

# Fatores socioeducativos que limitam a aprendizagem de línguas indígenas no Chile

*Socioeducational factors limiting the learning of indigenous languages in Chile*

*Factores socioeducativos que limitan el aprendizaje de lenguas indígenas en Chile*

## RESUMO

O artigo problematiza sobre os fatores socioeducativos que afetam o ensino-aprendizagem da língua indígena mapunzugun (língua mapuche) em crianças e jovens mapuche, que vivenciaram processos de escolarização monolíngue em espanhol para a homogeneização cultural e linguística desenvolvida na escola. Os resultados permitem sustentar que as novas gerações de jovens mapuches têm suscitado processos de resistência cultural e práticas de resiliência, para aprender sua cultura e língua vernacular com o objetivo de transmiti-la às crianças e jovens das famílias e comunidades, desde sua própria educação com base nos métodos educacionais da pedagogia indígena e educação..

Palavras-chave: fatores socioeducacionais; revitalização da linguagem; língua indígena; educação intercultural.



Recebido em: 14 de abril de 2023  
Aceito em: 3 de dezembro de 2023  
DOI: 10.26512/les.v25i1.48096

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Katerin Arias-Ortega**

[karias@uct.cl](mailto:karias@uct.cl)

<http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Universidad Católica de Temuco (UCT),  
Temuco, Araucanía, Chile

**Segundo Quintriqueo**

[squintri@uct.cl](mailto:squintri@uct.cl)

<https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

Universidad Católica de Temuco (UCT),  
Temuco, Araucanía, Chile

# ENSAIO

## ABSTRACT

The article problematizes about socio-educational factors that affect the teaching-learning of the Mapunzugun indigenous language (Mapuche language) in Mapuche children and young people, who have experienced monolingual schooling processes in Spanish for the cultural and linguistic homogenization developed in the school. The results allow to sustain that the new generations of young Mapuches have raised processes of cultural resistance and resilience practices, to learn their culture and vernacular language with the purpose of transmitting it to the children and young people of the families and communities, from their own education with based on educational methods of indigenous pedagogy and education.

Keywords: socio-educational factors; language revitalization; indigenous language; intercultural education.

## RESUMEN

El artículo problematiza sobre factores socioeducativos que inciden en la enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena mapunzugun (lengua mapuche) en niños y jóvenes mapuches, quienes han vivido procesos de escolarización monolingüe en castellano para la homogeneización cultural y lingüística desarrollada en la escuela. Los resultados permiten sostener que las nuevas generaciones de jóvenes mapuches han levantado procesos de resistencia cultural y prácticas de resiliencia, para aprender su cultura y lengua vernácula con la finalidad de transmitirla a los niños y jóvenes de las familias y comunidades, desde una educación propia con base en métodos educativos de la pedagogía y educación indígena.

Palabras clave: factores socioeducativos; revitalización del lenguaje; lengua indígena; educación intercultural.

### Como citar:

ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo. Fatores socioeducativos que limitam a aprendizagem de línguas indígenas no Chile. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 25, n. 1, p. 161-178, jan./jun. 2024. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)..



## INTRODUÇÃO

La revitalización de las lenguas indígenas se ha tornado una preocupación en distintas agendas a nivel mundial, puesto que su no conservación implica la pérdida de los saberes y conocimientos indígenas presentes en los distintos territorios (Chiblow; Meighan, 2022). De esta manera, la revitalización de la vitalidad lingüística favorece la preservación de la cosmogonía y cosmovisión propia de los pueblos indígenas, lo que incide en su autodeterminación y en las relaciones que establecen con el mundo material e inmaterial, desde sus propios marcos epistémicos. Es así como, por ejemplo, desde la Asamblea General de las Naciones Unidas se ha establecido en el período de 2022 a 2032 el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (Ishwar, 2022). Esto, en la práctica implica promover, revitalizar, preservar y revigorizar las lenguas indígenas en los distintos territorios a nivel mundial. Resultados de investigación de Ishwar, (2022) sostiene que, de acuerdo al registro de las Naciones Unidas, existen alrededor de 3000 idiomas susceptibles de desaparecer para fines de este siglo. Lo anterior, producto de su baja utilización en el medio social y en la educación escolar, lo que lo ha limitado y relegado el uso de la lengua vernácula a espacios familiares y comunitarios privados. De esta manera, las nuevas generaciones de niños y jóvenes indígenas que transitan por una escolarización formal de corte eurocéntrico occidental de más de 8 horas diarias, han ido perdiendo progresivamente el uso funcional de su lengua materna, producto del monolingüismo que ha caracterizado la educación escolar, en territorios indígenas colonizados.

En ese mismo sentido, Ishwar, (2022), sostiene que del total de 7000 idiomas indígenas que se hablan actualmente en el mundo, alrededor de 6700 están amenazados. En este contexto, es de vital importancia discutir las formas de enseñanza y aprendizaje que se han ido incorporado en la sociedad en general y en la escuela en particular, para favorecer la revitalización lingüística desde enfoques socioculturalmente pertinentes. Esto es de suma urgencia puesto que a través de las lenguas se conserva la memoria social indígena en tanto es una herramienta poderosa de transmisión de la historia propia, de las prácticas epistémicas, los valores y principios de la pedagogía y educación indígena.

Sostenemos que la pérdida progresiva de las lenguas indígenas es una consecuencia de los siglos de colonización de los territorios indígenas en las américas en el que a través de la imposición de los idiomas hegemónicos como el español, inglés y francés se integró de manera forzada a las comunidades indígenas a procesos de evangelización y escolarización impuesta por los colonizadores como el único idioma de la religión católica (Chiblow; Meighan, 2022). Esto implicó un proceso institucionalizado y sistemático para la conversión en la fe cristiana de los indígenas, para salvar su 'alma' y controlar sus territorios y comunidades. Ante esta realidad es que los distintos estados a nivel mundial, han implementado políticas educativas compensatorias que buscan una reparación histórica con los pueblos indígenas, producto de los siglos de racismo y

discriminación que han permeado las relaciones sociales, culturales, políticas y epistémicas entre indígenas y no indígenas en la sociedad actual.

En el marco de este artículo nos situamos en el contexto chileno, el que se ha caracterizado por implementar un Programa de Educación Intercultural Bilingüe como un intento de revitalizar la lengua y la cultura indígena en tanto factor que incide en los resultados de aprendizaje de los niños y jóvenes indígenas (Moya; Quiroga, 2022) y, que producto de la descontextualización curricular ha aumentado las brechas y desigualdades educativas entre indígenas y no indígenas (Maheux *et al.* 2020). De este modo, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe se busca de manera indirecta mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes escolares a través de la contextualización y fortalecimiento curricular de la identidad sociocultural de niños y jóvenes indígenas. Sin embargo, la falta de un adecuado acompañamiento y formación en métodos de enseñanza de los saberes y conocimientos educativos indígenas en los profesionales de la educación, ha limitado su enseñanza en la educación escolar. Esto se puede explicar producto de una formación inicial docente monocultural en el que los profesores no son formados para ofrecer una educación intercultural. Ante esta problemática se han incorporado a la educación escolar sabios indígenas que tienen un dominio de la lengua y cultura propia para acompañar al profesorado en la enseñanza de las lenguas indígenas. No obstante, ninguno de estos actores educativos tiene la formación en métodos de enseñanza de segundas lenguas, además, no han sido formados para un trabajo de co-enseñanza, por lo que sus prácticas pedagógicas terminan implementándose desde la intuición y generando una educación informal entre ellos mismos.

El artículo discute factores socioeducativos que inciden en la enseñanza-aprendizaje del caso de la lengua indígena mapunzugun (lengua mapuche) en niños y jóvenes mapuche en Chile, quienes han vivido procesos de escolarización caracterizados por ser monolingües en español a partir de la homogeneización cultural y lingüística desarrollada en la escuela.

## **1. DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INDÍGENA EN CHILE**

En contextos de diversidad social, cultural y religiosa en los territorios colonizados como es el caso de Chile, la lengua vernácula adquiere una importancia vital para la transmisión de la memoria social, como base de contenidos y métodos educativos propios (Soto, 2014; Arias-Ortega; Previl, 2023). En esta perspectiva, constatamos que en América Latina existen alrededor de 40 millones de indígenas, cifra que equivale al 10% de su población total, pertenecientes a más de 600 pueblos, con sus respectivas lenguas, cosmovisiones y formas propias de organización social (Quintriqueo *et al.* 2016). Este hecho muestra una realidad social y cultural rica en patrimonios culturales propios de los indígenas y se constituyen en una riqueza para mejorar el desarrollo de las sociedades en Latinoamérica, particularmente en el ámbito de la educación, para la formación de nuevos ciudadanos desde una perspectiva

de interculturalismo que promueva el buen vivir de los sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes y que están en coexistencia en un espacio territorial particular (Arias-Ortega, 2019).

Actualmente, Chile tiene una población estimada de 18.000.000 de habitantes, de los cuales 2.185.792 afirman pertenecer a algún pueblo indígena, equivalente al 12,8% del total de población del país. El pueblo indígena predominante es el mapuche con 1.745.147 personas, equivalente al 9,9% del total de la población nacional (Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN] 2017). Este hecho impone el desafío de convertir a la escuela en un espacio educativo intercultural, en el cual se asegure a niños y niñas el aprendizaje de culturas y lenguas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje desde los principios de la pedagogía y educación indígena que aseguren la persistencia de la transmisión cultural (Arias-Ortega, 2019). Esto, permitiría la incorporación de conocimientos indígenas a la educación escolar de modo sistemático y pertinente a la realidad de los estudiantes, de acuerdo con sus costumbres, valores y cosmovisión propia.

En contexto de colonización, como es el caso de Las Américas, la escolarización ha construido una racionalidad colonial en las personas indígenas, como una estrategia para someterlas al dominio de los conquistadores (Arias-Ortega, 2019). Este modelo de escolarización aplicado a los pueblos indígenas, ha sido monocultural eurocéntrico occidental y colonial, buscando su asimilación, omitiendo y suprimiendo el valor del patrimonio cultural indígena en la educación escolar y en la sociedad moderna en general. La discusión teórica a nivel internacional y nacional nos permite sostener que la escolarización en contexto de colonización ha sido empleada como un medio de minorización y subalternización de los indígenas a la colonialidad del poder y del saber, donde el idioma de los conquistadores se impone como oficial y hegemónico (Lander, 2000). La colonialidad del poder y del saber constituyen estructuras (de la economía, sociedad, cultura, política e ideológicas) que permanecen arraigadas en la institucionalidad, pero que es invisible para quienes viven en la racionalidad colonial (Quijano, 2000). Es así como la escolarización monocultural eurocéntrica occidental y el colonialismo en educación es un proyecto político diseñado y aplicado por la *elite* en el marco de los Estados-Nación modernos, con el fin de homogeneizar a la población. Esto, para establecer estructuras jerárquicas y posicionar el orden del conocimiento escolar como válido para comprender la realidad (Arias-Ortega *et al.* 2023). En la racionalidad monocultural y homogeneizadora de la escolarización se emplea un discurso asociado a la complejidad étnica, en la cual la diversidad sociocultural es vista como un 'déficit a superar'. Así, la monoculturalidad en educación se relaciona con el racismo institucionalizado que es evidenciado en formas sutiles de discriminación, las que permean el nivel macro, meso y micro del currículum escolar (Arias-Ortega, 2019). En esta perspectiva, la monoculturalidad eurocéntrica

occidental es empleada por los Estados-Nación como un dispositivo de poder que ha permitido legitimar la dominación ejercida hacia los indígenas, por medio de una escolarización de carácter colonial (Mansilla *et al.* 2016). Esta escolarización colonial ha enseñado a los grupos minorizados la sumisión, formando en ellos la idea de inferioridad en relación a la 'supremacía blanca', la construcción de un mundo diferenciado por 'raza', clase social, género y nacionalidad, posicionando lo europeo occidental como ideal de progreso (Kakkar, 2017; Whitehead, 2017). En efecto, el colonialismo se ha sustentado también en un racismo científico, por medio del cual se ha justificado la dominación, esclavitud e incluso los genocidios cometidos en los procesos de conquista y colonización, sobre la base 'biológica' de la selección natural (Sánchez-Artega *et al.* 2013).

En esa perspectiva, investigaciones recientes a nivel nacional e internacional, precisan la necesidad de incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena a la educación escolar en contextos de colonización como una forma de facilitar el aprendizaje de la lengua propia (Cajete, 1994; Loiselle; Mckenzie, 2009; Toulouse, 2013, 2016; Campeau, 2017; Brossard, 2019). Esto, porque es urgente contrarrestar la estructura colonial de la sociedad que perdura hasta hoy, como base de la desigualdad e injusticia social. Es lo que se constata, por ejemplo, en Canadá en el que la estructura colonial se constituye en un obstaculizador para generar acercamiento entre los grupos indígenas y no indígenas, como un proyecto político instaurado en contextos de colonización (Toulouse, 2016; 2018; Campeau, 2017; Brossard, 2019). Así, la estructura colonial ha instalado una educación escolar desigual para indígenas a nivel educativo, social, económico y territorial. Esto, ha traído como consecuencia en los estudiantes una negación de su propia lengua, su cultura y sus conocimientos en la escuela y la sociedad, afectando el desarrollo de su identidad, el compromiso ético, social y político con las nuevas generaciones de su pueblo (Comission de Verité et Réconciliation du Canada, 2015). Para revertir estas problemáticas, desde el Estado Canadiense se ha propuesto como una forma de reconciliación con los pueblos indígenas, la incorporación de los principios pedagógicos y educativos indígenas en la educación escolar, en una primera instancia, solo en los territorios indígenas, y en una segunda instancia, se ha masificado a otros contextos escolares no indígenas como una forma de avanzar en la sensibilización de los actores del medio educativo y social, sobre la importancia de formar a las nuevas generaciones con arraigo social, cultural y territorial. Lo anterior, implica articular los conocimientos indígenas y los conocimientos escolares, para superar el antagonismo en la forma de concebir la enseñanza y los aprendizajes, tanto en la educación escolar como indígena (Loiselle; Mckenzie, 2009; Toulouse, 2016; Campeau, 2017; Brossard, 2019).

En ese contexto, en Chile, en los últimos años se constatan estudios que evidencian la pérdida progresiva del uso de lenguas y conocimientos educativos indígenas como consecuencia de la escolarización monocultural eurocéntrico occidental (Loncon, 2013; Gundermann, 2014; Ospina, 2015; Fuentealba *et al.* 2021), afectando, particularmente a los nueve pueblos originarios

reconocidos por el Estado chileno: Mapuche, *Aymara*, *Rapa Nui*, *Likan Antai*, Diaguita, *Quechua*, Colla, *Kawashkar* y *Yagan*.

En esa perspectiva, los procesos de cambios socioculturales en contextos de colonización están asociados a la extinción de las lenguas vernáculas como un patrón social común en Las Américas y el mundo (Ospina, 2015). En este proceso, la principal variable externa que inciden en la pérdida de las lenguas vernáculas es la escolarización monolingüe en castellano, que impone una nueva cultura y racionalidad eurocéntrica occidental en los estudiantes, relevando el aprendizaje de las lenguas hegemónicas como una forma de ascenso social y beneficio particular (Vidal, 2003). Mientras que la variable interna, es la actitud negativa de las comunidades hacia su propia lengua, como consecuencia de una educación monocultural y monolingüe en castellano (Ospina, 2015). De esta manera, el indígena asume una posición de negación de su lengua vernácula, para evitar prejuicios, burlas y discriminación, tanto en la escuela como en la sociedad nacional (Ospina, 2015). En el caso mapuche, la negación y el ocultamiento de 'lo indígena' en los procesos de escolarización ha construido una vergüenza étnica en niños y jóvenes, lo que les limita su desenvolvimiento en el contexto de la sociedad global (Arias-Ortega *et al.* 2023).

En la actualidad, la velocidad de la pérdida de las lenguas vernáculas ha aumentado, esto se refleja principalmente en niños y jóvenes que no la dominan, como consecuencia de la educación escolar y la migración a los centros urbanos (Vidal, 2003; Ospina, 2015). La consecuencia de este proceso es la disminución de los saberes y conocimientos sobre la naturaleza, lo cultural, social y espiritual de los pueblos indígenas. En el caso específico de La Araucanía, el *mapunzugun* (lengua mapuche), es de mayor predominancia. No obstante, estudios recientes han develado su paulatino deterioro debido a la escolarización, en las distintas territorialidades de La Araucanía (Loncon, 2013). Esto se conjuga con la negación social e institucional de la diversidad cultural y las lenguas vernáculas presentes en el contexto escolar. En el presente artículo sostenemos que: 1) La escuela monocultural y monolingüe en castellano incide significativamente en la pérdida del *mapunzugun*, tanto en el medio educativo como social; 2) En las familias y comunidades mapuches se relega el uso del *mapunzugun* al medio familiar y comunitario, como una estrategia interna para preservar su uso y dominio en la sociedad actual; y 3) Las nuevas generaciones mapuches viven procesos de re-identificación como la manifestación de un nuevo orgullo de sus saberes y conocimientos propios, promoviendo la revitalización de la lengua mediante las herramientas que les ofrece la modernidad.

### **1.1 Factores socioeducativos que inciden en la pérdida del mapunzugun**

En La Araucanía, los factores sociales que han incidido en la pérdida progresiva del *mapunzugun* son: el racismo, la discriminación y el monolingüismo en castellano en la educación escolar y la educación familiar. El racismo refiere a la instalación de jerarquías raciales en el imaginario colectivo de la sociedad hegemónica, que emerge desde el Estado para la normalización



disciplinaria y el control político de las poblaciones, que han sido minorizadas socialmente, instalando un menosprecio hacia lo indígena (Grosfoguel, 2012; Velasco, 2016). Desde ese argumento, se podría explicar la estigmatización histórica de las lenguas vernáculas, a las que se les han atribuido calificativos peyorativos como lenguas 'salvajes', por no ser escritas. En relación a la discriminación lingüística, refiere a situaciones de opresión de un grupo social mayoritario hacia una minoría involuntaria (pueblo mapuche), a través de mecanismos de violencia simbólica, psicológica y física (Hernández-Rosete; Maya, 2016). Según Quidel (2015), las prácticas de discriminación lingüística han relegado el uso del *mapunzugun* a espacios intracomunitarios, para evitar ser objeto de ridiculización, prejuicios y estereotipos por el hecho de hablar su lengua vernácula. Esto plantea a las personas mapuches el desafío de generar mecanismos de auto-resistencia, con la finalidad de mantener el *mapunzugun* y junto con ello, las prácticas epistémicas propias. Sin embargo, observamos que la educación familiar también se realiza desde un monolingüismo del castellano, aprendido por los padres jóvenes en la educación escolar eurocéntrico occidental. Es así como observamos que, en el caso de La Araucanía, la lengua dominante es el castellano en desmedro de la lengua vernácula *mapunzugun*, tanto en el medio educativo como en el medio familiar y comunitario.

Es así como los factores educativos que han incidido en la pérdida progresiva del *mapunzugun* son: la escuela, el monolingüismo en castellano en la escolarización y la hegemonía de la lengua oficial sobre el *mapunzugun*. La escuela históricamente ha negado la incorporación formal del *mapunzugun*, imponiendo una castellanización, caracterizada por la supremacía de la escritura en desmedro de la oralidad (Quidel, 2015). Así, la escuela se transforma en una estructura de poder, que limita la incorporación y reconocimiento de la diversidad social, cultural y el dominio de la lengua vernácula *mapunzugun* que portan los niños mapuches producto de la educación familiar y comunitaria (Czarny, 2009; Villalón, 2011). De esta manera, la escuela se constituye en un mecanismo de vigilancia, registro y control de la población mapuche, promoviendo de manera consciente o inconsciente la sustracción del *mapunzugun* por el castellano en niños y jóvenes mapuches (Mansilla, 2016). Esto a través de la institucionalización del castellano como lengua oficial y única para la formación de los niños y jóvenes, mediante una escolarización uniformadora (Quidel, 2015; Quintriqueo *et al.* 2016). En este proceso la escolarización se caracteriza por: 1) la enseñanza de contenidos educativos escolares sólo en castellano, por ser una lengua con mayor prestigio y utilidad social; 2) el desconocimiento de los profesores, sean mapuche o no mapuche, con respecto a la lengua vernácula de sus estudiantes; y 3) el uso instrumental y conceptual de las lenguas indígenas que promueve un bilingüismo sustractivo, altamente riesgoso para la revitalización de la lengua vernácula (Villalón, 2011). Por ejemplo, la enseñanza del *mapunzugun* en la escuela promueve acciones que limitan su vitalidad, ya que es homologada a métodos de enseñanza de segunda lengua, sustentada en aprender vocabulario y traducción de palabras (Lagos, 2015; Turra, 2016), omitiendo sus significaciones y subjetividades que subyacen a la lengua. Así, al prescindir



del uso de lenguas indígenas en los procesos de escolarización, se pierde su riqueza para la formación de ciudadanos interculturales en el contexto regional y nacional (Villalón, 2011). Pensamos que, al continuar con dichos procesos, se corre el riesgo de transmitir a los niños mapuches y no mapuches una representación social de minorización involuntaria y una auto-negación del marco *epistémico* propio. Lo anterior es una barrera para el aprendizaje de la lengua indígena en el medio escolar, particularmente en la implementación de la asignatura de Lengua Indígena *mapunzugun* en La Araucanía.

En Chile existen numerosas experiencias que tienen por objeto que los profesores reconozcan el *mapunzugun* en el contexto escolar. Por ejemplo, está la Carrera de pedagogía en Educación Básica Intercultural de la Universidad Católica de Temuco, que forma a sus futuros profesores en los conocimientos educativos mapuches, así como en el aprendizaje de la lengua vernácula, en articulación con el conocimiento educativo escolar (Arias-Ortega; Quintriqueo; Valdebenito, 2018). En la zona Norte de Chile en Iquique, la Universidad Arturo Prat ofrece la Carrera de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe, tanto para estudiantes indígenas como no indígenas. El objetivo es que los futuros profesores se sensibilicen en relación a la diversidad social y cultural, generando un vínculo con los pueblos originarios (Arias-Ortega; Quintriqueo; Valdebenito, 2018). Además, existen capacitaciones que ofrece el MINEDUC, para que los profesores aprendan el *mapunzugun*. También, en algunas universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), existen cursos y diplomados libres que tienen como finalidad la enseñanza del *mapunzugun* a los académicos y estudiantes. En la Universidad de la Frontera (UFRO) la agrupación estudiantil *Chillkatufe UFRO Mew*, dicta talleres gratuitos de *mapunzugun* para la comunidad local, que tiene como objetivo aportar al rescate de la lengua vernácula. Sin embargo, en general se observa que los profesores no aprenden el *mapunzugun*, ni los conocimientos educativos indígenas, transformándose estas acciones en instancias esporádicas, sin mayor continuidad en el tiempo.

También existen experiencias de la sociedad civil sobre la enseñanza del *mapunzugun*, mediante el uso de herramientas tecnológicas, dirigida a distintos actores del contexto educativo y la sociedad. Es el caso de la biblioteca mapuche auto-gestionada *mogeleam kimün* (para que el conocimiento mapuche continúe vivo), que busca sensibilizar en la importancia del *mapunzugun* en personas mapuches y no mapuches. La finalidad es revitalizar el conocimiento mapuche, mediante la construcción y difusión de material bibliográfico y audiovisual propio. En La Araucanía, la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), ofrece un internado lingüístico de *mapunzugun*, denominado *Mapunzuguletuayñ* (volveremos a hablar el *mapunzugun*). Esta experiencia surge con la finalidad de crear ambientes propicios para la enseñanza del *mapunzugun*, mediante procesos de inmersión lingüística en las familias y comunidades de mapuches hablantes.

A nivel nacional, existen experiencias como la creación de una página web denominada *kimeltuwe* (espacio de aprendizaje), que aporta con recursos y material didáctico gráfico y

audiovisual, para la enseñanza de la lengua *mapunzugun* (Kimeltuwe, 2017: en línea). Asimismo, existen videos y canciones educativas en *mapunzugun* que abordan contenidos y saberes educativos mapuches. Por ejemplo, la enseñanza de los números, el saludo, la importancia de prácticas socio-religiosas como el *gijatun* (pedir al ser superior), *we xipantu* (año nuevo), *jejipun* (rogativa). Dichos materiales se encuentran alojados en sitios web como *YouTube* y son susceptibles de trabajar e incorporar en el medio educativo. Además, se han creado materiales didácticos concretos, como juegos de cartas, *puzzles*, juegos interactivos, los cuales abordan contenidos educativos mapuches. Y Finalmente, en el sistema educativo escolar chileno, a través del programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha implementado la asignatura de lengua indígena.

## 1.2 Asignatura de lengua indígena *mapunzugun*

La asignatura de lengua indígena se enmarca en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), implementada en Chile, desde el año 1996, amparada bajo la Ley Indígena 19.253, del año 1993, estipulada en el Decreto N° 280 (MINEDUC, 2010). Surge como respuesta del Estado chileno a las demandas históricas del pueblo mapuche, en relación a una educación contextualizada a la realidad local, la cual incorpore saberes y conocimientos educativos propios al sistema educativo escolar, mediante la elaboración de planes y programas propios (Soto, 2014). La finalidad es promover procesos educativos pertinentes al contexto de los estudiantes, para abandonar paulatinamente los procesos de homogeneización y de asimilación forzosa, que se ha perpetuado históricamente a través de la escolarización.

En la política pública EIB en Chile se establece que los establecimientos educacionales que cuenten con el 20% de matrícula con ascendencia indígena, están obligados a impartir la asignatura de Lengua Indígena (Mineduc, 2010). No obstante, debido al desconocimiento de las lenguas vernáculas por parte de los profesores, surge la necesidad de incorporar a personas mapuches hablantes como educadores tradicionales, que en conjunto con el profesor mentor implementen la asignatura. Para la implementación de la asignatura de lengua indígena se proponen Planes y Programas de estudio del *mapunzugun*, construidos a través de un levantamiento curricular de los saberes y conocimientos lingüísticos como culturales, mediante jornadas de trabajo con docentes de educación intercultural, educadores tradicionales y actores del medio educativo (Secretaría Regional Ministerial [SECREDOC] 2016). Estos Planes y Programas de estudio se estructuran en base a tres ejes: 1) oralidad, refiere a la transmisión de los saberes y conocimientos mapuches, mediante la narrativa; 2) comunicación oral, para la práctica interaccional del *mapunzugun*, agregando progresivamente mayor vocabulario; y 3) comunicación escrita para el desarrollo de la lectura y escritura de palabras en *mapunzugun* (Mineduc, 2009). Precisamos que en la asignatura de lengua *mapunzugun*, el eje de tradición oral se focaliza en la vinculación de los aspectos

lingüísticos y las prácticas socioculturales mapuches, mediante relatos fundacionales, para la transmisión de contenidos educativos mapuches (Mineduc, 2009). En este sentido, la tradición oral se constituye en la base de la sociedad mapuche que a través de la lengua materna se transforma en un vehículo de comunicación y transmisión cultural. Además, permite transmitir valores, expresión de los sentidos, lógicas de pensamiento, concepciones de mundo, espiritualidad y manifestaciones sociales y culturales de las personas indígenas, que le permiten comprender y dar sentido a la realidad.

Remarcamos que el aspecto escritural del *mapunzugun* se constituyen en uno de los puntos de tensión, por la diversidad de grafemarios existentes, entre los más conocidos están: 1) Raguileo elaborado por Anselmo Raguileo, quien hace una distinción entre los grafemas y fonemas del español respecto del *mapunzugun*, incluye 6 vocales y 20 consonantes; 2) *Azümchefe* elaborado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, el que unifica la escritura del *mapunzugun* desde un enfoque funcional a la política, cuenta con 6 vocales y 22 consonantes; 3) Mapuche Unificado, que fue construido por la academia y con una fuerte influencia cristiana, cuenta con 6 vocales y 21 consonantes; 4) Cacicado Huilliche elaborado por la Junta General de Caciques en el 2000, cuenta con 7 vocales y 20 consonantes; 5) Salvador Rumian elaborado por él en 2011, cuenta con 6 vocales y 21 consonantes; y 6) *Chijkatuku zugun* elaborado por Catriquir y Llanquino en el 2002, cuenta con 6 vocales y 22 consonantes (Álvarez-Santullano *et al.* 2015). Estos grafemarios en general son escasamente conocidos por los profesores, especialmente por el profesor mentor y el educador tradicional, para la implementación de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, la política pública en educación impone el uso del grafemario *azümchefe* en todo el territorio nacional, sin considerar la variación lingüística correspondiente a cada territorialidad. Lo anterior implica que el uso de un grafemario se constituya en un punto de disputa, discusión y tensión permanente entre el profesor mentor y el educador tradicional, para la enseñanza del *mapunzugun*.

## CONSIDERACIONES FINALES

La discusión teórica hasta aquí desarrollada nos permite suponer que el legado colonial y poscolonial en la actualidad ha generado que las lenguas indígenas en territorios colonizados como Las Américas continúen enfrentando una crisis y amenaza en su persistencia y revitalización, producto de la colonización de los sujetos y hegemonía de las lenguas hegemónicas en la sociedad en general. Es lo que hemos constatado, por ejemplo, con las lenguas indígenas en Canadá, las que se encuentran en una situación de desvitalización y corren el riesgo de desaparecer (Boily, 2022). Esto se pudiese explicar producto de la persistencia de los procesos de colonización y monolingüismo es que se les ha posicionado consciente o inconsciente como lenguas que dificultan el aprendizaje de la lengua dominante en los niños y jóvenes en sus procesos de escolarización, limitando el éxito escolar y educativo. Sostenemos que este tipo de discurso está arraigado en la

memoria social de los abuelos, lo que se ha transmitido a la nueva generación de padres (ARIAS-Ortega *et al.* 2023). Esto, aun cuando en la actualidad se han implementado distintas políticas que buscan la revitalización de las lenguas indígenas a través de modalidades educativas como la educación intercultural. Sin embargo, esta enseñanza se concretiza desde marcos socioculturales de la estructura del conocimiento eurocéntrico occidental, avanzado a una nueva colonización de las lenguas indígenas. Según, Chiblow y Meighan (2022), con el avance del colonialismo, el capitalismo y las lenguas coloniales como el Francés, Inglés y Portugués, las lenguas indígenas han sido objeto de procesos genocidas, políticas gubernamentales atrincheradas en el imperialismo lingüístico, supremacía epistemológica y cognitiva, y la implementación de prácticas de lingüicidio e historicidio a través de la educación escolar con la cual se busca la perpetuación del arraigo colonial.

En relación a los factores sociales que inciden en la pérdida progresiva del *mapunzugun* constatamos en nuestros resultados de investigación que en la actualidad las familias y comunidades mapuches se resisten a enseñar a los niños y jóvenes mapuches su lengua vernácula. Esto lo hemos constatado en testimonios como: “*yo he sido testigo que el niño o la niña se entusiasma con la cultura, quiere aprender, que le enseñen, pero los papás dicen, deja a tu abuela tranquila, si esa cuestión ya no se habla no seas tonto*” (padre indígena, 2022). En otros testimonios de resultados de nuestros estudios, hemos constatado como los padres y abuelos reconocen que la pérdida de la lengua se ha impulsado desde la casa, como huellas de la escolarización de sus antepasados, lo que generó la vergüenza étnica, es lo que se observa en el siguiente testimonio: ha existido una pérdida de la lengua por parte de los abuelos, de los padres jóvenes, eso tiene relación con la vergüenza que genera para algunas personas que son mapuche: el decir que son mapuches por todo el prejuicio que hay en la sociedad (madre indígena, 2022).

Esta realidad de rechazo al aprendizaje de la propia lengua, nos permite dar cuenta que la familia y la comunidad mapuche relega el uso del *mapunzugun* al medio familiar y comunitario, como una estrategia interna para preservar el uso de la lengua vernácula en la sociedad actual. Esto bajo el argumento que los padres, omiten el uso del *mapunzugun* para evitar burlas, discriminación y prejuicios de la sociedad dominante hacia sus hijos, principalmente en el medio escolar. Sostenemos que, este pensamiento ha quedado arraigado en las personas de mayor edad, producto de sus experiencias traumáticas vividas en la escuela en el período colonial y post colonial (Quidel, 2015). Es así como en la época actual, son los padres de las nuevas generaciones, quienes desconocen en su gran mayoría el *mapunzugun*. Esto es coherente con la primera tesis, donde sostenemos que la escuela monocultural y monolingüe en castellano, incide negativamente en la pérdida del *mapunzugun*, tanto en el medio educativo como social. Esta negación de la lengua propia, también está asociada al trato que desde la sociedad dominante se le ha dado al *mapunzugun* en el contexto escolar, donde se transmitía la idea de que aprender la lengua

vernácula dificulta el proceso de adquisición y aprendizaje del castellano por parte de los estudiantes (Bengoa, 2008).

Ahora bien, si nos focalizamos en el aspecto lingüístico los textos de estudio del *mapunzugun* no dan cuenta de la enseñanza de una segunda lengua de manera pertinente, puesto que se habla constantemente de 'traducir y repetir'. Lo anterior, es coherente con resultados de investigaciones de autores como Gundermann (2014) y Lagos (2015). Los autores sostienen que uno de los problemas que enfrenta la enseñanza de las lenguas indígenas, refiere a estrategias pedagógicas excesivamente transmisoras y reproductivas en torno a conceptos, sin interiorizar en los significados educativos, naturales, sociales, culturales y espirituales de los contenidos. También, hemos constatado empíricamente la falta de material pedagógico y didáctico fundamentados en saberes, métodos, actividades y estrategias educativas indígenas, para implementar la asignatura de *mapunzugun* en el aula (Arias-Ortega; Quintriqueo; Valdebenito, 2018). La consecuencia de dichas prácticas es la fragmentación y segmentación de la lengua mapuche, quedando ésta supeditada a los conocimientos disciplinarios que se consignan en el currículum escolar. Es así como el empobrecimiento del *mapunzugun* y la falta de material didáctico para su enseñanza y evaluación en la escuela, se transforma en un impedimento para avanzar hacia procesos educativos emancipatorios, que tengan a la base métodos educativos propios, para la enseñanza de lenguas indígenas. En relación a los procesos evaluativos que promueven los planes de estudio, constatamos que se enfocan en el uso de pautas, rúbricas y lista de cotejo en base a indicadores que no necesariamente se condicen con los contenidos educativos mapuches incorporados en la educación escolar. De esta manera, la evaluación del *mapunzugun* se realiza desde una educación escolar de carácter tradicional monocultural, que aún no logra romper con la visión reduccionista de la medición de los aprendizajes escolares. Es así como constatamos, que las sugerencias de actividades y métodos educativos mapuches, para trabajar la asignatura de *mapunzugun* quedan plasmadas sólo en el papel y no son transferibles a las prácticas educativas escolares (Arias-Ortega, 2019). Sostenemos que esto es consecuencia del desconocimiento de los profesores respecto de los saberes y conocimientos propios de sus estudiantes. Además, de su falta de preparación para desarrollar su quehacer educativo en contexto indígena e intercultural. Lo anterior, ha sido resultado de su formación en la Enseñanza Básica, Enseñanza Media y Formación Inicial Docente, desde un enfoque de monoculturalidad y monolingüismo del castellano, que no reconoce la diversidad social y cultural existente en la sociedad en general y en el aula en particular (Quintriqueo et al. 2016).

Como resultado de la discusión teórica nos planteamos el desafío de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje para revitalizar no sólo el *mapunzugun*, sino también, lograr un quiebre paradigmático de la educación escolar monocultural y monolingüe en La Araucanía. Esto es coherente con nuestra tercera tesis, donde sostenemos que las nuevas generaciones mapuches viven procesos de re-identificación como la manifestación de un nuevo orgullo de ser mapuche. Así, se plantea el desafío de avanzar en la co-construcción de materiales educativos pertinentes, para

la enseñanza del *mapunzugun* en escuelas situadas en comunidades mapuches, tanto en el contexto rural como urbano. Al mismo tiempo, la tesis de re-identificación que sostenemos permitiría articular las iniciativas de educación comunitaria y/o de la sociedad civil, para la enseñanza y el aprendizaje del *mapunzugun* con el desarrollo de programas de educación intercultural en la escuela.

Concluimos que el uso planificado de los recursos didácticos donde se articulen los saberes y conocimientos sobre la lengua y la cultura mapuche, asociado al uso pedagógico de las nuevas tecnologías, ofrecen una oportunidad para revertir la pérdida progresiva del *mapunzugun* en niños y jóvenes mapuches. Asimismo, una oportunidad para enseñar la lengua vernácula a niños y jóvenes no mapuches, generando con ello, una apertura para avanzar hacia una sociedad donde los ciudadanos vean en la interculturalidad un espacio de inter-aprendizaje, basado en un pluralismo epistemológico. Estos aspectos nos plantean el desafío de desarrollar investigaciones educativas que trabajen con metodologías colaborativas y co-constructivas, con la implicación de los actores del medio educativo y social. Es así como la colaboración inter-institucional, interdisciplinaria y transdisciplinaria emergen como enfoques metodológicos para mejorar la enseñanza-aprendizaje del *mapunzugun* en base a métodos y estrategias que respondan a la racionalidad propia. En definitiva, generar acciones para motivar a los miembros de la familia, comunidad y la sociedad civil, para la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula como una riqueza tanto para las personas mapuches como no mapuches. Esto teniendo en consideración que a través de la lengua se transmite el patrimonio sociocultural, en el que para los pueblos indígenas el lenguaje es tierra y la tierra es lenguaje (Ishwar, 2022). De este modo a través del aprendizaje de las lenguas indígenas es posible transmitir y comprender formas únicas que han establecido los indígenas para entender y relacionarse con los mundos materiales e inmateriales que co-existen en el universo (Boily, 2022).

En esa perspectiva, proponemos las siguientes acciones para mejorar progresivamente el aprendizaje y la enseñanza del *mapunzugun* en la implementación de la educación intercultural bilingüe: 1) incorporar a las familias y comunidades mapuches hablantes a la educación escolar. Esto significaría construir una apertura de la escuela para recibir la colaboración de hablantes nativos del *mapunzugun*, que apoyen su aprendizaje desde saberes y conocimientos propios, para la implementación de la educación intercultural bilingüe. Al mismo tiempo, comprometer social, política y éticamente a las familias y comunidades mapuches sobre su responsabilidad para implicarse en el reaprendizaje y enseñanza del *mapunzugun* en las nuevas generaciones de niños y jóvenes; 2) revitalizar y revalorar el uso de la lengua vernácula en prácticas socioculturales propias de las familias y comunidades. Esto significaría construir la apertura en directivos, profesores, educadores tradicionales, padres y sabios, para incorporar prácticas socioculturales propias del territorio como parte de los saberes y conocimientos educativos mapuches que permitan la reafirmación de la identidad social y cultural de niños y adolescentes, desde la educación escolar; 3) valorar y utilizar la lengua vernácula en los medios de comunicación modernos en el marco de la



sociedad global. Esto significaría otorgar progresivamente un status al *mapunzugun*, para comunicar información con contenidos de alto interés público con pertinencia social, cultural y lingüística, tanto para el medio educativo como de la sociedad civil en general; 4) negociar los procesos de colaboración entre las familias y comunidades mapuches en la escuela. Esto significaría consolidar procesos de colaboración entre familia-escuela-comunidad-universidad, sobre la enseñanza-aprendizaje del *mapunzugun* en la escuela, bajo el argumento de que su aprendizaje es de responsabilidad de los padres, la familia, la comunidad y la comunidad escolar; 5) incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena en la implementación de la educación intercultural bilingüe. Esto significaría sistematizar e incorporar formas de aprender y enseñar contenidos culturales, asociados al aprendizaje del *mapunzugun*, desde prácticas epistémicas propias. Por ejemplo, haciendo uso del *gübam* (consejo), el *pepilkan* (aprender haciendo), el *ajkütun* (escuchar) con la implicación de autoridades tradicionales, con la finalidad de que sean ellos quienes transmiten y den cuenta de sus experiencias educativas, desde la educación familiar mapuche; 6) sensibilizar y educar a los profesores mentores y educadores tradicionales en saberes y conocimientos educativos mapuches. Esto significaría una apertura de profesores mentores y educadores tradicionales, para aprender acerca de los saberes y conocimientos educativos mapuches como del *mapunzugun*, para promover prácticas educativas contextualizadas, pertinentes y flexibles al territorio donde se sitúa la escuela; 7) incorporar saberes y conocimientos educativos mapuches a los itinerarios de formación inicial docente. Esto significaría construir una apertura en las Facultades de Educación, para valorar los saberes y conocimientos educativos mapuches contruidos en la memoria social mapuches y aquellos que se han sistematizado en investigaciones científicas, para contextualizar la formación de futuros profesores que se desempeñarán en contextos indígenas e interculturales; y 8) instalar capacidades en los procesos de formación continua para el aprendizaje y enseñanza del *mapunzugun* en la educación escolar. Esto significaría un proceso de divulgación del conocimiento construido en la memoria social mapuche e investigación científica, para aportar a la profesionalización de los profesores del sistema educativo que se desempeñan en contextos indígenas e interculturales, mediante procesos de acompañamiento y capacitación, desde un enfoque educativo intercultural y un pluralismo epistemológico.

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ-SANTULLANO, P; FORNO, A; RISCO, E. Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: desde los fonemas a las representaciones político-identitarias. **Revista Alpha, Osorno**, v. 40, p.113-130. 2015.

ARIAS-ORTEGA, K. Relación educativa entre profesor mentor y educador tradicional en la educación intercultural. Tesis Doctoral (no publicada), Temuco. Chile. 2019.

- ARIAS-ORTEGA, K; MUÑOZ, G; QUINTRIQUEO, S. Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. **Educ. Pesqui**, Campinas, v. 49, 1-19, 2023.
- ARIAS-ORTEGA, K; PREVIL, C. Challenges of intercultural bilingual education in the interrelation of language, culture and cognition. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília. En edición, 2023.
- ARIAS-ORTEGA, K; QUINTRIQUEO, S; VALDEBENITO, V. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. **Educ. Pesqui**, Campinas, v. 44, 1-18, 2018.
- BENGOA, J. Historia del pueblo mapuche Siglo XIX y XX. Chile: Ediciones del Sur, Colección Estudios Históricos. 2008.
- BOILY, A. La place des langues autochtones à l'adoption du projet de loi C-91 : analyse critique du discours à visée décoloniale. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canadá. 2022.
- BROSSARD, L. Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue. **La publication en ligne de l'ICÉA**, Québec, n. 76, p. 1-45. 2019.
- CAJETE, G. Look to the mountain: An ecology of Indigenous education. Skyland, NC: Kivaki Press, Inc. 1994.
- CAMPEAU, D. La pédagogie autochtone. **Persévérance scolaire des jeunes autochtones**, p. 1-5. 2017.
- CHIBLOW, S; MEIGHAN, P. Language is land, land is language: The importance of Indigenous languages. **Human Geography**, Estados Unidos, v. 15, n. 2, p. 206-210. 2022.
- COMMISSION DE VÉRITÉ ET RÉCONCILIATION DU CANADA. Commission de vérité et réconciliation du Canada : appels à l'action. Winnipeg: la Commission. 2015.
- CZARNY, G. Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales: *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, (Ed). Velasco, Saul y Jablonska, Ana. México: Universidad Pedagógica Nacional, 187-222. 2009.
- ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA. [CASEN]. (2017). Síntesis de resultados. Ministerio de Desarrollo y Planificación. Ediciones Santiago de Chile. 2017. Disponible en: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen\\_obj.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_obj.php).
- FUENTEALBA, L; FRIZ, M; SUMONTE, V; SANHUEZA, S; RAMÍREZ, B. La Enseñanza de Lenguas en Chile: Una Mirada desde la Planificación y Política Lingüística. **Estudios filológicos**, Valdivia, n. 68, p. 69-88. 2021.
- GROSGOUEL, R. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? **Tabula Rasa**, Cundinamarca, n.16, p. 79-102. 2012.
- GUNDERMAN, H. Orgullo cultural y ambivalencia: Actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. **RLA**, Santiago, 52, 1: 105-132. 2014.
- HERNÁNDEZ-ROSETE, D; MAYA, O. Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 14, n. 2, p.1161-1176. 2016.
- ISHWAR, G. Teaching and learning of indigenous languages in the Pacific: are we doing enough in teacher education? **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Inglaterra, v. 50, n. 5, p. 447-452. 2022.
- KAKKAR, A. Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities: a reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. **Pedagógica Histórica**, España, v. 53, n. 4, p. 381-393. 2017.

- KIMELTUWE. (2017). Página web. Disponible en <http://kmm.cl>
- KRIPPENDORF, K. Metodología de análisis de contenido, Teoría y práctica. Barcelona: Paidós. 1990.
- LAGOS, C. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago, v. 1, n. 52, p. 84-94. 2015.
- LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO. 2000.
- LOISELLE, M; MCKENZIE, L. La roue de bien-être: une contribution autochtone au travail social. **Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec**, Québec, n. 131, p.183-193. 2009.
- LONCON, E. La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. **Revista Docencia e Investigación**, México, n. 51, p. 44-55. 2013.
- MAHEUX, G; PELLERIN, G; QUINTRIQUEO, S; BACON, L. La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: sens et défis. PUQ. 2020.
- MANSILLA, J; LLANCAVIL, D; MIERES, M; MONTANARES, E. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. **Revista Educação e Pesquisa**, Campinas, n. 1, p. 213-228. 2016.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC]. Marco curricular de lengua indígena, Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Guías pedagógicas del sector de lengua indígena. Material de apoyo para la enseñanza del mapunzugun, primer año básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2010.
- MOYA, P; QUIROGA, J. An overview of Indigenous peoples in Chile and their struggle to revitalise their native languages: the case of Mapudungun. **London Review of Education**, London, v. 20, n. 1, 2022.
- OSPINA, A. Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. **Revista Forma y Función**, Colombia, v. 28, n. 2, p. 11-48. 2015.
- QUIDEL, J. Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew: Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu, (Eds). Antileo, Enrique; Carcamo-Huechante, Luis; Calfio, Margarita y Huinca-Piutrin, Herson. Temuco: Comunidad Historia Mapuche, 21-55. 2015.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander (dir.), Colonialidad del saber y eurocentrismo. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO. 2000.
- QUINTRIQUEO, S; MORALES, S; QUILAQUEO, D; ARIAS-ORTEGA, K. Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural. Ediciones Universidad Católica de Temuco, Chile. 2016.
- SÁNCHEZ-ARTEGA, J; SEPÚLVEDA, C; EL-HANI, C. Racismo científico, procesos de alteración y enseñanza de ciencias. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, Colombia, v. 6, n. 12, p. 55-67. 2013.
- SECRETARIA REGIONAL MINISTERIAL DE EDUCACIÓN [SECREDOC]. Orientaciones de Gestión Institucional y Didácticas para la Implementación de la Interculturalidad y Sector de Lengua Indígena. Santiago de Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2016.
- SOTO, E. Mapuzungun y los procesos de colonización. **Revista UNIVERSUM**, Talca, n. 1, p. 57-83. 2014.

- TOULOUSE, P. Au-delà des ombres: Réussite des élèves des premières nations, des Métis et des Inuits. Québec. 2013.
- TOULOUSE, P. Chaque enfant a un don à partager: Nourrir l'identité autochtone et le sentiment d'appartenance. Ontario, p.10. 2018.
- TOULOUSE, P. Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement. Mesurer ce qui compte. Un projet de people for education. Portage & Main Press. 2016.
- TURRA, O. Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches. **Revista Atenea**, Concepción, v. 5, n. 13, p. 263-278.
- VELASCO, S. Racismo y Educación en México. **Revista Mexicana de ciencias políticas y Sociales**, México, n. 226, p. 379-408. 2016.
- VIDAL, C. Factores que inciden en los Procesos de Conservación y Cambio Intergeneracional de la lengua quechua en dos comunidades q'iru, Cuzco Perú". Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-I, 23-25. University of Texas at Austin. 2003.
- VILLALÓN, M. Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela. **Revista boletín de lingüística**, Venezuela, 23, 35: 143-170. 2011.
- WHITEHEAD, K. British teachers' transnational work within and beyond the British Empire after the Second World War. **History of Education**, Inglaterra, v. 46, n. 3, p. 324-342. 2017.

## O/A(S) AUTOR(ES/AS)

### Katerin Arias-Ortega

Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco Chile. Desarrolla la línea de investigación de educación e interculturalidad. Investigadora del Laboratorio de Estudios, Investigación y didáctica del universo social (LERDUS), Quebec, Canadá. Investigadora Asociada en el Equipo de Desarrollo y Investigación Acción Colaborativa en el Contexto Educativo Indígena (ÉDRACCÉA) de la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue, Quebec-Canadá. <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>. E-mail: [karias@uct.cl](mailto:karias@uct.cl)  
Agradecimientos al proyecto Fondecyt Iniciación N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID)

### Segundo Quintriqueo

Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco Chile. Desarrolla la línea de investigación de educación e interculturalidad. Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales (CIECI). E-mail: [squintri@uct.cl](mailto:squintri@uct.cl). Agradecimientos al proyecto FONDEF ID21110187