

# Intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas: aportes a la descolonización de la educación escolar

---

KATERIN ARIAS-ORTEGA<sup>I</sup>

ELIANA ORTIZ VELOSA<sup>II</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3640>

## Resumen

El artículo aporta con un estado del arte sobre el desarrollo de intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas que contribuyen a la descolonización del currículum escolar. La metodología es cualitativa y consistió en una revisión documental-descriptiva de la literatura normativa y científica a nivel nacional e internacional, sobre experiencias de intervención educativa intercultural, para lograr una comprensión y explicación de cómo se establecen las relaciones educativas y del saber entre indígenas y no indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los principales resultados dan cuenta de categorías de saberes y conocimientos educativos indígenas, posibles de articular en las diferentes asignaturas del currículum escolar en los distintos niveles educativos. Se concluye que es posible establecer una relación educativa intercultural sobre la base de la implicación entre profesores, estudiantes, padres y miembros de las comunidades indígenas, para ofrecer una educación pertinente al contexto territorial en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Palabras clave:** Intervención educativa intercultural. Saberes y conocimientos educativos indígenas. Relación educativa intercultural.

Submetido em: 23/08/2021

Aprovado em: 11/02/2022

---

<sup>I</sup> Universidad Católica de Temuco (UCT), Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>; e-mail: [karias@uct.cl](mailto:karias@uct.cl)

<sup>II</sup> Universidad Católica de Temuco (UCT), Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-3924-8439>; e-mail: [emarortiz@gmail.com](mailto:emarortiz@gmail.com)

# Intercultural educational interventions in indigenous contexts: contributions to the decolonization of school education

## **Abstract**

The article provides state of art on the development of intercultural educational interventions in contexts of indigenous populations that contribute to the decolonization of the school curriculum in the school education system in indigenous territories. The methodology is qualitative and consists of a documentary-descriptive review of the normative and scientific literature at a national and international level, on experiences of intercultural educational interventions to understand and explain how academic relationships and knowledge between indigenous and non-indigenous people are established in the teaching and learning processes at school. The main results show categories of indigenous educational knowledge, possible to articulate in the different school curriculum subjects at different educational levels. We conclude that it is possible to establish an intercultural educational relationship based on the involvement between teachers, students, parents, and members of indigenous communities, to offer an education relevant to the territorial context in which the teaching-learning process occurs.

**Keywords:** Intercultural education intervention. Indigenous educational knowledge. Intercultural education relationship.

# Intervenções educativas interculturais em contextos indígenas: contribuições para a descolonização da educação escolar

## **Resumo**

O artigo apresenta o estado da arte sobre o desenvolvimento de intervenções educacionais interculturais em contextos indígenas que contribuem para a descolonização do currículo escolar. A metodologia é qualitativa e consiste em uma revisão documental-descritiva da literatura normativa e científica em nível nacional e internacional, sobre experiências de intervenções educativas interculturais para compreender e explicar como se estabelecem as relações acadêmicas e de conhecimento entre indígenas e não indígenas em os processos de ensino e aprendizagem na escola. Os principais resultados mostram categorias de saberes e saberes educacionais indígenas, passíveis de articulação nas diferentes disciplinas do currículo escolar nos diferentes níveis de ensino. Concluímos que é possível estabelecer uma relação educativa intercultural a partir do envolvimento entre professores, alunos, pais e membros de comunidades indígenas, para oferecer uma educação pertinente ao contexto territorial em que se dá o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Intervenção educacional intercultural. Conhecimento e conhecimento educacional indígena. Relação educacional intercultural.

## **Introducción**

La presencia de la diversidad social, cultural, lingüística y religiosa en la sociedad actual es un hecho (POBLETE MELIS, 2019). Esto da cuenta de la coexistencia de niños pertenecientes a diversas sociedades y culturas en el sistema escolar, lo que nos plantea el desafío de ofrecer prácticas educativas y evaluativas en perspectiva intercultural, para otorgar una educación pertinente a la realidad sociocultural propia de cada territorio. Sin embargo, históricamente, en territorios indígenas colonizados esta realidad de diversidad ha sido ocultada, negada e invisibilizada en los sistemas escolares (ABAJO ALCALDE; CARRASCO PONS, 2011; ARIAS-ORTEGA; RIQUELME BRAVO, 2019a). Es lo que ha ocurrido en Chile, con la presencia de niños indígenas en el sistema escolar, quienes se vieron desde siglos pasados obligados a abandonar su lengua y cultura, para integrarse a la sociedad nacional (ARIAS-ORTEGA; QUILAQUEO RAPIMÁN; QUINTRIQUEO MILLÁN, 2019b). En el caso de La Araucanía, nos referimos, principalmente, a la presencia de niños mapuches en el sistema escolar, quienes sistemáticamente se vieron obligados en la escuela a abandonar sus marcos de referencia propios, para evitar la violencia física y simbólica que se ejercía hacia ellos (QUIDEL LINCOLEO, 2016; MANSILLA SEPÚLVEDA; LLANCAVIL LLANCAVIL; MIERES CHACALTANA; MONTANARES VARGAS, 2016). Precisamos que esta realidad de violencia de la escuela hacia las poblaciones indígenas no es exclusiva en el caso de Chile, sino que a lo largo del mundo se han implementado como una fuerza hegemónica hacia pueblos indígenas, quienes han visto sistemáticamente como sus territorios han sido colonizados, y junto con ello, se ha buscado su desarraigo social, cultural, espiritual y natural a través del genocidio cultural (BOUSQUET, 2016). Estas problemáticas han generado posturas y propuestas autónomas indígenas que en colaboración con algunas políticas del Estado, buscan dar respuesta a las demandas de un sistema escolar que responda a las necesidades de la sociedad actual. Esto, a través de prácticas educativas y evaluativas que den cuenta de intervenciones educativas interculturales que consideren la enseñanza y la evaluación del aprendizaje contextual, para avanzar progresivamente a la descolonización de la educación escolar.

El objetivo del artículo es exponer experiencias de intervención educativa intercultural en contexto indígena, que buscan dar respuesta a una educación y evaluación del aprendizaje más pertinente a sociedades diversas social y culturalmente, para revertir progresivamente el racismo institucionalizado en el

sistema educacional, avanzando progresivamente a la descolonización del currículum escolar. La metodología es cualitativa y consistió en una revisión documental-descriptiva. Los criterios de inclusión del corpus de artículos científicos y su posterior análisis consideró: 1) una revisión de artículos científicos en bases de datos en línea (Scopus, Scielo, ERIC) de revistas nacionales e internacionales. Los motores de búsqueda empleados utilizaron palabras clave: a) intervención educativa intercultural; b) educación escolar en contexto indígena; c) conocimientos indígenas; y e) currículum intercultural; y 2) se seleccionaron solo los artículos que exponen experiencias de intervención educativa intercultural que incorporan a la sala de clases los conocimientos indígenas. La técnica utilizada es el análisis de contenido, lo que permitió develar conocimientos indígenas incorporados al currículum escolar en tanto se constituyen en núcleos de temas de orden abstracto, dotados de sentido, expresados en el texto y que permiten develar categorías de conocimientos indígenas posibles de articular con el conocimiento escolar, para repensar un currículum en perspectiva intercultural.

### **Praxis educativa desde un enfoque de intervención educativa intercultural**

La praxis educativa desde un enfoque de intervención educativa intercultural en contexto indígena se constituye en un método de intervención en el contexto educativo escolar que sienta sus bases en los principios de igualdad de la condición humana. Lo anterior, para la co-construcción de procesos de interacción y diálogo de sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes que entran en interacción, interconexión y diálogo con base en los saberes que portan (QUILAQUEO RAPIMÁN, 2019). Esto, como una forma de descolonizar la escuela en contextos indígenas, en el que la escolarización de los niños se ha gestado desde políticas de ocultamiento de otros saberes y conocimientos educativos, que son posibles de incorporar al currículum escolar, para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma a través de una praxis educativa intercultural se busca revertir: 1) la educación monocultural y monolingüe en las lenguas dominantes que ha caracterizado la escolarización de los niños indígenas (DIEZ, 2013); 2) la lógica estructural y hegemónica con que los medios utilizados en la escuela han buscado desarrollar mano de obra bruta, a través de una distribución desigual del capital cultural, en el que los indígenas, históricamente, han sido desfavorecidos. Lo anterior, para generar aprendizajes durables y sólidos en función de objetivos en una relación

con el saber, desde un enfoque de pertinencia socio-cultural (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO MILLÁN, 2021a); y 3) la responsabilidad atribuida al Estado como los únicos garantes de la formación de los niños y jóvenes indígenas en la sociedad actual. Para ello, es necesario promover una re-vinculación de la educación familiar propia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese contexto sería posible legitimar social, ética y políticamente a la familia en colaboración con la escuela y comunidad como responsables de la formación de las nuevas generaciones, desde un enfoque de pertinencia, social, cultural y territorial (QUINTRIQUEO MILLÁN; QUILAQUEO RAPIMÁN; TORRES, 2014). Así, a través de una praxis educativa desde un enfoque intercultural se busca ofrecer una educación que permita el mantenimiento y preservación de la cosmovisión propia, durante la escolarización de niños y jóvenes indígenas en la institución escolar.

En ese sentido, la praxis educativa desde un enfoque intercultural se constituye en una alternativa pedagógica crítica a la educación colonial, lo que implica la incorporación de la lengua vernácula de los pueblos indígenas y la incorporación progresiva de la enseñanza de su cultura, y junto con ello de los saberes y conocimientos educativos propios (UNESCO, 2017; NACIONES UNIDAS, 2021). Es así como en diferentes continentes, se han expresado estrategias y formas de contrarrestar la monoculturalidad de la escuela, y progresivamente se han ido concretizando e incorporando conocimientos indígenas al currículo escolar. Precisamos, que esta realidad no es fortuita y no ha emergido como iniciativas de los Estados nacionales, sino más bien, se han podido concretizar debido a la luchas y demandas históricas de diferentes movimientos indígenas, para el reconocimiento de sus saberes y conocimientos a través de su incorporación al sistema escolar. La finalidad de ello es que la escuela asuma una educación y prácticas evaluativas en una perspectiva más pluralista, que dé cuenta del valor epistémico de los conocimientos otros que no necesariamente son los propuestos por la sociedad dominante. De esta manera, la praxis educativa desde un enfoque intercultural implica la apertura al otro, el reconocimiento de sus saberes y conocimientos propios, y la constante negociación de estas dos lógicas culturales que entran en interacción. Esto, para avanzar en la comprensión y establecimiento de relaciones interculturales, desde una perspectiva de respeto e igualdad del otro, lo que permita descolonizar las relaciones entre indígenas y no indígenas, en la sociedad en general y en la escuela en particular.

### **Experiencias de intervención educativa intercultural en contexto indígena**

La revisión del estado del arte a nivel internacional (MCKINLEY, 2005; BISHOP; BERRYMAN; CAVANAGH; TEDDY, 2009; MEYIWA; LETSEKHA; WIEBESIEK, 2013; RIFFEL, 2015) y nacional (CHILE, 2011; QUIDEL LINCOLEO, 2016; ARIAS-ORTEGA; RIQUELME BRAVO, 2019a; QUINTRIQUEO MILLÁN; QUILAQUEO RAPIMÁN, 2019; ARIAS-ORTEGA, 2021b), nos ha permitido identificar un conjunto de conocimientos educativos indígenas que se han incorporado al currículo escolar en las distintas áreas disciplinarias. Lo anterior, se constituye en un desafío epistemológico tanto a nivel social, cultural como político, que promueve el reconocimiento de los saberes, conocimientos, métodos y finalidades educativas indígenas en el marco de sus procesos de escolarización formal en contexto indígena. De este modo, la revisión de literatura contribuye con una base de conocimientos empíricos que han sido resultados de investigación e implicación con poblaciones indígenas a nivel mundial. Esto, como espacios de reivindicación y lucha por promover una sociedad que reconozca el pluralismo epistemológico que le es característico, el que debiera permea las bases del sistema educativo escolar, para la escolarización de niños indígenas y no indígenas en contextos de diversidad social y cultural.

En esa perspectiva, evidenciamos que existen experiencias de modelos de intervención educativa intercultural en África, particularmente en el Cabo Oriental, Occidental y Meridional (MCKINLEY, 2005; MEYIWA; LETSEKHA; WIEBESIEK, 2013; RIFFEL, 2015) que han incorporado conocimientos indígenas a las distintas disciplinas escolares. Dichas experiencias de intervención educativa intercultural tienen como finalidad promover el aprendizaje de los conocimientos indígenas, para contextualizar el currículum escolar. De esta manera, se busca que la relación educativa que se establezca entre el profesor y los estudiantes se sustente en procesos participativos de planificación e investigación, durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con la familia y comunidad. Asimismo, se espera que mediante la intervención educativa intercultural los profesores sean capaces de desarrollar competencias profesionales de sensibilización intercultural, desarrollo de competencias técnicas, pedagógicas, metodológicas y didácticas, para elaborar sus propios materiales de enseñanza-aprendizaje, que den cuenta de la articulación de los conocimientos indígenas y escolares, durante su praxis educativa (ver tabla N°1).

Tabla 1 - Conocimientos indígenas africanos incorporados al currículum escolar

Modelos Educativos Interculturales	Categorías de conocimientos indígenas incorporados a Ciencias Naturales, Historia y Geografía y Desarrollo Personal
<p>África Occidental Meridional Oriental Etiopia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animales totémicos</li> <li>• Herencias culturales</li> <li>• Prácticas agrícolas</li> <li>• Ceremonias socio-religiosas</li> <li>• Conocimientos de ciencias meteorológicas</li> <li>• Recuperación y restauración de las identidades a través de experiencias del saber ser, hacer y ser y la revitalización de la lengua</li> <li>• Formación espiritual a través de la transmisión de reglas y valores sociales</li> <li>• Rituales de iniciación</li> </ul>

Fuente: Las autoras (2021).

De acuerdo con la tabla N°1, podemos constatar que la praxis educativa se ha focalizado, principalmente, en la incorporación de conocimientos propios asociados al saber ser y el saber hacer, tanto en la lógica del conocimiento y el desarrollo de la sensibilización para la reidentificación sociocultural. Desde la intervención educativa intercultural, se establece una relación educativa con los actores del medio social (padres y miembros de la comunidad), para que en conjunto sistematicen categorías de saberes y conocimientos propios, posibles de incorporar al currículum escolar. La sistematización de saberes y conocimientos educativos propios se constituyen en la base de contenidos escolares para la elaboración del material educativo en las distintas asignaturas del currículum escolar (MEYIWA; LETSEKHA; WIEBESIEK, 2013). Así, la intervención educativa intercultural es una oportunidad para establecer puentes de conexión entre ambos saberes en las actividades de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la intervención educativa intercultural permite la argumentación dialógica como modelo de instrucción y evaluación con pertinencia cultural (ABAH; MASHEBE; DENUGA, 2015; RIFFEL, 2015), para contrarrestar la pérdida progresiva de los conocimientos indígenas. De igual modo, se espera que los estudiantes a través de estas intervenciones logren mayores aprendizajes, para mejorar la comprensión de los conceptos y conocimientos en ciencias con pertinencia cultural. Esto implica la incorporación de los conocimientos indígenas a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela, para el desarrollo de situaciones de aprendizaje fuera de la sala de clase, extendiendo el aprendizaje a otros espacios, integrando conocimientos geográficos y territoriales a la educación formal, como un potencial para resolver problemas contemporáneos.

En Asia, Filipinas, se implementó un modelo de intervención educativa intercultural en la escuela con la implicación del Consejo Asiático para la Cultura del Pueblo. Esto consideró entregar apoyo pedagógico a las tribus indígenas, para que se les facilite la incorporación del conocimiento propio a la praxis educativa. De este modo, se creó una escuela terciaria de formación de profesores indígenas quienes enseñan a los niños de las comunidades los modos de vida, las tradiciones, la cultura propia y los significados que a ella le subyacen. A través de este modelo de intervención educativa se pretende relevar la importancia de la educación indígena para la formación de todos los estudiantes y no como una forma de educación adicional sólo para indígenas. También, en Baguio, Filipinas, se ha implementado un modelo de intervención educativa que busca conocer la relevancia de los sistemas y prácticas de conocimiento indígena en la enseñanza de la ciencia entre los profesores de ciencias públicas secundarias (ver tabla N°2).

Tabla 2 - Conocimientos indígenas incorporados al currículum escolar

Modelos Educativos Interculturales	Categorías de conocimientos indígenas incorporados a Ciencias
Asia, Filipinas Baguio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas tradicionales de medir, el uso de hierbas, plantas botánicas y los insectos como medicina (Ciencias Integradas)</li> <li>• Forma de preparar vinos, bebidas según el conocimiento tradicional, así como prácticas de salud indígenas (Química)</li> <li>• Caracterización de árboles, arbustos y otras plantas, cuidado materno-infantil (Ciencias de la salud)</li> <li>• Nombre y caracterización de aves y otros animales encontrados en el aire y en tierra (Biología y Ciencias Naturales)</li> </ul>

Fuente: Las autoras (2021).

De acuerdo a la tabla N°2, podemos constatar que los conocimientos indígenas incorporados en el sistema educativo de Asia, consideran saberes asociados principalmente a las ciencias y la comprensión del medio natural. Dichas categorías de conocimientos son articuladas a los contenidos escolares, lo que permite ofrecer una mirada de las disciplinas en perspectiva intercultural, en el que se releva que no existen saberes únicos para comprender los fenómenos, sino más bien, existe un pluralismo epistemológico necesario de incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En Oceanía, Nueva Zelanda existe un modelo de intervención educativa en contexto maorí denominado *Te Kotahitanga* que es resultado de investigaciones



realizadas por el Centro de Investigación para el desarrollo maorí y el Pacífico de la Universidad de Waikato. El Modelo se fundamenta en tres aspectos centrales que se focalizan en los estudiantes, la familia y los actores del medio educativo con base en el desarrollo de competencias blandas, para promover la sensibilización en perspectiva intercultural, asociado al aprender a convivir. De este modo se promueve: 1) el discurso de los estudiantes maoríes entorno a la enseñanza; 2) el desarrollo profesional y el desarrollo de actividades que se proponen para los estudiantes maoríes; y 3) un modelo de enfoque efectivo para la enseñanza. Esta intervención intercultural, se articula en torno a los cambios relacionados a la problemática social, económica y política respecto de las disparidades existentes entre los descendientes europeos colonizadores (pakeha) y los descendientes indígenas maoríes (BISHOP; BERRYMAN; CAVANAGH; TEDDY, 2009). Los resultados de praxis educativas y evaluativas con enfoque intercultural en este contexto dan cuenta de la mejora de los aprendizajes, según la medición de la calidad de la práctica docente y el rendimiento de los estudiantes, como resultado de las buenas relaciones entre estudiantes y maestros, enfatizando en el cuidado físico, espiritual y cognitivo.

En tanto, en Norteamérica, Canadá, experiencias de intervención educativa intercultural en la Universidad de Ontario, en conjunto con el gobierno de la provincia han promovido 'la educación política provincial', asociada al aprendizaje de los estudiantes indígenas, Métis e Inuit. Para ello, ha creado asociaciones con las comunidades y organizaciones aborígenes, trabajando estrechamente para obtener mejores logros en los aprendizajes. Además, han realizado capacitaciones y tutorías durante el proceso de planificación de la enseñanza. Asimismo, han apoyado los servicios culturales de sensibilización en los colegios, universidades e instituciones indígenas a través del acceso y estrategias para tener mejores oportunidades, en tanto acciones que permitan un mejor futuro para los estudiantes indígenas en escuelas secundarias de Ontario. En Nueva Escocia, se ha implementado un modelo de intervención educativo intercultural caracterizado por promover el uso de enfoques pedagógicos que descolonizan la educación de los estudiantes indígenas (MUNROE; BORDEN; ORR; TONEY; MEADER, 2013). Para ello, mediante este modelo se promueven entornos holísticos de aprendizaje lingüístico los cuales sean culturalmente apropiados, para los niños indígenas que satisfagan sus necesidades individuales y colectivas (MUNROE; BORDEN; ORR; TONEY; MEADER, 2013). Así, mediante este modelo de intervención se busca una comprensión de las

perspectivas indígenas sobre el aprendizaje en las escuelas (LIPKA; ADAMS, 2004; MUNROE; BORDEN; ORR; TONEY; MEADER, 2013), para el desarrollo de materiales de apoyo que ayuden a los profesores a descolonizar sus prácticas educativas. Metodológicamente, este modelo de intervención busca co-construir el currículum para la revitalización del lenguaje y la cultura desde los contextos comunitarios (MUNROE; BORDEN; ORR; TONEY; MEADER, 2013). Finalmente, en Hawái, Estados Unidos, en el año 1987, el Departamento de Educación estableció el *Hawaiian Studies Program* y el *Hawaiian Language Immersion Program*, Ka Papahana Kaiapuni Hawai'i, el cual tiene como propósito promover el estudio de la cultura, el lenguaje y la historia hawaiana. Una de sus principales tareas es la planificación de la implementación de una nueva política conocida como *Nā Hopena A'ō*, que tiene por objeto la expansión de la educación hawaiana a través del sistema de educación pública K-12 de Hawái para todos los estudiantes y adultos.

### **Conocimientos indígenas en la escuela: experiencias interculturales en América Latina**

La revisión del estado del arte en América Latina, nos permite identificar experiencias de intervención educativa intercultural en distintos países como México (SARTORELLO, 2019), Colombia (GUEVARA, 2013; GUZMÁN MARÍN, 2018) Ecuador (CONEJO ARELLANO, 2008; MENDOZA CASTRO, 2010; GONZÁLEZ TERREROS, 2015), Brasil (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2016) y Chile (MANSILLA SEPÚLVEDA; LLANCAVIL LLANCAVIL; MIERES CHACALTANA; MONTANARES VARGAS, 2016; QUIDEL LINCOLEO, 2016; QUINTRIQUEO MILLÁN; QUILAQUEO RAPIMÁN, 2019; ARIAS-ORTEGA, 2020), que han buscado ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque con pertinencia sociocultural, que revitalice las lenguas y culturas indígenas en las prácticas educativas de los docentes.

En México, se ha desarrollado el diseño de materiales interculturales bilingües, que buscan fortalecer la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Sus acciones se dirigen a profesores que se desempeñan en contextos interculturales en el nivel educativo inicial, preescolar y primario. Se ofrecen diplomados, talleres y laboratorios que se fundan en el inter-aprendizaje entre profesores indígenas y académicos no indígenas. En Colombia, bajo la política de etnoeducación a partir de la constitución política de 1991 y bajo la Ley General de educación de 1994, se ha promovido la identidad, el conocimiento propio y el uso de las lenguas vernáculas por parte de los estudiantes de ascendencia indígena en la institución escolar (GUZMÁN MARÍN, 2018). De esta manera, en la praxis educativa se integra la

educación tradicional indígena con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional colombiano (GUEVARA, 2013). Por ejemplo, se ofrece una educación cercana a la madre tierra con base en la pedagogía comunitaria, es decir, en la constante consulta entre las orientaciones del gobierno, las autoridades de la comunidad indígena y los líderes del movimiento indígena (GUEVARA, 2013). Los contenidos indígenas incorporados a la educación escolar están asociados a la concepción de vida, el trabajo colectivo, la espiritualidad y la importancia del ambiente. En Ecuador, la intervención educativa intercultural surge al alero del Programa de Educación Intercultural Bilingüe propuesto por el Estado que busca integrar al niño indígena en el sistema de educación (CONEJO ARELLANO, 2008), en la cual se considera que la familia representa la base de la formación de la persona y por ello, son los principales responsables de su educación y la comunidad se convierte en corresponsable junto al Estado respecto de la formación y educación de sus miembros. Así, los conocimientos indígenas que se incorporan a la praxis educativa de los docentes se vinculan con la enseñanza de la lengua materna de forma oral y escrita, su uso y práctica es esencial para vehicular los contenidos escolares, desde un enfoque lingüísticamente pertinente.

En ese mismo sentido, la intervención educativa intercultural en Ecuador promueve que en el currículum escolar se tenga en consideración el contexto socio-cultural en el cual se desarrolla la situación de aprendizaje. Las asignaturas propuestas se sustentan en enfoques más prácticos que teóricos, de tal forma que se relacionan con las actividades cotidianas de los niños indígenas en su contexto familiar y comunitario. Adicionalmente, el currículum escolar contempla actividades para el aprendizaje de la cultura y el crecimiento personal (GONZÁLEZ TERREROS, 2015). En Brasil, las escuelas indígenas Guaraní y Kaiowá ofrecen a los estudiantes procesos educativos centrados en la enseñanza de la historia local, para la recuperación de sus memorias históricas, la reafirmación de sus identidades étnicas, la valoración de las ciencias y su lengua. Garantizando con ello, el acceso a la información, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional, tanto indígena como no indígena. De esta manera, en el aula se promueve la educación escolar indígena a través de programas integrados de enseñanza, fortaleciendo las prácticas socioculturales y el idioma materno. Estas experiencias interculturales tienen como eje epistemológico los procesos particulares, históricos, lingüísticos y culturales producidos en un contexto de encuentros dinámicos de distintas matrices culturales, por lo que proponen el uso prioritario de la lengua materna y el currículo diseñado desde la lógica indígena (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2016).

En el contexto nacional chileno, se ha incorporado al sistema escolar la enseñanza de la lengua y la cultura de los nueve pueblos indígenas reconocidos por el Estado. De esta manera, se incorpora al currículo escolar la asignatura de lengua y cultura de los pueblos indígenas que ha sido focalizada para aquellas escuelas que presenten al menos un 20% de población indígena (CHILE, 2011). Resultados de investigación de Quidel Lincoleo (2016), Quintriqueo Millán y Quilaqueo Rapimán (2019), ARIAS-ORTEGA (2020), dan cuenta de una base de conocimientos y métodos educativos indígenas que son posibles de articular con otros contenidos y asignaturas disciplinares, para ofrecer una praxis educativa en perspectiva intercultural para todos los estudiantes; indígenas y no indígenas. Dichos conocimientos están asociados a: relación hombre-naturaleza, relación de parentesco, lenguaje, arte textil y cerámica, historia, territorio, geografía y espiritualidad mapuche (QUINTRIQUEO MILLÁN; QUILAQUEO RAPIMÁN, 2019). De esta manera, la incorporación del conocimiento indígena en las aulas busca el reconocimiento, respeto y valoración de las culturas indígenas, mediante el uso y conservación de sus idiomas junto al español en las áreas de alta densidad indígena (CHILE, 2011). Con ello se busca lograr el desarrollo integral de los ciudadanos, para avanzar hacia una transformación social y el buen vivir de los pueblos (ver tabla N°3).

Tabla 3 - Conocimientos indígenas incorporados al currículum escolar

Modelos Educativos Interculturales	Categorías de conocimientos indígenas incorporados a Ciencias
<p>México Bolivia Perú Ecuador Brasil Chile</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de aprendizaje colaborativo y práctico (Desarrollo de competencias comunicativas interculturales)</li> <li>• Conocimientos geográficos y territoriales; modos de vida y tradiciones familiares y comunitarias, actividades de siembra, relación de parentesco (Historia, Geografía y Ciencias sociales)</li> <li>• Formas tradicionales de medir; medicina indígena asociada a usos de hierbas medicinales y plantas botánicas; conocimiento respecto de los animales e insectos; conocimiento respecto de la naturaleza, vegetación propia, denominación y caracterización de árboles, arbustos, y plantas del territorio; cuidado materno infantil; conocimientos asociados a la fauna, nombre y caracterización de las aves y animales, nociones de tiempo y espacio (Ciencias Naturales)</li> <li>• Alimentación propia y sus procesos de elaboración (Gastronomía)</li> <li>• Instrumentos musicales (Ciencias musicales)</li> <li>• Lenguaje, arte textil y cerámica (Artes visuales)</li> </ul>

Fuente: Las autoras (2021).

Como se observa en la tabla N°3, los saberes y conocimientos educativos incorporados en los modelos de intervención educativa intercultural indígena, pueden clasificarse en las áreas de ciencias naturales, geografía y territorio, espiritualidad, lengua, identidad indígena y valores, música, alimentación, medicina, oficios y actividades cotidianas, lo que contribuye significativamente en repensar los procesos educativos, para la descolonización del currículum escolar.

Sin embargo, se observa, además, que aún existe el desafío de incorporar un sistema de evaluación a las propuestas de intervención educativa intercultural, que consideren la posibilidad de que el estudiante sea evaluado en su propia lengua, que la comunidad participe en las decisiones evaluativas y la implementación de metodologías evaluativas como la oralidad (DEL PINO; CUBILLOS; PINTO, 2019). Es decir que el desafío consiste no solo en implementar modelos de intervención intercultural, sino que estos modelos deben proveer recursos metodológicos para la evaluación en contextos interculturales que deben traducirse en: a) lineamientos macro curriculares en las bases propuestas por el Ministerio de Educación que permitan evaluar en forma situada y contextual el aprendizaje de los niños en los distintos niveles de educación básica; y b) lineamientos micro curriculares que provean la posibilidad de evaluar en forma situada y contextual los resultados de aprendizaje de las asignaturas.

### **Descolonización del currículum escolar**

Pensar la descolonización del currículum escolar se constituye en una acción urgente para revertir la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental, que históricamente se ha posicionado por sobre los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, a quienes se les ha invisibilizado tanto a nivel ontológico como epistemológico. En este sentido, la descolonización del currículum escolar colonial en contextos educativos indígenas implica una dinámica de cambio y control del currículo y la concepción de la evaluación monocultural y monolingüe en contexto indígena, en tanto se constituye en un instrumento de regulación de los procesos educativos que entran en tensión epistemológica constante con las formas de concebir el saber y la formación de las nuevas generaciones desde la lógica occidental e indígena (CAMPO ÁNGEL, 2021). De este modo, la descolonización del currículum escolar y las prácticas evaluativas plantean el desafío de la deconstrucción de la base hegemónica de las ciencias occidentales y de las

disciplinas escolares que tradicionalmente han oprimido a los pueblos indígenas (ESGIN; HERSH; ROWLEY; GILROY; NEWTON, 2019; GARCÍA CUETO; GONZÁLEZ RAMÍREZ, 2021).

Así, a través de la descolonización del currículum escolar, las prácticas evaluativas monoculturales, monolingües y las disciplinas que allí se enseñan, debieran buscar la reconstrucción de los saberes para comprender el mundo, desde un pluralismo epistemológico intercultural que permita dar poder a los pueblos indígenas en las operaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar. De esta manera, la descolonización del currículo escolar y sus prácticas evaluativas se constituyen en una acción emancipadora y liberadora en su naturaleza y propósito para articular los conocimientos indígenas y escolares con la participación de los sujetos, históricamente invisibilizados, es decir, los sujetos indígenas en colaboración con los no indígenas (ESGIN; HERSH; ROWLEY; GILROY; NEWTON, 2019). En suma, descolonizar el currículum escolar y sus prácticas evaluativas es romper con las formas tradicionales en que se conciben o se han desarrollado sistemáticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, considera desaprender aquellos verdades únicas e indivisibles, como lo son los conocimientos, los valores, las creencias, los juicios y las formas de evaluar a los sujetos que han sido transmitidos de generación en generación en la institución escolar, presentados como saberes hegemónicos únicos y verdaderos, que ignoran o rechazan los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas para el desarrollo de la sociedad (GARCÍA CUETO; GONZÁLEZ RAMÍREZ, 2021). Es así como a través de la descolonización del currículo escolar y sus prácticas evaluativas en perspectiva intercultural se avanza en la construcción de nuevos escenarios educativos, a partir del cual se construye y dinamizan nuevos procesos educativos en función de la articulación de la cosmovisión indígena con el conocimiento escolar (CAMPO ÁNGEL, 2021).

En el caso particular de la evaluación en contexto indígena es urgente sistematizar y repensar otras formas de evaluar el éxito escolar y educativo de los estudiantes, en torno a otras formas de aprender. Esto implica considerar como desde la cosmovisión indígena se valora la formación y el aprendizaje de los saberes y conocimientos propios de los niños y jóvenes, desde sus propios marcos de referencia con base en una evaluación formativa del proceso. De este modo, una evaluación en contexto indígena desde un enfoque de pertinencia social, cultural y territorial

aprovecha las posibilidades culturales individuales y colectivas presentes en las familias y comunidades indígenas, para desarrollar en los estudiantes metas educativas sustentadas en el contexto de su cultura.

En esa perspectiva, pensar la descolonización del currículo escolar en la práctica educativa y evaluativa exige a los actores del medio educativo (directores, unidades técnicas pedagógicas, profesores, asistentes de la educación) y del medio social (padres, madres, familia, comunidad, autoridades tradicionales y sabios indígenas), concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de las nuevas generaciones, desde un enfoque de interculturalidad crítica. Lo anterior, en tanto es un proceso liberador que exige el diálogo intercultural, la organización curricular interdisciplinar y transdisciplinar de los conocimientos indígenas y escolares, para la transformación de estructuras en la que se produce la formación de ciudadanos interculturales (GARCÍA CUETO; GONZÁLEZ RAMÍREZ, 2021). Es así como, es de vital importancia que los actores del medio educativo y del medio social indígena trabajen en conjunto, al mismo tiempo que busquen deconstruir las visiones no-indígenas del mundo, mediante la incorporación de los principios de la pedagogía y educación indígena. De esta manera, los implicados debieran involucrarse en el desarrollo del currículum escolar, para garantizar que el proceso del diseño y su concepción sea culturalmente sensible y sirva a los intereses de los pueblos indígenas (ESGIN; HERSH; ROWLEY; GILROY; NEWTON, 2019; SMITH; DEVINE; PRESTON, 2020). Esto en el diseño y concepción considera la incorporación de los conocimientos indígenas en las distintas disciplinas del saber y con base en las premisas, valores y cosmovisión de los pueblos indígenas como parte de la creencia fundamental que el conocimiento es relacional, se comparte con toda la creación y, por lo tanto, no se puede poseer ni descubrir (KESKITALO; RASMUSSEN; RAHKORAVANTTI; ÄÄRELÄ-VIHRIÄLÄ, 2021). De este modo, para avanzar en la descolonización del currículum escolar es urgente la participación de los pueblos indígenas en la dirección de cómo, qué y por qué se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, una co-construcción respecto de hacia dónde queremos ir con la formación de las nuevas generaciones (SMITH; DEVINE; PRESTON, 2020).

En consecuencia, la descolonización del currículum escolar considera avanzar en tres niveles. El primero asociado al saber, el que implica que se incorporen los conocimientos, las metodologías y las investigaciones indígenas como aportes al

proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto son conocimientos vivos que se transmiten de generación en generación y que siempre evolucionan y crecen (RYDER; MACKEAN; COOMBS; WILLIAMS; HUNTER; HOLANDA; IVERS, 2020). El segundo, referido a nivel de contenidos actitudinales lo que implica que en las prácticas educativas se reconozcan las visiones del mundo indígena como distintivas y vitales para la existencia y supervivencia de los marcos de referencia propio. Así es necesario que se forme a las nuevas generaciones de indígenas y no indígenas con base en el respeto a las costumbres sociales, culturales y espirituales, a través de las cuales los pueblos indígenas viven, aprenden y se sitúan en el desarrollo de sus territorios (SMITH; DEVINE; PRESTON, 2020). Tercero, a nivel del hacer en las prácticas pedagógicas lo que plantea el desafío de avanzar en la sistematización de saberes y conocimientos educativos propios, para la creación de los materiales educativos en la enseñanza y aprendizaje, desde una praxis contextualizada a la realidad local, cultural y territorial. Esto considera el desarrollo de estrategias de investigación, aprendizaje colaborativo, confianza, formas de conocimiento establecidas, que faciliten el trabajo de vinculación familia-escuela-comunidad. En suma, es necesario que el profesorado juegue el rol de mediador en tres dimensiones educativas: 1) en relación al contenido del currículum escolar y los saberes y conocimientos educativos propios del medio familiar y comunitario; 2) en relación a la profesión del profesor, lo cual conlleva a conocer el marco curricular, tanto los programas de las diversas disciplinas como su elaboración, para realizar la contextualización y de esta forma ayudar a resolver dificultades escolares concretas; y 3) en relación a los estudiantes que viven el proceso de escolarización, el profesor debe conocer y descubrir sus aspectos psico-socio-culturales que lo identifican y sus valores fundamentales (CAMPO ÁNGEL, 2021). De este modo, a través de la descolonización del currículum escolar las prácticas pedagógicas pasan de estar centradas en lo individual e institucional a lo comunitario y territorial, contribuyendo en la formación de ciudadanos interculturales que respondan a los desafíos del siglo XXI.

### **Discusión y conclusiones**

De acuerdo con la revisión del estado del arte sobre experiencias de intervención educativa intercultural, se pueden evidenciar algunas características de los Modelos de Intervención que se concretizan en tres puntos centrales en la discusión. Primero, se puede evidenciar la importancia de las relaciones de respeto e



igualdad entre los diferentes actores educativos, entre ellos profesores, estudiantes, padres y miembros de la comunidad. Esta relación no solo favorece los procesos de selección de saberes y conocimientos educativos indígenas a incorporar en el currículo escolar, también aportan al currículo oculto al fortalecer los valores interculturales en la institución educativa. Es así como los Modelos Educativos Interculturales analizados en Canadá, Australia, México, Bolivia, Perú, Ecuador y Brasil dan cuenta de la incorporación de acciones de sensibilización de la población indígena y no indígena, para generar una apertura en la discusión de la necesidad de articulación del conocimiento occidental e indígena en el sistema educativo y trabajo en equipo con sabios indígenas en los procesos educativos. Segundo, la formación del profesorado en el desarrollo de competencias para la enseñanza en contextos interculturales, lo que implica no solo la incorporación de saberes y conocimientos educativos indígenas sino la capacidad para diseñar y adaptar materiales educativos y didácticos. También, la apertura para trabajar con el equipo, con los educadores tradicionales, relacionarse con la comunidad educativa, para la resolución de conflictos en las relaciones interculturales e implementación de diversidad evaluativa. De igual forma, los profesores deben incorporar enfoques pedagógicos descolonizadores que amplíen modelos educativos de aprendizaje en contextos interculturales. Tercero, la incorporación de saberes educativos en diferentes asignaturas del currículo escolar.

En esa perspectiva, la intervención educativa, desde el ámbito pedagógico-intercultural, permite formar a los estudiantes en actitudes y valores, en el conocimiento y respeto de las distintas sociedades y culturas, para lograr que la diversidad y las diferencias sean aspectos enriquecedores en la educación escolar (PINILLOS, 2012). Con frecuencia se tiende a concebir la integración como un proceso que afecta únicamente al sujeto que vive en condición de minoría como es el caso de indígenas e inmigrantes, pero es un proceso que también requiere cambios y acciones de la sociedad dominante (PINILLOS, 2012). De acuerdo con Muñoz-Sedano (1997), el valor clave de la intervención intercultural es la dignidad de las personas, pero también deben estar presentes otros valores basados en los derechos individuales como la libertad, los valores sociales como la igualdad, solidaridad o el respeto a los demás. Por ello, si se desea instaurar un modelo de intervención educativa intercultural en las aulas, es necesario hacerlo desde el reconocimiento de las diversas culturas y fomentar la interacción y comunicación

entre ellas. Como expone Marín-Morales (2009), la intervención educativa intercultural requiere de métodos y actividades didácticas concretas en las aulas.

La intervención intercultural implica una lucha sociopolítica por el reconocimiento de la existencia y convivencia de múltiples lenguas, identidades y religiones situadas en un mismo territorio (ESTEBAN GUITART; BASTIANI GÓMEZ, 2010). Significa también, asumir la igualdad de la condición humana en base al diálogo mutuo y la relación de intercambio con el fin garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social, sin que ello suponga una renuncia identitaria (BESALÚ; VILA, 2007; ESTEBAN GUITART; NADAL; VILA, 2007). En la actualidad el reconocimiento de la existencia de múltiples lenguas e identidades, juntamente con los derechos de los pueblos indígenas, es una conquista jurídico-pública de varias instituciones internacionales y nacionales (Organización de la Naciones Unidas [ONU], Organización Internacional del Trabajo [OIT], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]).

En el plano normativo de los estados, la Unesco (2017) promueve la intervención educativa intercultural con base en: 1) la necesidad de respetar la identidad cultural de los estudiantes, ofreciendo una educación de calidad con pertinencia social, cultural, lingüística y territorial; 2) promover procesos de enseñanza y aprendizaje que se adecúe y adapte a su cultura, en el que se transmitan los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que todos los estudiantes indígenas y no indígenas, tengan las mismas herramientas y habilidades para participar plena y activamente en la sociedad; 3) desarrollar en los estudiantes indígenas y no indígenas los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones (UNESCO, 2019). En suma, desde una praxis educativa en perspectiva intercultural es necesario concebir el conocimiento indígena y sus diferencias con el conocimiento occidental, para construir un nuevo enfoque pedagógico que tenga por objeto la comprensión del medio natural, social, cultural y espiritual que poseen los pueblos indígenas. Esto implica modificar la planificación de las clases, que abarca desde el esquema de ubicación y organización de la sala de clases, la participación de los actores del medio educativo y la explicación de los contenidos y finalidades educativas de aprendizaje cercano a la tierra. Otra característica de los modelos de intervención es la relevancia de la recuperación de la lengua materna, lo que ha

implicado la elaboración de materiales bilingües e intervenir curricularmente la asignatura de lenguaje, tal es el caso de la educación Kuewai de la comunidad Piara. En general, los modelos de intervención tienen como fin fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas, articulando la educación propia con la escolarización convencional.

Estos modelos se han focalizado en la incorporación de los conocimientos indígenas, para contextualizar el currículum escolar, aumentar la participación de los actores del medio educativo y social, a través de la instalación de procesos participativos de co-construcción, indagación, planificación e investigación con los miembros de las comunidades e investigadores comunitarios. Por lo tanto, la incorporación de saberes y conocimientos educativos indígenas debe hacerse a través del trabajo colaborativo entre los actores clave de la escuela, la familia y la comunidad.

En ese mismo sentido, esta articulación escuela-familia-comunidad se constituye en una triada de vital importancia para repensar, diseñar, ejecutar y monitorear otras formas de evaluar los aprendizajes en contextos indígenas, desde una evaluación con pertinencia cultural. Esto plantea el desafío de un diálogo de saberes para la evaluación escolar en contexto indígena, para negociar, cuestionar y poner en tensión las concepciones sobre la evaluación y sus finalidades educativas tanto desde el medio escolar como familiar. Lo anterior, permitiría establecer estrategias de colaboración y cooperación para el levantamiento de la concepción de las finalidades evaluativas en contextos indígenas. Además, contribuiría en el diseño de instrumentos de evaluación con pertinencia social y cultural y su retroalimentación co-constructiva con la familia y comunidad antes, durante y después de su implementación en el aula. En consecuencia, sostenemos que es de vital importancia profundizar en una comprensión decolonial del proceso evaluativo desarrollado en contexto indígena, como una forma de ruptura epistémica de las concepciones tradicionales de la evaluación escolar.

Concluimos que la intervención educativa intercultural en contexto indígena, permite el fortalecimiento de la persona y el grupo al cual se pertenece en la institución escolar, mediante, al menos tres pasos: 1) la descentralización, referido al conocimiento que el profesional debe establecer con respecto a él y sus estudiantes, delimitando sus marcos de referencia como portador de culturas diferentes; 2) la implicancia y el reconocimiento del otro, situarse en su lugar y realidad; y 3) la

mediación, que implica asegurar una serie de intercambios de puntos de vista, con la finalidad de llegar a una negociación basada en el diálogo de saberes.

### **Agradecimientos**

El artículo es parte de los resultados de Investigación del Proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

## Referencias

ABAH, J.; MASHEBE, P.; DENUGA, D. Prospect of integrating African indigenous knowledge systems into the teaching of sciences in Africa. *American Journal of Educational Research*, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 668-673, 2015. Acceso en: 5 abr. 2020.

ABAJO ALCALDE, J. E.; CARRASCO PONS, S. La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca: Revista de Pensament y Anàlisi*, [S. l.], n. 11, p. 71-92, 2011. Disponible en: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/227/209>. Acceso en: 23 sep. 2021.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. Rede de saberes: a experiência de educação superior e povos indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. In: MATO, D. (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 131-150. Disponible en: <https://untref.edu.ar/uploads/Documentos/5-pdf.pdf>. Acceso en: 15 abr. 2020.

ARIAS-ORTEGA, K. Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70098>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTdHxNN7jmBXnXRqSFZYD8M/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 3 nov. 2021.

ARIAS-ORTEGA, K. Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229579>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SPK9zPWbtSyNbB8fjPkYbZp/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 3 ene. 2021.

ARIAS-ORTEGA, K.; QUILAQUEO RAPIMÁN, D.; QUINTRIQUEO MILLÁN, S. Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Dj9WVWsKFv7y9ZYzSgKtNw/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 4 ene. 2020.

ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO MILLÁN, S. Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 23, p. 1-14, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v23/1607-4041-redie-23-e05.pdf>. Acceso en: 3 sep. 2021.

ARIAS-ORTEGA; RIQUELME BRAVO, P. A. (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepcion, v. 18, n. 36, p. 177-191, 2019a. DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>. Disponible en:

<https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n36/0718-5162-rexe-18-36-177.pdf>. Acceso en: 3 ene. 2020.

BESALÚ, X.; VILA, I. *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata, 2007.

BISHOP, R.; BERRYMAN, M.; CAVANAGH, T.; TEDDY, L. Te kotahitanga: addressing educational disparities facing Māori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 25, n. 5, p. 734-742, 2009. Acceso en: 9 mar. 2020.

BOUSQUET, M. P. From passive consumers to entrepreneurs: building a political context for economic development in an anishinabe community, Quebec. In: IANKOVA, K.; HASSAN, A.; L'ABBÉ, R. *Indigenous people and economic development: an international perspective*. New York: Routledge, 2016. p. 93-110.

CAMPO ÁNGEL, J. N. Construcción, cambio curricular y descolonización en el proceso educativo del pueblo indígena Nasa, Norte del Cauca, Colombia. *Revista Intercambio*, [S. l.], v. 11, n. 16, p. 5-13, 2021. Disponible en: <http://revistaintercambio.org/ojsclon/index.php/INTERCAMBIO/article/view/232>. Acceso en: 9 nov. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. *Consulta a los pueblos indígenas: informe de resultados: función docente del educador(a) tradicional para la implementación del sector de lengua indígena*. Santiago: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2011.

CONEJO ARELLANO, A. Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad: Revista de Educación*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 64-82, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>. Acceso en: 12 mayo 2020.

DEL PINO, M.; CUBILLOS, F.; PINTO, D. Evaluación en contexto Mapuce Bafkehce: las voces del profesorado en la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 45, n. 2, p. 101-119, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v45n2/0718-0705-estped-45-02-101.pdf>. Acceso en: 30 nov. 2020.

DIEZ, M. L. Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Docencia*, Santiago, año 18, n. 51, p. 4-17, 2013. Disponible en: [http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia\\_51.pdf](http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_51.pdf). Acceso en: 12 oct. 2019.

ESGIN, T.; HERSH, D.; ROWLEY, K.; GILROY, J.; NEWTON, R. U. Indigenous research methodologies: decolonizing the Australian sports sciences. *Health Promotion International*, Oxford, v. 34, n. 6, p. 1231-1240, 2019.

ESTEBAN GUITART, M.; BASTIANI GÓMEZ, J. ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento*

e *Investigación Social*, Concepción, n. 17, p. 3-16, 2010. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3201189>. Acceso en: 10 mar. 2020.

ESTEBAN GUITART, M.; NADAL, J.; VILA, I. El papel de la lengua en la construcción de la identidad: un estudio cualitativo con una muestra multicultural. *Glossa*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-20, 2007.

GARCÍA CUETO, J. R.; GONZÁLEZ RAMÍREZ, A. L. Articulación de la interculturalidad y la descolonización en el proceso de aprendizaje. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, Bogotá, año 17, n. 50, p. 17-29, 2021. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7984663>. Acceso en: 20 ene. 2021.

GONZÁLEZ TERREROS, M. Las escuelas clandestinas en Ecuador: raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 69, p. 75-95, 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a04.pdf>. Acceso en: 20 oct. 2020.

GUEVARA, B. *Familias y escuela media: representaciones en torno a la educación secundaria en contextos de pobreza*. 2013. 105 f. Tesis (Licenciatura en Sociología) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 2013.

GUZMÁN MARÍN, F. Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 12, n. 1, p. 199-212, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>. Disponible en:  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00199.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2020.

KESKITALO, P.; RASMUSSEN, T.; RAHKO-RAVANTTI, R.; ÄÄRELÄ-VIHRILÄ, R. Gáfestallan: talks of the indigenous research paradigm in sámi research. In: VIRTANEN, P. K.; KESKITALO, P.; OLSEN, T. (ed.). *Indigenous research methodologies in sámi and global contexts*. [S. l.]: Brill Sense, 2021. p. 65-83.

LIPKA, J.; ADAMS, B. Culturally based math education as a way to improve Alaska native students' math performance. *Appalachian Collaborative Center for Learning*, [S. l.], n. 20, 2004.

MANSILLA SEPÚLVEDA, J.; LLANCAVIL LLANCAVIL, D.; MIERES CHACALTANA, M.; MONTANARES VARGAS, E. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapucheí. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 213-228, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>. Disponible en:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/cPSPDGwT6Fv3FZ8JFwh8Mtw/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 13 jul. 2019.

MARÍN-MORALES, M. X. *Plan estratégico de comunicación participativa y adaptación del proyecto de producción más limpia y desarrollo sostenible, para la implementación del plan de saneamiento básico de Nabusimake*, César. 2009. 130 f. Tesis (Comunicador Social) - Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2009.

Disponível em: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5286>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MCKINLEY, E. Locating the global: culture, language and science education for indigenous students. *International Journal of Science Education*, London, v. 27, n. 2, p. 227-241, 2005.

MENDOZA CASTRO, C. La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Educación y Humanismo*, Barranquilla, v. 12, n. 19, p. 148-176, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2087>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MEYIWA, T.; LETSEKHA, T.; WIEBESIEK, L. Masihambisane, lessons learnt using participatory indigenous knowledge research approaches in a school-based collaborative project of the Eastern Cape. *South African Journal of Education*, South Africa, v. 33, n. 4, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://repository.hsra.ac.za/handle/20.500.11910/2764>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MUNROE, E. A.; BORDEN, L. L.; ORR, A. M.; TONEY, D.; MEADER, J. Decolonizing aboriginal education in the 21st century. *McGill Journal of Education*, Montreal, v. 48, n. 2, p. 317-337, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7202/1020974ar>. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2013-v48-n2-mje01045/1020974ar/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MUÑOZ-SEDANO, A. Educación intercultural: teoría y práctica. *Revista Complutense De Educación*, Madrid, v. 8, n. 1, p. 300-301, 1997. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9797120300B>. Acesso em: 24 mar. 2021.

NACIONES UNIDAS. *State of the world 's indigenous peoples: rights to lands, territories and resources: volumen 5*. New York: ONU, 2021.

PINILLOS, M. Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 579-591, 2012. Disponível em: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/626>. Acesso em: 10 oct. 2020.

POBLETE MELIS, R. Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 45, n. 3, p. 353-368, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v45n3/0718-0705-estped-45-03-353.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

QUIDEL LINCOLEO, J. El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Chungará*, Arica, Chile, v. 48, n. 4, p. 713-719, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/chungara/v48n4/art07.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.



QUILAQUEO RAPIMÁN, D. Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 219-237, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/LtZFR7C7MKy3qQsm3Xqb7bhn/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 24 mar. 2020.

QUINTRIQUEO MILLÁN, S.; QUILAQUEO RAPIMÁN, D. (coord.). *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2019. Disponible en: [https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/Educaci%C3%B3n-e-Interculturalidad\\_RIEDI-2019.pdf](https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/Educaci%C3%B3n-e-Interculturalidad_RIEDI-2019.pdf). Acceso en: 30 mar. 2020.

QUINTRIQUEO MILLÁN, S.; QUILAQUEO RAPIMÁN, D.; TORRES, H. Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 965-982, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000009>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cXVq9X3QVqBgBv6v3pxWbhg/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 24 mar. 2020.

RIFFEL, A. An insight into a school's readiness to implement a CAPS related indigenous knowledge curriculum for meteorological sciences. *Universal Journal of Educational Research*, [S. l.], v. 3, n. 11, p. 906-916, 2015.

RYDER, C.; MACKEAN, T.; COOMBS, J.; WILLIAMS, H.; HUNTER, K.; HOLANDA, A. J.; IVERS, R. Q. Indigenous research methodology: weaving a research interface. *International Journal of Social Research Methodology*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 255-267, 2020.

SARTORELLO, S. Una agenda intercultural para la educación nacional. *Revista de Investigación Educativa*, Xalapa, n. 28, p. 1-5, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596>. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2596>. Acceso en: 30 abr. 2020.

SMITH, R. L.; DEVINE, S.; PRESTON, R. Recommended methodologies to determine Australian Indigenous community members' perceptions of their health needs: a literature review. *Australian Journal of Primary Health*, [Sydney], v. 26, n. 2, p. 95-103, 2020.

UNESCO. *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina: análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. Santiago: Unesco, 2017.

UNESCO. *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: hacia un diálogo de saberes*. Santiago: Unesco, 2019.