su llellipun (oración) al chaw dios para que las personas fueran sanadas.

Al recibir a las personas enfermas, las rociaba con un vaso de agua para purificar el espíritu de las personas que llegaban Kutran (enfermo). También veía el orín de la persona para ver qué tan avanzada estaba su enfermedad.

Cuando las personas recibían su sanidad completamente, regresaban al lof, a la ruka de don Julio, para agradecerle, en el cual le llevaban Kulliñ (plata), Kachilla (trigo), mercadería, porotos, kawello, etc.

Fue muy activo y participativo en el nguillatun. Aportó mucho, ya que le gustaba mucho su tradición. Siempre tocaba el kuntrun, era su felicidad estar presente en cada ceremonia.

Hasta el último día de su vida hizo medicina mapuche para su gente y a la vez también fue su fuente de trabajo para alimentar a sus dos hijas. (Relato del Lof Temulemu)

Epew: *Trafentün*

Hace mucho tiempo, en el lof de Temulemu, dos niños llamados Antü y Newen decidieron jugar en un menoko justo al medio día. Mientras jugaban felizmente sopló el viento fuerte formando un gran meulen que pasó por al lado de los dos pichikeche, y en él observaron una filu, se asustaron tanto que corrieron a casa de su tía Alicia.

Alicia, al ver llegar corriendo y asustado a Antü, se preocupó y el niño le manifestó que se sentía mal y cayó al suelo, y comenzó a convulsionar. La tía desesperada envió a buscar a Sayen, madre de Antü.

La madre llegó junto con el enfermero de la posta, este observó la gravedad del niño y lo derivó de urgencia al hospital de Traiguén en ambulancia. En el hospital los médicos no encontraron ninguna anomalía; al contrario, dijeron que estaba muy bien el niño y lo enviaron a casa.

Pero al pasar los días, el niño tenía conductas muy raras que no eran propias de él. Los padres muy preocupados no hallaban qué hacer, hasta que el padre, que no creía en la machi, acudió a ella y la machi de forma inmediata le dice que su hijo necesita un machitún de urgencia.

Los padres le informan a la familia que su hijo necesita un machitún y comienzan a preparar un machitún y esto se realiza con éxito.

Antü poco a poco se empezó a recuperar, ya que la energía que lo tomó era muy fuerte.

Por eso en el mundo mapuche, al medio día los niños no deben salir a jugar y menos en lugares sagrados. (Tahiel Pichun y Agustín Pichun)

Estos textos, si bien pueden ser breves, dan cuenta de un trabajo intensamente realizado con miembros diversos del *lof*, donde compartieron historias propias y otras escuchadas de los *kuifikeche* (personas antiguas). Son memorias que forman parte del patrimonio de la comunidad, del territorio y la gente que lo habita. En ese sentido, es un diálogo que se abre y, esperamos no vuelva a cerrarse, para generar caminos hacia la interculturalidad en los procesos formativos de las infancias que, además, pueden tener un impacto en la formación inicial docente de las Educadoras de Párvulos Intercultural en formación.

Proyección de la experiencia y consideraciones finales

El diálogo intercultural es una situación donde el ser humano «consciente de la existencia de otras personas, valores y culturas, sabe que no puede aislarse a sí mismo. Cada persona y cultura es un nudo [...], centro de la realidad [...], tiene valor en sí mismo, es único e irrepetible» (Panikkar, 2006, pp. 129-130). Este diálogo es posible solo cuando hay universos contextuales que

testimonian esta voluntad como práctica de comunicación, práctica que, por ser justo ejercicio contextual que busca transmitir las experiencias y referencias fundantes de sus universos respectivos, es ante todo un esfuerzo de traducción: los universos culturales se traducen, y en esta dinámica van generando universalidad. (Samaniego y Payás, 2017, p. 45)

En este sentido, la propuesta de *Epewtün*, así como su puesta en práctica, da cuenta de una voluntad de crear un espacio de *universos compartidos*, de generación de instancias, donde diversas personas pueden establecer un diálogo fructífero en los intersticios de sus diferencias. Ese, creemos, es el sentido y la proyección de esta experiencia educativa intercultural.

La comunicación permanente y el *Diálogo de Saberes* debe presentarse como un imperativo a la hora de pensar en la construcción de un proceso investigativo, creativo o pedagógico, donde intervengan *otros-distintos*. La consideración de aquellos que han sido subalternizados por la epistemología moderna occidental, invisibilizándolos, y

anulando sus saberes bajo un manto de *validez científica*, no sólo es una tarea académica, sino que también ética y política. En este sentido, la búsqueda de alternativas para superar esta situación resulta fundamental.

Al principio de este escrito realizamos una revisión de los distintos procesos que llevaron a la pérdida del prestigio del *Mapuche Kimün* y del *Mapuzugun*, relegados a ser calificados como un conocimiento anecdótico y pintoresco, anclado a un pasado ancestral y sin posibilidad de actualizarse. Una *lengua de chanchos*, en la cual no era posible pensar y, mucho menos, producir conocimiento (Quidel, 2013). El diálogo entre los objetivos curriculares de la formación inicial de las Educadoras de Párvulos Intercultural en formación, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el *Kimeltuwün*, dan cuenta de la posibilidad cierta de comenzar a pensar en la superación de esta concepción. No se trata de acuerdos ni componendas, sino que de apartar las pretensiones de universalismo y de homogenización, dando paso a la posibilidad de complementarnos desde la diferencia como punto de partida para poder compartir este mundo, el único que tenemos, como parte de un gran tejido gris moteado que abrigue a quienes ya estuvieron y a quienes vienen después de nosotros (Rivera, 2018).

Este diálogo entre formas diversas de entender la acción pedagógica cobra sentido profundo cuando su búsqueda no obvia el pasado (Correa y Mella, 2010), sino que se enraíza en la memoria, transformando la educación en un acto de justicia. Es relevante el ejercicio de traer las memorias al presente como herramienta de justicia (Pabón, 2011). Es lo que Ricoeur (2000) denomina *memoria anamnética*, aquel recuerdo que se busca laboriosamente. Esta búsqueda es la anamnesis, la reminiscencia, la remembranza, el recordar. Así entendida, la *memoria anamnética* asume la función de recordar lo pasado. Mediante ella se hace presente lo que está ausente, pero esta presencia no puede ser de cualquier forma: simultáneamente es recuerdo y rememoración. Esta acción se vuelve un acto de justicia que hace siempre presente la injusticia, a fin de que ésta no retorne.

La experiencia del *Epewtün*, así comprendida, puede constituirse en un ejemplo para mirar hacia adelante en el proceso de formación inicial docente de la Educadora de Párvulos con perspectiva Intercultural. Experiencias que van tejiendo nuevas realidades y que nos permiten abrir espacios para un horizonte de emancipación para niños y niñas

a través de la educación, pero ya no sólo para el futuro, sino que también para quienes, sin estar, siguen estando. Como el horizonte frente a nosotros, que de tanto andar, aparece a nuestras espaldas.

Referencias bibliográficas

- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00759.pdf>
- Blas, M. (2015). *La metodología de trabajo por rincones en el aula de educación infantil*. Tesis de Grado. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14572/TFG-G1371.pdf?sequence=1>
- Correa, M. y Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. LOM Ediciones.
- Fanon, F. (2018). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Trotta.
- Fundación Yumbrel (2021). *Epewtiün*. Ministerio de las Cultural, las Artes y el Patrimonio. Gobierno de Chile.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad: Diálogo de Saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Utopía Siglo XXI*, 21(1), 43-54. https://corporacionparaeldesarrolloregional.org/wp-content/uploads/2023/02/potenciando_diversidad.pdf
- Leff, E. (2019). Diálogo de saberes: la reapertura de la historia hacia la diversidad biocultural del planeta. En Pérez, M. y Argueta, A. (Ed.), *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento* (17-27), Juan Pablos Editores, Red Temática sobre Patrimonio Biocultural del Conacyt, y el International Science Council, México. 2019. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000100011&lng=es&tlang=es.
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. Promulgada el 17 de agosto de 2009. Publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009.

- Loncon, E. (2019). Una aproximación al tiempo, el pensamiento filosófico y la lengua mapuche. *Árboles y Rizomas*, 1(2), 67-81. <https://doi.org/10.35588/ayr.v1i2.4087>
- Loncon, E., Gaínza, A., Hirmas, N. y Mellado, D. (2023). *Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pehuenche de Alto Biobío*. LOM Ediciones.
- Mansilla, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapunkimun del pueblo nación mapuche. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 145-162. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Nahuelpan, H. (2012). Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu. En Comunidad de Historia Mapuche (Ed.), *Ta ñ filke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche* (119-152). Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Nahuelpan, H. (2013). Las 'zonas grises' de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 17(1), 11-33. <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/wp-content/uploads/2016/06/Nahuelpan-Las-zonas-grises-de-las-historias-mapuche.pdf>
- Pabón, J. (2011). Memoria, Hermenéutica y Justicia Anamnética. *Revista Amauta*, 9(17), 135-150. <https://revistas.uniallantico.edu.co/index.php/Amauta/article/view/611>
- Paillalef, J. (2003). *Los Mapuche y el proceso que los convirtió en Indios: Psicología de la discriminación*. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Panikkar, R. (1982). ¿Es occidental el concepto de los derechos humanos? (M. Zamudio Vega, Trad.). *Diógenes, revista trimestral*. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Panikkar, R. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos interculturales*, 6, 129-130. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200607.pdf>
- Pizzo, A., Mateos, P. (22 de noviembre de 2022). *Memorias mapuche en movimiento: agencias políticas emergentes desde el territorio* [Conferencia]. X Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace. Experiencias cotidianas en horizontes inciertos: implicancias para el quehacer antropológico, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11872>
- Quidel, J. (2013). Importancia de las lenguas en el proceso de reconstrucción del conocimiento propio de los pueblos indígenas. En Campos, C. y Rivadeneira, M. (Coords.), *El diálogo de saberes en los Estados Plurinacionales* (123-138). Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador.

- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los *kimches*. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), 337-360. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n26/art16.pdf>
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Ricoeur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 55(4), 731-747. <https://elsolardelasartes.com.ar/pdf/658.pdf>
- Rivera, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. Piedra Rota.
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Samaniego, M. y Payás, G. (2017). Traducción y hegemonía: Los Parlamentos hispano-mapuches de la Frontera araucana. *Atenea*, 516, 33-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622017000200033>
- Shiva, V. (2017). *¿Quién alimenta realmente al mundo? El fracaso de la agricultura industrial y la promesa de la agroecología*. Capitán Swing Libros.
- Stavenhagen, R. (1977). *Sociología y subdesarrollo*. Nuestro Tiempo.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Vicerrectoría Académica (2021). Plan de Formación Curricular Carrera Educación Parvularia Intercultural. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Arturo Prat.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*. 46(24), 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Ed.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75 – 96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3124/Interculturalidad%20crítica%20y%20educación%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>