

Relato como práctica pedagógica en la transmisión de saberes y conocimientos en el espacio cotidiano mapuche¹

Claudia Monasterio

Profesora del Departamento de Lenguas Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, Chile.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-0151-1662>

Email: claudia.monasterio@ufrontera.cl

Segundo Quintriqueo*

Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco, del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, Chile.

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

Email: squintri@uct.cl

Katerin Arias-Ortega

Profesora Asociada del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Email: karias@uct.cl

Viviana Villarroel

Investigadora Responsable Fondecyt Postdoctorado N° 3260937. Profesora Part-Time del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0408-8794>

Email: vvillarroel@uct.cl

Recibido / Received: 24/12/2025

Aceptado / Accepted: 19/04/2026

Resumen: El artículo expone resultados de investigación en torno al relato oral como práctica pedagógica en la transmisión de saberes y conocimientos en el espacio cotidiano mapuche. Se releva cómo, a través del diálogo intergeneracional y en los espacios cotidianos, esta forma de expresión se constituye en un método educativo mapuche para la transmisión de los marcos de referencia propios en la formación de niños y jóvenes vehiculizando saberes, conocimientos y valores que inciden en la construcción de la identidad sociocultural mapuche. La metodología es cualitativa, de tipo interpretativa. Participaron ocho sabios mapuche y cuatro educadoras de párvulos quienes a través de entrevistas semiestructuradas profundizaron en el sentido pedagógico de la oralidad. Este corpus de información se analizó a través de un análisis temático. Los principales resultados evidencian que la oralidad en el espacio familiar, a través de prácticas discursivas como el *nüxam*² (conversación) o el *gülam* (consejo) se constituyen en un foco formativo donde se transmiten valores fundamentales como el respeto y conocimientos prácticos ligados al territorio. De igual forma se identifica que el relato oral se presenta como un sistema complejo de géneros

1. Agradecimientos a FONDECYT Regular 1262578 y FONDECYT Postdoctorado N°3260937, ambos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), y al Portafolio de Proyectos 2024–2027 de la Universidad Católica de Temuco, Dirección de Planificación y Estudios Estratégicos del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural (FEDUCPEP202503).

2. Grafemario Universidad Católica de Temuco, en Álvarez-Santullano Busch, P., Forno Sparosvich, A. y Risco del Valle, E. (2015). Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: desde los fonemas a las representaciones político-identitarias. *Alpha (Osorno)*, (40), pp. 113–130. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000100009>

discursivos que potencia dimensiones cognitivas, reflexivas y creativas en la infancia. Sostenemos en las conclusiones que la oralidad constituye una práctica alfabetizadora que resiste a la alfabetización letrada del sistema educativo escolar, evidenciando la necesidad de transitar hacia modelos educativos interculturales que reconozcan el valor pedagógico del relato oral en la preservación de la memoria social.

Palabras clave: relato oral, educación familiar mapuche, transmisión cultural.

Abstract: This article presents research findings on oral storytelling as a pedagogical practice for transmitting knowledge and wisdom in everyday Mapuche life. It highlights how, through intergenerational dialogue in everyday settings, this form of expression becomes a Mapuche educational method for transmitting their own frames of reference in children's development, conveying knowledge, wisdom, and values that contribute to the construction of Mapuche sociocultural identity. The methodology is qualitative and interpretive. Eight Mapuche elders and four early childhood educators participated, engaging in semi-structured interviews to explore the pedagogical significance of orality. This body of information was analyzed thematically. The main findings demonstrate that orality within the family, through discursive practices such as *nūxam* (conversation) or *gūlam* (council), is the formative focus where fundamental values such as respect and practical knowledge related to the territory are transmitted. Similarly, oral narratives are identified as a complex system of discursive genres that enhances cognitive, reflective, and creative dimensions in childhood. These conclusions support the assertion that orality constitutes a literacy practice that resists the written literacy of the school system. This highlights the need to move towards intercultural educational models that recognize the pedagogical value of oral narratives in preserving social memory.

Keywords: Oral Narrative, Mapuche Family Education, Cultural Transmission.

1. Introducción

El artículo discute en torno a la práctica vernácula de conservación y transmisión de la memoria social y comunitaria mapuche, de la pedagogía, de los saberes y conocimientos educativos propios. Es así como, la memoria social mapuche se comprende como una forma de estructurar y comunicar la experiencia, la historia local, el saber y conocimiento ancestral (Castillo Sánchez, 2009). De manera que, el relato oral adquiere una función pedagógica en la medida que se articula con la formación integral de niños y adolescentes, mediante métodos de aprendizaje y enseñanza propios como el *kimeltuwun* (aprende quien enseña y enseña quien aprende). Este método es definido como "...la acción educativa que implica un proceso de aprendizaje-enseñanza entre dos o más personas" (Quilaqueo, 2012, p. 82), lo que permite racionalizar las creencias sobre la naturaleza, lo social y aspectos espirituales.

En este artículo se emplean términos en mapunzugun (lengua mapuche), tales como *nūxam* (conversación), *gūlam* (consejo), *yamūwūn* (respeto a las personas) y *ekuwūn* (respeto a la naturaleza), los cuales se comprenden desde su sentido pedagógico y cultural en el contexto de la educación familiar mapuche.

De este modo, el relato oral se sitúa en la esfera de los saberes y conocimientos transmitidos por la palabra viva y asociados a los contenidos educativos familiares mapuches. De acuerdo a lo planteado por Quilaqueo y Quintriqueo (2010), los saberes mapuche están referidos a las formas de comprensión y experiencia transmitidas oralmente, que surgen del vínculo con el territorio para aportar a la construcción del conocimiento mapuche. Este conocimiento se construye basado en contenidos educativos mapuches que comprenden un conjunto de saberes y formas de conocer que emergen de la interacción de la persona con su entorno natural, social, cultural y espiritual. Por tanto, es un conocimiento que se configura a partir de experiencias, tanto individuales como colectivas en el medio familiar y comunitario, es decir, es un proceso relacional de carácter subjetivo e intersubjetivo (Muñoz et al., 2019; Quintriqueo Millán et al., 2024).

Desde esa perspectiva, el estudio de la memoria oral mapuche ha sido abordado a lo largo del tiempo, proceso en el que se han recopilado y analizado amplios corpus de narraciones y distintas manifestaciones, sin existir un criterio único sobre su clasificación (Castillo Sánchez, 2009). En general, estas clasificaciones se han sustentado desde enfoques hegemónicos de corte eurocéntrico-occidental, tal es el caso del enfoque etnoliterario desarrollado por Lenz desde fines del siglo XIX y acuñado por Carrasco Muñoz (2010), que da cuenta de una visión occidental, que relativiza la clasificación, en categorías que separan lo ficticio de lo real. Este enfoque ha sido descrito como parte de una “tergiversación de los actos de habla mapuche” (Ñanculef y Cayupán, 2016, p. 130), motivo por el cual se propone el enfoque usado en los Programas del Sector de Lengua Indígena *Mapunzugun* del Ministerio de Educación de Chile (2017), para abordar el objeto de estudio. Desde este enfoque educativo se busca promover el valor del vínculo entre la tradición oral y las prácticas culturales, donde se mencionan las siguientes prácticas lingüísticas como base del patrimonio histórico: relatos fundacionales, pautas de socialización, eventos ceremoniales, cantos tradicionales, entre otros. Desde esta perspectiva, se reconoce que la memoria social sienta sus bases en el medio familiar y comunitario, como un espacio legítimo de formación, en el que madres, padres, abuelos y abuelas transmiten saberes, conocimientos, valores y cosmovisión, a través de relatos que fortalecen la identidad sociocultural (Muñoz et al., 2022).

En ese contexto, se busca resignificar los saberes y conocimientos mapuches que, en su forma narrativa oral, emergen en contextos de interacción comunicativa centrados en la experiencia, donde los distintos actores aprenden y expresan ideas basadas en la memoria social en procesos de enseñanza y aprendizaje propios. Al respecto, Quilaqueo Rapimán et al. (2016) señalan que los métodos educativos mapuche, se sustentan en la memoria social familiar y comunitaria, la cual ha permitido su vigencia. Asimismo, Vásquez Ramírez y Del Pino (2022), releva que la oralidad se constituye como un elemento fundamental para la transmisión de saberes y conocimientos en la cultura mapuche, ya que se mantiene como un componente cultural clave que conecta a las distintas generaciones, a través de la transmisión intergeneracional.

En consecuencia, el sistema de comunicación oral mapuche se erige como el eje fundamental para la transmisión de valores y conocimientos, articulados a relatos fundacionales y sociales, que estructuran el aprendizaje y la enseñanza. En esta línea argumentativa, Ñanculef y Cayupán (2016) destacan que estos recursos han sido cruciales para la preservación de la memoria social, pues retienen los saberes y conocimientos mapuches relativos al origen del pueblo, su vínculo con el entorno natural, su realidad social, identidad cultural y devenir histórico. Este sistema no sólo promueve la cohesión colectiva, sino que, también reafirma su definición identitaria en el marco de las transformaciones socioculturales.

Sumado a ello, Ong (1996), desarrolla el concepto de oralidad como una forma de consciencia y una manera de estructurar el pensamiento y la percepción del mundo, lo que se considera como un elemento fundamental que permite sostener que los pueblos orales han desarrollado sus propias racionalidades, para recordar, reproducir saberes, construir conocimientos propios y pertinentes al contexto actual. Es así como los relatos orales presentes en el contexto cotidiano familiar y comunitario mapuche se erigen como una forma legítima de transmisión de saberes que, aunque predominantemente oral, despliega una función pedagógica equivalente a la de las

prácticas letradas (Hernández Zamora, 2019).

Sin embargo, esta equivalencia no es reconocida por el sistema educativo escolar formal, lo que evidencia una limitada apertura hacia los métodos educativos indígenas y un persistente sesgo alfabético que devalúa estas formas de conocimiento. Esta situación responde a un modelo educativo monolingüe, sustentado en una epistemología eurocéntrica occidental (Castillo y Del Pino, 2022; Mansilla Sepúlveda, 2020; Villarroel Cárdenas y Arias-Ortega, 2025), en el que se identifican al menos tres problemáticas: 1) el desconocimiento de los saberes indígenas por parte de la comunidad educativa, lo que limita su incorporación en las experiencias de enseñanza (Ferrada et al., 2021; Nahuelpan Moreno y Antimil Caniupan, 2019; Sartorello, 2019); 2) la descontextualización de los procesos educativos, al no considerar el entorno sociocultural del estudiantado (Arias-Ortega y Ortiz Velosa, 2022; Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020; Vargas Velandia y Morales Silva, 2021; Zapata et al., 2022); y 3) la persistencia de un racismo institucionalizado que invisibiliza y deslegitima los conocimientos indígenas al no ajustarse a marcos epistémicos hegemónicos (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Bravo-Mancero et al., 2023; Mato, 2020; Molina, 2022; Vera Santos, 2021).

En este contexto, se identifica una tensión relevante entre las formas propias de transmisión de saberes en la cultura mapuche y las lógicas del sistema educativo escolar, el cual ha privilegiado históricamente la alfabetización letrada como principal vía de aprendizaje, invisibilizando el valor pedagógico de la oralidad. A pesar de que diversos estudios han abordado la memoria oral mapuche desde perspectivas etnográficas o lingüísticas, existe una escasa problematización del relato oral como práctica pedagógica situada, especialmente en su vínculo con la formación de niños y jóvenes en contextos familiares y comunitarios. En consecuencia, se advierte un vacío en la comprensión del relato oral no solo como expresión cultural, sino como un método educativo propio, con potencial de articulación en contextos educativos interculturales.

El objetivo del artículo es analizar el relato oral como práctica pedagógica en la transmisión de saberes, conocimientos y métodos educativos propios, desde un enfoque educativo intercultural, como marco de referencia para la formación escolar de niños y jóvenes.

1.1. Oralidad mapuche: práctica comunicativa que resiste a la estandarización letrada

La oralidad, es un sistema de conocimiento dinámico y contextualizado que se resiste a la formalización que ofrecen los procesos de escolarización en contextos de colonización, sea en situaciones educativas formales, informales y/o socioculturales (Maheux et al., 2020; Rodríguez Casallas, 2022). Es así como en la cultura mapuche, la transmisión de saberes y conocimiento se sustenta en la oralidad, la cual para Ong (1996) constituye la forma básica de las culturas no letradas, que prescinden de símbolos gráficos para expresar sus ideas. Esta forma actúa en la socialización primaria de las personas inmersas en colectividades de hablantes. En este marco, la oralidad emerge como una herramienta pedagógica fundamental para la formación de la identidad y la preservación de la memoria social. A diferencia de las culturas letradas, cuya transmisión depende del registro escrito, en el contexto mapuche

el conocimiento se construye y transmite en el seno de la familia y la comunidad (Quilaqueo Rapimán et al., 2016), a través de un flujo constante de relatos que se recrean en cada narración y en los territorios donde tienen lugar.

Los saberes mapuches transmitidos en la familia constituyen un pilar educativo que persiste frente a la hegemonía de la lectoescritura escolar (Villarroel Cárdenas et al., 2022). Asimismo, Alonqueo et al. (2024) y Cole (1998), enfatizan que la institucionalidad escolar, que “promueve el uso de la literacidad, favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para responder a los formatos de evaluaciones estandarizados” (p. 4). Esta orientación no solo evidencia un marcado sesgo alfabético, sino también, una visión condescendiente que tiende a interpretar la ausencia de escritura como una deficiencia. Ello se debe a que, tradicionalmente, la literacidad ha estado asociada casi exclusivamente a la escritura alfabética, a la cual se le ha atribuido un valor social restringido al ámbito escolar o académico, enmarcado principalmente en la cultura occidental (Hernández Zamora, 2019). Este enfoque ha sido el principal referente para el diseño de políticas educativas en Chile, tal es el caso de las políticas de estandarización en la medición constante del logro de resultados de aprendizaje como lo es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE (Assaél et al., 2018), siendo un instrumento que históricamente ha medido las competencias de la población estudiantil, con base en criterios para poblaciones euroamericanas (Alonqueo et al., 2024).

No obstante, en la actualidad, los nuevos estudios en literacidad (Álvarez-Valencia y Castro-Garcés, 2025), proponen un enfoque sociocultural que amplía significativamente el alcance de la lectura y la escritura. Desde esta perspectiva, las prácticas letradas contemporáneas no se reducen exclusivamente al ámbito escolar o académico, sino que, también incluyen las prácticas sociales, abarcando más que el simple aprendizaje de la lectoescritura (Cassany, 2008). Estas nuevas literacidades conciben el uso situado del conocimiento con fines diversos, tales como la comunicación de saberes, la preservación de la memoria social y el fortalecimiento de vínculos comunitarios, lo que implica formas de alfabetización con significados más amplios y profundos (Cassany, 2008; Zavala, 2009). Este enfoque trasciende lo estrictamente académico, al reconocer la relevancia de las formas discursivas orales como base para la preservación cultural intergeneracional, y al mismo tiempo, establece un contrapunto con los patrones impuestos por la cultura occidental, los cuales han perpetuado una distancia epistémica entre el sistema educativo formal y los sistemas de saberes indígenas (Vásquez Ramírez y Del Pino, 2022).

Desde una perspectiva crítica, Hernández Zamora (2019) sostiene que “convertirse en sujeto letrado tiene, por tanto, un carácter ideológico y no solo lingüístico-cognitivo, pues las prácticas letradas son parte de la reproducción o la contestación del poder y la dominación” (p. 6). Esta afirmación evidencia que, al priorizar las habilidades letradas, el sistema educativo escolar formal, tienden a reproducir una concepción del conocimiento que invisibiliza y desvaloriza los saberes y las formas de conocer propias en las familias y comunidades mapuche. Asimismo, Muñoz et al. (2022) sostiene que dicha desvalorización responde a la falta de articulación entre la escuela y el medio sociocultural en el que se insertan los estudiantes, lo que ha favorecido el abandono progresivo de sus saberes, conocimientos y prácticas culturales. Este fenómeno constituye, en última instancia, una expresión del modelo educativo

colonial, eurocéntrico y racista, que ha predominado en la historia de la educación en contextos de colonización, especialmente en Chile.

Esta concepción tradicional de alfabetización ha reforzado una definición restringida de persona alfabetizada, limitada a la capacidad de leer y escribir en contextos cotidianos (Hanson, citado en Rodríguez Gallardo, 2007). Sin embargo y desde una mirada más amplia, que no se reduce al mero acto de interpretar oraciones, se sostiene que estar alfabetizado implica ser capaz de leer el mundo a través de algún código cultural. De este modo, el analfabetismo no constituye un concepto universal, sino que, está condicionado por el sistema de comunicación con el cual se interactúa. Es así como “para quien sólo habla mapudungun se es analfabeto en español, para quien sólo habla español se es analfabeto en mapudungun. Pero ambos son alfabetizados en los códigos de su propia cultura” (Williamson, 2012, p. 51). En síntesis, la alfabetización no puede reducirse al manejo de la lectura y escritura alfabética, sino que se expresa en la capacidad de interpretar el mundo desde los propios códigos culturales, posibilitando situar la oralidad mapuche como una práctica alfabetizadora en sí misma.

En sintonía con lo expuesto, la oralidad tampoco puede entenderse como una práctica residual, sino que, como un modo propio de alfabetización que contribuye significativamente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes mapuche, especialmente en contextos de diálogo, intercambio y recepción de relatos. De este modo, el conocimiento se construye y se transmite de manera experiencial y emocional en el contexto de vida, lo que se contrapone directamente al modelo institucional de enseñanza centrada en la lectura y la escritura del sistema educativo escolar, el que históricamente sitúa a las lenguas orales a un estatus de inferioridad (Rodríguez Casallas, 2022). Estas lenguas orales trascienden de la simple interacción, lo que es posible evidenciar a través de las prácticas de la oralidad mapuche.

En ese contexto, es posible sostener que las manifestaciones discursivas orales no son meros actos de habla, sino que, como señala Quilaqueo et al. (2017), actúan como un verdadero archivo de conocimiento, permitiendo a los pueblos indígenas interpretar y negociar su pasado. Por lo tanto, estos rituales orales escenifican experiencias vividas que se organizan en las políticas de la memoria para la construcción de nuevos conocimientos. Esta función activa y performativa de la oralidad, que se manifiesta en prácticas como el *nūxam* es precisamente lo que les otorga un valor pedagógico y cultural equiparable, y en muchos casos superior a los métodos letrados. Es así como las prácticas de oralidad demuestran su capacidad para construir y preservar saberes de manera dinámica, transformativa y contextualizada, desafiando la hegemonía de un modelo educativo que, al basarse exclusivamente en la lectoescritura, ignora la riqueza epistemológica de los sistemas de conocimientos indígenas.

1.2. Relatos orales mapuche como estructura de saber y memoria social

En la educación familiar mapuche, el relato oral ocupa un lugar central como medio de transmisión de saberes, conocimientos, valores y cosmovisión. Diversas investigaciones (Quilaqueo et al., 2017; Vásquez Ramírez y Del Pino, 2022), señalan que, a través de los géneros narrativos, se organiza la vida social y educativa, dado que estos relatos cumplen funciones de aprendizaje-enseñanza de contenidos, métodos y finalidades educativas pertinentes y de actualidad en los respectivos territorios

(Quintriqueo et al., 2023). En este sentido, la oralidad no solo se constituye como una herramienta comunicativa, sino que se mantiene como uno de los pilares de la educación familiar mapuche vinculado a la transmisión de saberes y conocimientos educativos.

Al respecto, Quilaqueo y Quintriqueo (2010), relevan que la educación familiar mapuche, se estructura a partir de seis métodos educativos que articulan la experiencia, la observación y la palabra. 1) *gūbam*, entendido como un discurso o consejo de carácter formativo dirigido a la niñez y la adolescencia; 2) *gūxam*, práctica de conversación destinada a la socialización de saberes; 3) *kimkimtun*, método de aprendizaje experiencial mediante el cual niños, niñas y jóvenes participan activamente en prácticas sociales, culturales, laborales y ceremoniales; 4) *gūneytun*, método basado en el aprendizaje por observación, que permite la transmisión intergeneracional y la conservación de los conocimientos en la memoria social mapuche (p. 75); 5) *gūnezuam* consiste en aprender los significados, valores y simbolismos que sustentan la epistemología educativa mapuche (p. 76); y 6) *pepilūn* refiere a la aplicación de dichos conocimientos en las prácticas sociales, integrando contenidos, procedimientos y actitudes necesarias para desenvolverse en el entorno familiar y comunitario (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

En el ámbito de la educación familiar mapuche, Quilaqueo et al. (2017) identifican cuatro tipos discursivos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje comunitarios. 1) *gūbam*, concebido como discurso o consejo orientado a la formación actitudinal; 2) *pentukūn*, práctica discursiva vinculada a la visita protocolar entre parientes; 3) *ūlkantun*, que corresponde a las composiciones poéticas o romanceadas; y 4) *piam*, asociado al relato de la memoria histórica y la transmisión de experiencias colectivas. Según los autores, cada uno de estos tipos discursivos cumple un rol formativo específico, al describir e interpretar los modos de aprendizaje que ocurren en el medio familiar, las relaciones entre los miembros de la comunidad, las interacciones entre niños y adultos mediadores, así como los mecanismos de refuerzo y evaluación presentes en dichos procesos.

En torno a ello, Marileo (2002), enfatiza que el pueblo mapuche ha desarrollado un conjunto de creencias y explicaciones sobre los fenómenos que ocurren en su vida cotidiana con el propósito de orientar su conducta y mantener la armonía con la naturaleza. De manera que este sistema de pensamiento responde a una necesidad de preservar el equilibrio y el orden establecidos en la relación con el entorno natural y social. En este marco cultural se inscriben diversos géneros narrativos, como el *piam*, el *epew*, el *peuma*, entre otros, los cuales transmiten enseñanzas y principios destinados a sostener dicha armonía. Estos tipos de narraciones son definidas a continuación por Marileo (2002):

PIAM: Conceptualmente son como los “dichos”, pero un *piam* tiene la característica de entregar elementos que permiten analizar, cuestionar y ordenar nuestro comportamiento. Todos los *piam* están en base a las actividades que una persona realiza en relación con la naturaleza, consigo mismo y con la energía (...).

EPEW: Representa un álbum de fotografías que guardan los recuerdos de nuestras vidas y al abrirlo nos hace conectar con el pasado, presente y el futuro, es decir, nos da la posibilidad de orientar nuestras miradas haciendo las cosas iguales o mejores. Epeu es el reflejo, el retrato de cómo su identidad, su modo de ser,

concepción de mundo, aquello que nos liga, nos orienta, nos guía y nos proyecta. PEUMA: Sueños. Reproducen o representan la vida en la otra tierra, a través de ellos se recibe de los espíritus de los antepasados mensajes, consejos, orientaciones, etc., en procura de mantener o recuperar el orden o equilibrio de la persona y de la tierra. Los sueños nos permiten orientarnos permanentemente en nuestras vidas, nos predice el futuro, lo bueno y lo malo, sólo basta poner atención y creer en ellos. (p. 40 – 41)

Por su parte Golluscio de Garaño (1989) analiza el *epew* desde una perspectiva pragmática, mostrando cómo las condiciones comunicativas, inferencias y relaciones contexto-significado participan en su producción e interpretación. En sus trabajos posteriores (Golluscio, 2006), ubica el *epew* como una forma que articula memoria, lenguaje y cultura mapuche, reconociendo que no es un cuento de entretenimiento sino una pieza activa en la constitución identitaria y educativa. Esta perspectiva dialoga con los planteamientos de Quilaqueo et al., (2017), quienes señalan que los relatos orales cumplen funciones formativas y morales del *kimeltuwun*, configurando una pedagogía del habla que transmite saberes, conocimientos, valores y cosmovisión en el marco familiar y comunitario.

En cuanto a las diferencias entre el *piam* y el *epew* se puede mencionar que el vocablo *piam*: “Dicen, se dice” (De Augusta, 1916/2017, p. 17) es considerado un tipo de relato fundacional, que se utiliza para dar explicación ontológica del ser mapuche (Ñanculef y Cayupán, 2016) en tanto que, el *epew* proveniente del vocablo *apew* (De Augusta, 2017), representa el reflejo que retrata la identidad, lo que para Marileo (2002) es “su modo de ser, concepción de mundo, aquello que nos liga, nos orienta, nos guía y nos proyecta” (P.41). Mientras que para el mismo autor el *piam* contiene enseñanzas orientadas a reflexionar sobre la conducta humana. De este modo, los relatos orales mapuches ofrecen elementos para analizar, cuestionar y regular el propio comportamiento, estableciendo orientaciones éticas vinculadas tanto a la relación de la persona con su entorno natural y social.

2. Metodología

La metodología de la investigación responde al enfoque cualitativo de tipo interpretativo, que se orienta a la comprensión de fenómenos educativos y sociales a partir de las propias construcciones de sentido y significado que realizan los participantes en torno al relato oral y al aprendizaje en la cotidianidad (Agreda Montenegro, 2004). El contexto del estudio se desarrolla en la región de La Araucanía, que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), se posiciona como la segunda región con mayor población indígena, específicamente mapuche (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, 2024). Los criterios de selección de los participantes se diferencian por actor clave, de manera que, para los sabios se requiere: 1) ser reconocidos como portadores de conocimiento por su comunidad; 2) ser hablante del *mapunzugun*; y 3) tener dominio sobre la educación familiar mapuche. En tanto para las educadoras de párvulos, se solicitó que: 1) tuvieran desde dos años o más de experiencia trabajando en contexto indígena; y 2) haber trabajado en codocencia con Educadoras de Lengua y Cultura Indígena (ELCI). Los participantes de la investigación se caracterizan en la tabla nº1:

Table 1: Caracterización de los participantes.

Rol	Ascendencia Indígena	Hablante <i>mapunzugun</i>	Territorialidad
Sabio 1	Mapuche	Si	Pehuenche
Sabio 2	Mapuche	Si	Pehuenche
Sabio 3	Mapuche	Si	Pehuenche
Sabio 4	Mapuche	Si	Pehuenche
Sabio 5	Mapuche	Si	Lafquenche
Sabio 6	Mapuche	Si	Lafquenche
Sabio 7	Mapuche	Si	Wenteche
Sabio 8	Mapuche	Si	Wenteche
Educadora de Párvulo 1	Mapuche	No	Wenteche
Educadora de Párvulo 2	Chilena	No	Wenteche
Educadora de Párvulo 3	Mapuche	No	Wenteche
Educadora de Párvulo 4	Mapuche	Sí	Wenteche

Fuente: Elaboración propia

Se trabajaron entrevistas semiestructuradas dado su flexibilidad, pues facilita la profundización en temas que el investigador quiera abordar (Lázaro Gutiérrez, 2021). Los participantes profundizaron en torno al sentido pedagógico de la oralidad con base en tres ejes: 1) aprendizaje en la cotidianidad; 2) la oralidad como vía de transmisión de saberes y conocimientos mapuche; y 3) transmisión intergeneracional.

La información recolectada se analizó a través de un análisis temático, que de acuerdo con Braun y Clarke (2006), permite la identificación de patrones y significados emergentes en las entrevistas de los participantes, posibilitando un análisis exhaustivo en torno al objeto de estudio. Operacionalmente, este análisis se desarrolló en las seis etapas que proponen los autores: 1) familiarización de datos, que consiste en realizar una lectura crítica de las transcripciones de las entrevistas; 2) generación de códigos iniciales, refiere a identificar segmentos de texto, es decir, las citas en base a su relevancia y relación con el objeto de estudio; 3) búsqueda de temas, se asocia a agrupar los códigos seleccionados en base a un tema, el cual es una categoría que agrupa códigos que se relacionan con base al objetivo de investigación; 4) revisión de temas, se vincula a la revisión de la coherencia de la agrupación de códigos por cada tema; 5) definición de temas, refiere al proceso de evaluación y denominación definitiva de cada tema; y 6) redacción del informe de resultados, se vincula a escribir la narrativa del análisis.

Cabe relevar, que los resultados se han validado en dos reuniones grupales con los participantes, en las que los investigadores presentaron los hallazgos para que tanto sabios como educadoras pudiesen validar o refutar la información presentada.

Las consideraciones éticas de la investigación se asocian a la voluntariedad de participación y el anonimato de los participantes, lo que se expresa en el consentimiento informado. Asimismo, se destaca que la investigación cuenta con la aprobación del comité de ética de la casa de estudio de los investigadores.

3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación emergen del análisis temático de ocho entrevistas realizadas a sabios mapuche y cuatro educadoras de párvulos,

quienes reflexionan sobre el sentido pedagógico de la oralidad, la transmisión de saberes, conocimientos y los desafíos de la educación intercultural. De este modo, el conjunto de testimonios de los participantes deja entrever la valoración y el aprendizaje respecto a los relatos orales, como aporte a la construcción del conocimiento mapuche y también para el conocimiento escolar. Dichos resultados se organizan en dos ejes, el primero que aborda la oralidad en el espacio familiar entendida como un espacio que permite la formación de los niños y jóvenes en el ámbito conceptual, experiencial y emocional-espiritual; y el segundo, que refiere a la oralidad como dispositivo fundamental para la transmisión de saberes y conocimientos propios presentes en la memoria social mapuche.

1. Oralidad en espacio familiar

De acuerdo con el análisis realizado se evidencia un reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en el espacio familiar mapuche a través de prácticas orales, donde el *ngütram* (conversación) *gülam* (consejo) constituyen formas válidas para la transmisión de enseñanzas en espacio familiar. Al respecto, un sabio señala que: “*por medio del nūxam, gülam es el proceso de crecimiento, de esa forma uno empieza a crecer en su consejo*” (Sabio 2). Lo expuesto evidencia que, en la educación familiar mapuche, el aprendizaje no depende de los textos escritos o las aulas formales, sino más bien, de las prácticas orales que permiten estructurar mediante validación propia el crecimiento en los niños y jóvenes que son expuestos a contenidos, métodos y finalidades educativas propias seleccionados por sus mayores. Asimismo, da cuenta que el crecimiento es un proceso de individuación relacional, de modo que crecen a través del consejo, esto implica que la persona se constituye a través de la palabra del otro en un flujo de correspondencia. Es por ello, que el conocimiento no es algo que se posee, sino que se presenta como un devenir en constante relación con las personas mayores

En una línea similar, las educadoras de párvulos consultadas relevan la importancia de la oralidad en la primera infancia, donde la familia constituye el espacio formativo central.

Pues se señala que:

Consideramos que en nuestro nivel las cosas más importantes, como dije anteriormente, son la familia, la estructura, la valoración y el respeto que tenemos que tener por las personas mayores que son, en el fondo, las que van transmitiendo de manera oral la cultura. Por supuesto, cada una de las cosas que no se deben perder, como es la forma de trabajar la tierra, la forma de enfrentar las enfermedades a través de la medicina natural, eso nunca se debería perder” (Educ.3)

El relato da cuenta de la tensión entre la academia y el pluriverso mapuche, debido a que mientras la escuela prioriza el saber abstracto, la educadora identifica que la verdad reside en las prácticas situadas en el territorio. En el que la naturaleza no es un recurso extractivista sino que es un espacio de relación donde la vida se define de forma radicalmente diferente al modelo capitalista. Asimismo, en el testimonio se destacan tres ideas centrales de interés para la educación inicial: 1) constatamos una contradicción entre la cultura escolar y la educación familiar mapuche, al destacar

la valoración de las familias y sabios. Sin embargo, en nuestras observaciones empíricas no se evidencia la incorporación de contenidos, métodos y finalidades educativas al aprendizaje de la primera infancia en el medio escolar; 2) observamos una persistencia del testimonio en relevar ciertos contenidos, que en general son desconocidos por las educadoras de párvulos y quedan como expresión del discurso retórico en relación a la participación de la familia y la comunidad en la implementación de la educación intercultural; y 3) se devela un interés por la conservación de la oralidad, los valores y prácticas socioculturales, para promover la continuidad de la transmisión intergeneracional.

En otro testimonio se evidencia que la oralidad constituye el principal vehículo para transmitir valores fundamentales en la formación mapuche, entre ellos el *yamüwün* (respeto a las personas) y el *ekuwün* (respeto a la naturaleza) (educ.1). De acuerdo con el testimonio, los valores no se aprenden de manera abstracta, sino que se interiorizan a través del escuchar, convivir y participar en los discursos cotidianos del hogar y la comunidad. Ambos conceptos se vinculan con una ontología relacional, donde el *ekuwün* reconoce a la naturaleza como un ser vivo, y el *yamüwün* orienta la transmisión y preservación de la memoria social. De este modo, la enseñanza familiar se configura como un proceso que promueve la corresponsabilidad con los seres que habitan el territorio. Al respecto otro testimonio destaca:

“(...) yo quiero hacer esto con la familia, el intercambio de mensajes, que había en ese tiempo, para que no se perdía. También, se decía todo igual, no se le agregaba más, ni se le quitaba. Entonces, se decía el viejito transmitía. Esa era la primera enseñanza, el respeto, y por lo cual se debía hacer caso (...) (K8).

En relación con el testimonio es posible inferir que el sabio reafirma que la palabra de los mayores constituye una fuente legítima de saberes y conocimientos educativos valóricos que sostienen la relación en respeto y equilibrio entre las personas y el medio natral. De este modo, la educación familiar mapuche se despliega como un proceso vital que tiene su núcleo en la oralidad. Esto, a través del *nüxam* y *ngülam*, pues ambas prácticas promueven la formación integral de la persona de manera progresiva. Asimismo, se releva que la educación familiar mapuche se sustenta en el *yamuwün*, un valor que no se enseña de manera abstracta, sino que, se va aprendiendo a través de la convivencia diaria y el intercambio de mensajes.

2. El relato oral como dispositivo fundamental en la transmisión de saberes

Con relación a cómo el relato oral se constituye un eje para la transmisión de los saberes ya sea en espacio familiar, escolar y sociocultural, surgen testimonios que permiten reconocer la oralidad como un medio de transmisión. Con relación a ello, una educadora menciona que:

“Creo que la base, es la oralidad, la oralidad tanto en la metodología, en la transmisión de conocimiento, tanto en el hecho de que el mapuche, por ejemplo, como es una lengua eminentemente oral, todo es a partir de gülam (de consejos), de nüxam, de pequeños encuentros, de conversación, de konew, de adivinanza, de epew, de piam. [Estos relatos como medio de transmisión], que indudablemente para los niños es algo entretenido en cuanto a metodología, porque por lo menos

veo cuando relatamos algunas cosas [en los relatos orales], cuando las ELCI (...) recrean relatos, cuando va algún chachay asisten a los jardines infantiles, observamos que la disposición que tienen los niños a escuchar hace que la sala quede como en silencio (educ.1)

En coherencia con este testimonio, la oralidad se configura como un entramado de géneros discursivos que sostienen la transmisión de saberes en la educación mapuche, donde cada forma cumple una función pedagógica específica. No obstante, en el contexto escolar, la falta de dominio del mapunzugun por parte de las educadoras limita la comprensión de estos contenidos, métodos y finalidades educativas, lo que favorece la superposición de la lógica escolar por sobre la educación familiar mapuche. Estos géneros no son intercambiables, sino que conforman un sistema discursivo complejo orientado a guiar el crecimiento personal y espiritual de niños y niñas y jóvenes. En este marco, la disposición a la escucha no solo responde al carácter narrativo del relato, sino también al reconocimiento de su valor formativo y su autoridad cultural. Así, el relato oral se consolida como un dispositivo que integra palabra, memoria y normatividad, donde el silencio observado no implica pasividad, sino una forma de atención que permite a los niños transitar desde el marco escolar hacia un marco relacional mapuche.

En esa línea argumental, el testimonio de un educador releva el aprendizaje por medio del hacer, el que impacta a nivel de las creencias y conocimientos construidos:

“bueno, creo que las enseñanzas principalmente están vinculadas al hacer, a través del hacer se nos enseñó muchas cosas. Desde la comida, desde la misma oralidad del mapunzugun, desde la historia, los mismos epew, las espiritualidades que existen en el territorio, como esa relación constante de respeto, de reciprocidad con los espacios que habitamos. Todo eso se enseñaba oralmente, a través de relatos” (educ. 4).

En relación con el testimonio se destaca la relevancia de construir los saberes y conocimientos educativos desde la experiencia y al mismo tiempo, desde la comprensión espiritual del entorno. Reafirmando la idea anterior, los relatos orales no sólo transmite saberes y valores, sino que también, potencian dimensiones cognitivas, creativas, experienciales y emocionales en las situaciones educativas que viven los niños y adolescentes. Al respecto, otro participante agrega que:

“el relato oral le hace participar más, desarrollar su creatividad, ellos a partir de eso empiezan a imaginar, es decir, y por allá, y por acá, lo sitúas en el lugar, y yo creo que su imaginación [aumenta], con el relato oral... (educ.4).

Esta observación revela que la oralidad genera un espacio de aprendizaje donde la imaginación se convierte en una herramienta pedagógica que vincula a los niños con los relatos, los territorios y las experiencias que estos evocan. El relato evidencia que la praxis territorial es conocimiento. De manera que la diferencia entre el mundo escolar y el indígena es ontológica, puesto que no sólo se trata de saber sobre el territorio sino de ser en reciprocidad con él. Por tanto, la espiritualidad mencionada otorga agencia a los espacios habitados, tratándolos como interlocutores y no como objetos de estudio. Así, el relato oral funciona como una práctica formativa integral.

En relación con el desarrollo de habilidades creativas otra educadora destaca:

“sí, hay niños que pueden no saber escribir ni leer, pero te van a crear un cuento gigante, maravilloso, o te van a contar historias maravillosas que tienen la capacidad de hacer un zuam y nosotros también con los pichike che desarrollamos ese sistema reflexivo, que los niños reflexionen sus prácticas ...” (educ. 3).

De acuerdo con el testimonio es posible relevar el potencial reflexivo de la práctica oral, permitiendo observar cierta distancia existente entre la educación familiar mapuche que busca aprender sobre los relatos orales en *mapunzugun* y la urgencia de la educación escolar formal de desarrollar prácticas, letradas desde edades tempranas. El relato, desafía el racismo epistémico que asocia la inteligencia únicamente a la lectoescritura. Reconociendo una heterogeneidad irreductible, por lo que aunque el niño no maneje el código letrado dominante, posee una capacidad reflexiva y narrativa compleja. La coexistencia en el aula requiere del reconocimiento de múltiples modos de existencia. Al respecto, un testimonio agrega que:

“(...) este currículum nacional monolingüe, monocultural también, que no considera esta otra forma de aprender... yo siento que a veces estamos súper apurados porque los niños aprenden a leer y escribir, y hay tantas otras cosas que los pichike che también se quieren desarrollar paralelamente, o desarrollar a esa edad, como lo que te decía antes, aprender a escuchar, aprender a mirar, a observar, desarrollar su creatividad, su imaginación de los niños. Eso no se puede reducir sólo a la escritura de la oralidad).

El testimonio evidencia la necesidad que la educación escolar avance hacia modelos interculturales que valoren las formas propias de aprender, evitando reducir el desarrollo infantil a la adquisición de habilidades letradas. El relato, denuncia una incompatibilidad ontológica, puesto que la urgencia letrada es una herramienta de dominio que fragmenta la experiencia del niño. En este sentido, proponer el escuchar y mirar es una apuesta por la traducción intercultural que valore la fricción productiva, es decir, aceptar que hay tiempos y formas de aprender que no pueden ser reducidos a la métrica estandarizada del sistema escolar educativo. En suma, la oralidad mapuche no es sólo un medio de comunicación, sino que, se constituye en la base de un método educativo que articula el conocimiento, la ética y la espiritualidad con los contenidos del currículum escolar. Al integrar estos análisis, demuestras que la oralidad mapuche no es un residuo folclórico, sino una tecnología de resistencia epistémica que propone una economía de la reciprocidad, una política del consenso (vía consejo) y una relación de corresponsabilidad con la naturaleza.

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados de investigación dan cuenta de altos niveles de valoración en torno a las formas discursivas orales como el *gūlam* y *nūxam*, para la transmisión de valores, evidenciando un marcado énfasis por el reconocimiento de la transmisión a cargo de personas mayores o abuelos de la comunidad. De este modo, se puede precisar que, si bien en el proceso de educación familiar participa la familia ampliada, existen personas con habilidades necesarias para la preservación y transmisión

de los mensajes. Esto es coherente con los resultados de investigación de Muñoz Troncoso (2021), que dan cuenta de autoridades tradicionales mapuches encargados de transmitir estas formas de saberes y conocimientos hacia las nuevas generaciones, pues han desarrollado el arte de la oralidad. Entre ellos se encuentra el *logko* (principal autoridad política), *wewpife* (orador que desarrolla el *wewpin*), *genpin* (que desarrolla las rogativas a la fuerza superior), *machi* (especialista en conocimiento medicinal) y *werken* (mensajero)” (Muñoz Troncoso, 2021). Desde esta lógica, los resultados de investigación relevan que, en la relación familiar, existe un rasgo de prestigio o estatus asociado al rol de los abuelos quienes cuentan con capacidades especiales de transmisión de saberes, puesto son ellos quienes van preservando la memoria social, a través de actos comunicativos orales junto al *kūxaltuwe* (fogón) donde surgen relatos significativos como lo son el *piam*, el *epew* y el *ül* (canto).

De los testimonios tanto de sabios como de educadoras de párvulos, también se desprende una valoración de la oralidad como dispositivo didáctico, pues, aparece mencionado, como una fuente de saber, lo que se alinea con lo esperado en esta investigación, la cual se sitúa en una comprensión del conocimiento mapuche que considera saberes relacionales, que es situado y transmitido oralmente cuya validez no depende de la escolarización.

Por otra parte, y en concordancia con el enfoque intercultural crítico desarrollado en este estudio, se logra relevar al relato oral en su función formativa como característica principal, lo cual representa una forma de resistencia hacia una escolarización centrada en una racionalidad monocultural que privilegia las prácticas letradas occidentales como forma dominante de aprendizaje. Esta hegemonía ha contribuido a la marginación de los saberes mapuche, particularmente aquellos transmitidos por vía oral, restringiendo su legitimidad pedagógica en la formación de las nuevas generaciones (Forno et al. 2009; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010, Quilaqueo et al. 2014).

En una línea argumental similar Nanculef y Cayupán (2016) sostienen que en torno al estudio de estos tipos de relatos y de los actos comunicativos mapuche, en general ha existido tergiversación producto de la tendencia del estado chileno a homogeneizar a los pueblos originarios. Esto, materializado en centrar el análisis a lo discursivo e intentando asimilar o comparar los relatos con narrativas literarias occidentales y/o encapsulando todas las formas de expresión bajo la categoría de discurso. Lo anterior, ha reducido las posibilidades de conocimiento sobre el sistema de comunicación mapuche, el cual se compone de una visión mítica altamente simbólica, como medio de expresión complejo. Para García y Betancourt (2014) este sistema propio de comunicación “implica una diversidad de códigos y lenguajes que operan integradamente para la comunicación entre las diferentes dimensiones y entidades que componen este cosmos” (p.101). Desde esa lógica, es importante agregar que la voz de las educadoras y sabios participantes de este estudio, lejos de reproducir la tradición occidental que se centra en clasificar o describir los relatos, enfatiza su función formativa. Desde su perspectiva, estos relatos operan como recursos socioeducativos mapuche cuya finalidad es transferir saberes vinculados al entorno natural y, a partir de esa relación, modelar principios de conducta y orientaciones para la vida social (Mariman et al., 2006; Nanculef y Cayupán, 2016).

Por otra parte se reafirma la necesidad también de incorporar agentes educativos comunitarios en espacios de educación formal, pues, de acuerdo a lo planteado por Muñoz et al. (2019) la educación escolar no ha considerado en sus procesos la vinculación

con los actores del medio familiar y comunitario, que pudiesen aportar en términos de la transmisión oral de saberes, lo cual, deja como consecuencia prácticas basadas en esquemas letrados impuestos, lo que es propio de las sociedades alfabetizadas las cuales apelan a soportes tecnológicos (como la escritura) para registrar el pasado (Montesperielli, 2004), a diferencia de las culturas orales que recurren a la palabra y la memoria para la transmisión de saberes y conocimientos. Mientras, la lectoescritura es frecuentemente vista como la fuerza motriz del desarrollo del pensamiento humano, las culturas orales demuestran una capacidad equivalente para el razonamiento complejo, la preservación de la memoria social y la formación de una identidad cultural sólida. Así, lejos de ser un vestigio primitivo, la oralidad mapuche constituye un código cultural que permite razonamiento complejo, preservación de la memoria e identidad, en condiciones equivalentes, aunque diferentes, a las que promueve la lectoescritura.

Los hallazgos de este estudio dialogan con investigaciones previas que han destacado el rol de la oralidad en la transmisión de saberes en contextos mapuche (Quilaqueo et al., 2017; Vásquez Ramírez y Del Pino, 2022), en tanto confirman su función formativa y su vínculo con la memoria social. Sin embargo, este estudio profundiza en su comprensión al evidenciar el carácter pedagógico situado del relato oral en la vida cotidiana, ampliando su interpretación más allá de su dimensión cultural o lingüística.

Sumado a lo expuesto, los resultados demuestran tensiones entre el currículo escolar monocultural y las formas mapuche de aprender, lo que plantea la necesidad de avanzar hacia un enfoque intercultural que reconozca las distintas racionalidades, particularmente en la primera infancia, de acuerdo con lo expuesto por Morales et al. (2024) la educación intercultural en esta etapa supone un desafío significativo para quienes participan del proceso educativo, en la medida en que sean capaces de vincular su quehacer pedagógico con la familia y la comunidad, incorporando de manera pertinente los saberes y conocimientos propios de los territorios en los que se inscriben las experiencias educativas.

Por consiguiente, se ha podido constatar que la relación entre escuela y familia mapuche sigue enmarcada por una lógica unilateral, donde el saber escolar define qué conocimientos son legítimos, sin considerar que, en contexto mapuche, los procesos educativos se desarrollan tanto en el ámbito familiar y comunitario como en la interacción de niños y niñas con la sociedad chilena en su conjunto (Quilaqueo et al., 2017). En relación con este hallazgo, el artículo sugiere, a modo de orientación en el quehacer educativo, repensar el rol de los educadores tradicionales y de las familias no como apoyos culturales periféricos, sino como co-educadores en la formación de la primera infancia. Esto implica reconocer su autoridad pedagógica y su participación en la definición de contenidos, prácticas y sentidos educativos pertinentes al territorio. Asimismo, demanda avanzar hacia relaciones educativas más horizontales entre escuela, familia y comunidad, que cuestionen las jerarquías de saber propias del modelo escolar monocultural.

Por otra parte, este artículo logra relevar el papel de la oralidad en la transmisión generacional, y a la vez expone una tensión entre lo que se espera por parte de las educadoras y lo que el modelo escolar formal ofrece, motivo por el cual, dentro del quehacer pedagógico se espera posicionar la oralidad como un dispositivo pedagógico, reconociendo su valor de transmisión de saberes e identidad y no como un recurso complementario para la lectoescritura, en tanto que, a modo de pista de articulación se esperaría que en entornos escolares interculturales, las prácticas orales propias

del contexto se integren a diferentes áreas del currículo escolar, logrando impactar en los procesos formativos. Desde una perspectiva crítica, resulta fundamental cuestionar la hegemonía de las prácticas letradas en el currículo escolar. El objetivo es transitar hacia propuestas educativas que trasciendan lo escrito y promuevan un equilibrio integral entre la alfabetización tradicional y los procesos de escucha, reflexión, imaginación y aprendizaje situado.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio, se reconoce que el número de participantes es acotado y corresponde a contextos territoriales específicos de la región de La Araucanía, lo que limita la posibilidad de generalización de los resultados a otros contextos indígenas. Asimismo, el análisis se basa en relatos y percepciones de los participantes, lo que implica una interpretación situada de los fenómenos estudiados. No obstante, estas características son coherentes con el enfoque cualitativo adoptado, que busca comprender en profundidad las prácticas educativas en contextos socioculturales específicos. Futuras investigaciones podrían ampliar la diversidad territorial y considerar otros actores educativos para profundizar en la articulación entre educación familiar mapuche y educación escolar.

Referencias

- Agreda Montenegro, E. J. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti. Recuperado de <http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/65>
- Alonqueo, P., Muñoz, A. M. y Hidalgo-Standen, C. (2024). Cultural patterns and way of learning in mapuche children from La Araucanía. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 58(2), pp. e2022. doi: <https://doi.org/10.30849/ripijp.v58i2.2022>
- Álvarez-Valencia, J. A. y Castro-Garcés, Á. Y. (2025). De las nuevas alfabetizaciones a las multialfabetizaciones: el aula de lenguas como un espacio multilingüe, multicultural y multimodal. *Folios*, (62), pp. 3–20. doi: <https://doi.org/10.17227/folios.62-22226>
- Arias-Ortega, K. y Ortiz Velosa, E. (2022). Intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas: aportes a la descolonización de la educación escolar. *Revista Meta: Avaliação*, 14(42), pp. 193–217. doi: <https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3640>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo Millán, S. (2020). Higher education in mapuche context: the case of La Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), pp. 1–19. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.1>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, pp. e05. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), pp. 83–90. doi: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77–101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo-Mancero, P. C., Guffante-Naranjo, T. M. y Falconí-Uriarte, M. Y. (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia*,

- colección de *Filosofía de la Educación*, (35), pp. 303–324. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.10>
- Carrasco Muñoz, I. (2010). Cherruve...¿ Primera novela mapuche? *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 14(01), pp. 27–36. Recuperado de <https://lii.ufro.cl/index.php/lii/article/view/302>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta México. Recuperado de https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/practicas-letradas-contemporaneas
- Castillo, S. y Del Pino, M. (2022). Educación en Contexto Indígena para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), pp. 7–12. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/15656>
- Castillo Sánchez, S. (2009). *Grado de conservación de los relatos orales tradicionales en Mapuches residentes en tres comunas de Santiago de Chile* [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109049>
- Cole, M. (1998). Can Cultural Psychology Help Us Think About Diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), pp. 291–304. doi: https://doi.org/10.1207/s15327884mca0504_4
- De Augusta, F. J. (2017). *Diccionario español-mapudungún. Chillkawe*. (Original work published 1916).
- Ferrada, D., Jara Espinoza, C. y Seguel Briones, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), pp. 7–27. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Forno, A., Álvarez-Santullano, P., & Rivera, R. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: Una mirada antropológica a la educación actual en el territorio mapuche-huilliche. *Chungará*, 41(2), 287–298. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562009000200009>
- García, M. y Betancourt, S. (2014). El pueblo mapuche y su sistema de comunicación intercultural. *Alpha (Osorno)*, (38), pp. 101–116. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-22012014000100008>
- Golluscio de Garaño, L. (1989). Los principios pragmáticos en la producción de un Epew (" cuento") mapuche: un abordaje etnolingüístico. *Caravelle (1988-)*, (52), pp. 57–72. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40851797>
- Golluscio, L. (2006). *El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Editorial Biblos.
- Hernández Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24(2), pp. 363–386. doi: <https://doi.org/10.17533/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2024). *Censo de población y vivienda 2024*. Recuperado de <http://www.inec.cl/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-de-poblacion-y-vivienda>
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. análisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa*

- en los ámbitos sanitario y sociosanitario (pp. 65–83). Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7993166>
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriqueo Millán, S. y Bacon, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: sens et défis*. Québec: Presses de l'Université du Québec. doi: <https://doi.org/10.1353/book78355>
- Mansilla Sepúlveda, J. (2020). Colonial Republic of Chile 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimun del pueblo nación mapuche. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 22(35), pp. 145–162. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Marileo Lefio, A. (2002). *Mundo Mapuche*. In C. Contreras Painemal (Ed.), *Actas del Primer Congreso Internacional de Historia Mapuche* (pp. 27–44).
- Mariman, P., Caniuqueo, S., Levil, R., & Millalen, J. (2006). *j...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM Ediciones.
- Mato, D. (2020). Racismo, Derechos Humanos, y Educación Superior en América Latina. *Revista Diálogo Educacional*, 20(65), pp. 630–652. doi: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS06>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Programa de estudio de octavo año básico: sector lengua indígena*. Recuperado de <https://peib.mineduc.cl/recursos/programas-de-estudio-sector-lengua-indigena-sli>
- Molina, N. (2022). Racist origin of the institution and western concept of education: a deconstructivist exercise. *Revista revoluciones*, 4(9), pp. 72–88. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.09.006>
- Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la memoria*. Ediciones Nueva Visión.
- Morales, S., Bizama, K. y Zapata, V. (2024). Desafíos de la educación inicial en contextos interculturales. En S. Quintriqueo, K. Arias-Ortega, y G. M. Troncoso (Eds.), *Lineamientos estratégicos para la implementación de la educación intercultural desde un modelo de acompañamiento* (pp. 49–112). Universidad Católica de Temuco.
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022). Küpan y Tuvün como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), pp. 13–30. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- Muñoz, G. O., Quintriqueo, S. E. y Essomba, M. À. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 40(19), pp. 1–11. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n19/a19v40n19p21.pdf>
- Muñoz Troncoso, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), pp. 391–407. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Nahuelpan Moreno, H. J. y Antimil Caniupan, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 11(21), pp. 211–248. doi: <https://doi.org/10.15446/historelo.v11n21.71500>

- Ñanculef, A. y Cayupán, C. (2016). *Kuifike zugu. discursos, relatos y oraciones rituales en mapuzugun*. Comarca.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea (Concepción)*, (505), pp. 79–102. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>
- Quilaqueo, D., Fernández, C. A. y Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum (Talca)*, 32(1), pp. 159–173. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-23762017000100159>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2), 271–284. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis (Santiago)*, 9(26), pp. 337–360. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000200016>
- Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S., Riquelme Mella, E. H. y Loncón Antileo, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cadernos de Pesquisa*, 46, pp. 1050–1070. doi: <https://doi.org/10.1590/198053143599>
- Quintriqueo Millán, S., Arias-Ortega, K., Valdebenito Zambrano, V., Morales Saavedra, S. y Villagra Bravo, C. (2024). Transitar hacia prácticas educativas desde un enfoque educativo intercultural en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 50, pp. e270322. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450270322es>
- Quintriqueo, S., Muñoz, G., Arias-Ortega, K., Morales Saavedra, S., Andrade-Mansilla, E. y Zapata, V. (2023). Principios de la Pedagogía y Educación Indígena como Base para Implementar la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), pp. 271–287. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.015>
- Rodríguez Casallas, M. d. P. (2022). De la oralidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje. *Enunciación*, 27(1), pp. 31–44. doi: <https://doi.org/10.14483/22486798.18711>
- Rodríguez Gallardo, A. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 21(42), pp. 143–175. doi: <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2007.42.4122>
- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (28), pp. 1–5. doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596>
- Vargas Velandía, C. J. y Morales Silva, T. A. (2021). Análisis de habilidades científicas en la enseñanza de las ciencias: caso comparativo entre profesores de Chile y Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50), pp. 57–76. doi: <https://doi.org/10.17227/ted.num50>

-11129

- Vásquez Ramírez, M. P. y Del Pino, M. (2022). Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena. *Educação e Pesquisa*, 48, pp. e242426. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242426eng>
- Vera Santos, R. E. (2021). La normalización del racismo y el machismo en los sistemas de educación. Un análisis desde las vivencias de Michael Arce. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, 4(2), pp. 22–41. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/12278>
- Villarroel Cárdenas, V., Sanhueza-Estay, C. y Quintriqueo Millán, S. (2022). Ontología relacional mapuche, conocimiento susceptible de articular al conocimiento escolar. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25). doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1154>
- Villarroel Cárdenas, V. M. V. y Arias-Ortega, K. (2025). Racismo Estructural y Prácticas Pedagógicas: Desafíos y realidades en contexto educativo indígena. *Investigações em Ensino de Ciências*, 30(2), pp. 330–349. doi: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci/2025v30n2p330>
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 34(138), pp. 126–147. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.138.34159>
- Zapata, V., Quintriqueo Millán, S. y Valdebenito Zambrano, V. (2022). Kimeltuwün en la transposición didáctica como marco de análisis de prácticas pedagógicas en microcentros rurales de la Araucanía. *Diálogo andino*, (67), pp. 42–54. doi: <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100042>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23–25). Paidós. Recuperado de <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf>