

Ontología relacional mapuche, conocimiento susceptible de articular al conocimiento escolar

The Mapuche relational ontology: insights that might be articulated to school knowledge

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1154>

Viviana Villarroel Cárdenas*

Carlos Sanhueza-Estay**

Segundo Quintriqueo Millán***

Resumen

El artículo aborda la relación de los saberes y conocimientos mapuches que emergen y se preservan gracias a la educación familiar, sustentados en la conexión que establecen las personas con el territorio y la naturaleza. El objetivo del artículo es exponer una base de conocimientos referidos a la cosmovisión mapuche asociada a la relación persona-naturaleza. La metodología empleada es la revisión documental-descriptiva de la literatura científica, normativa y de divulgación nacional e internacional, a fin de sistematizar los saberes y conocimientos asociados a dicha relación desarrollados desde la ontología relacional mapuche. Los principales resultados de este artículo evidencian la existencia de saberes y conocimientos mapuches que son susceptibles de incorporar a la educación escolar; sin embargo, a través del currículum escolar, el Estado los ha invalidado, negado u omitido, fundamentándose únicamente en el conocimiento eurocéntrico y occidental. Finalmente, se proponen aportes y contribuciones que surgen de esta revisión, a fin de posibilitar la incorporación del pensamiento mapuche referentes a la relación persona-naturaleza en la educación escolar, a través de mecanismos dialécticos.

Palabras clave: ontología relacional – saberes y conocimientos mapuches – currículum escolar.

Abstract

This article addresses the relationship between Mapuche knowledge that emerges from and is preserved by family education, supported by the connection that the Mapuche people establish with territory and nature. The article aims to present data collected on Mapuche knowledge associated with the person-nature relationship. The methodology used is a documentary and descriptive review of scientific, normative and national and international dissemination literature, in order to systematize Mapuche knowledge associated with the person-nature relationship developed through the Mapuche relational ontology. Our main results show that there is Mapuche knowledge that can be incorporated into school education; however, through the school curriculum the State has invalidated, denied or omitted this knowledge, relying in-

* Doctorante en Educación. Profesora de Ciencias Naturales y Biología. Universidad Católica de Temuco, Chile. vivianavillarroelcardenas@gmail.com

** Magíster en Historia del Tiempo Presente. Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Universidad Austral de Chile, Chile.

csanhuezaestay@gmail.com

*** Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad Católica de Temuco, Chile. squintri@uct.cl

stead solely on Eurocentric and Western knowledge. Finally, we offer contributions obtained through this review, in order to enable the incorporation of Mapuche knowledge on the person-nature relationship into school education through dialectic mechanisms between school contents and the knowledge found in the Mapuche relational ontology.

Keywords: relational ontology – Mapuche knowledge – school curriculum.

Introducción

El artículo expone una discusión teórica sobre la relación persona-naturaleza construida desde los saberes y conocimientos educativos mapuches, los cuales son gestados a partir de la conexión que las personas establecen con su territorio y la naturaleza, y que han preservado gracias a la educación familiar y comunitaria (Quintriqueo, Quilaqueo, 2018). Desde esa perspectiva, emerge la ontología relacional que explica la cosmovisión mapuche y la relación establecida entre lo humano, lo material e inmaterial. Esto permite su visibilización y posibilita la comprensión y explicación de la relación sustentable que mantiene el pueblo mapuche con su entorno natural. La importancia del estudio de esta temática subyace a la colonialidad del saber (Quijano, 2000), presente en las asignaturas que componen el currículum escolar chileno, que se funda y sostiene desde el conocimiento eurocéntrico occidental. El resultado de este proceso se refleja en procesos de enseñanza-aprendizaje descontextualizados que responden a una reproducción de contenidos seleccionados desde la racionalidad occidental, configurando, en profesores, estudiantes y en la sociedad en general, una visión hegemónica y homogénea de representar la realidad y en la forma de concebir el conocimiento. Asimismo, ha causado la invisibilización, negación u omisión de los saberes y conocimientos que no se enmarcan en esta racionalidad occidental. Como consecuencia de esta institucionalidad educativa, se han ido extinguiendo saberes y conocimientos de orígenes diversos. Lo anterior plantea el desafío de revisar la ontología relacional mapuche para comprender la relación persona-naturaleza desde su propia cosmovisión. Además, se proponen lineamientos teórico-metodológicos que posibilitarían la incorporación de este conocimiento a la educación escolar chilena en un contexto de diversidad social y cultural.

El supuesto de este artículo es que la diversidad de saberes y conocimientos mapuches sobre la relación de las personas con su territorio y la naturaleza son susceptibles de articular a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación escolar, con el propósito de generar aprendizajes contextualizados y significativos en el marco de una educación intercultural.

La metodología empleada en el artículo es la revisión documental descriptiva (Gómez *et al.*, 2014), que permite el análisis, síntesis e interpretación de los principales aportes que existen acerca de la ontología relacional mapuche en la literatura científica, normativa y de divulgación. De esta manera, se realizó un proceso en cuatro etapas. La primera está centrada en la defini-

ción del problema, referente al enfoque eurocéntrico occidental que sustenta el sistema educativo en Chile, y que impone su supremacía en la educación escolar sin considerar los saberes y conocimientos indígenas. En la segunda etapa, se realizó la búsqueda de información; para ello, se buscaron conceptos clave como: 1) ontología relacional; 2) ontología relacional mapuche; 3) cosmovisión mapuche; 4) conocimiento mapuche e historia; 5) conocimiento mapuche y ciencias naturales, y conocimiento indígena y conocimiento escolar. En la tercera etapa se organizó la información con base en la categorización de la literatura, para dar cuenta de experiencias de articulación de saberes y conocimientos indígenas con el currículum escolar, específicamente de ontología relacional. Finalmente, la cuarta etapa refiere al análisis de la información a través del gestor bibliográfico Mendeley; para ello se realizó un análisis inductivo, por medio del cual se identificaron dimensiones relacionadas con el objeto de estudio y que posibilitan la comprensión del fenómeno de estudio.

En los siguientes apartados se abordan temas acerca de la monoculturalidad presente en la institución educativa, la relación persona-naturaleza desde la visión eurocéntrica y occidental, la ontología relacional como concepto y la ontología relacional mapuche referida a la relación persona-naturaleza. Finalmente, se plantea una discusión y se presentan conclusiones con el propósito de articular los saberes y conocimientos mapuche en la educación escolar para la enseñanza de las Ciencias Naturales desde un enfoque educativo intercultural.

Monoculturalidad en la educación escolar chilena

La monoculturalidad en la educación escolar chilena inicia su instalación cuando la modernidad eurocéntrica occidental se apropió de América (Castro-Gómez, 2000). De esta forma, la monoculturalidad educativa, ejercida como dispositivo de poder, impuso patrones socioculturales, políticos y económicos (Lander, 2000). En ese sentido, se sostiene que todas las experiencias históricas, recursos y productos culturales terminaron también articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea occidental (Quijano, 2016). Con esta hegemonía, Europa concentró el control de formas de subjetividad, cultura, conocimientos y modos de producción, que se consigue a través de procesos de colonización donde se ejercieron diversas operaciones, tales como: la expropiación a las poblaciones colonizadas de sus descubrimientos culturales; la represión de las formas de producción de conocimiento de los colonizados; sus patrones de producción de sentidos y su universo simbólico, forzándolos a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación (Quijano, 2015). En gran medida, dichas operaciones se materializaron a través de la escolarización de la población indígena.

Dado lo anterior, desde sus inicios, el sistema escolar chileno se ha enmarcado como un mecanismo hegemónico que invisibiliza y homogeniza la ontología relacional de los pueblos indígenas del territorio. En este sentido, la escuela nace sustentada en el colonialismo bajo una

lógica de pensamiento monocultural eurocéntrico occidental que determina, reconoce y valida una sola forma de conocimiento, configurando una sola manera universal de percibir el mundo (Arias *et al.*, 2018). Actualmente, la escuela sigue cumpliendo con su rol hegemoneizante y homogeneizador a través del currículum escolar, cuyos contenidos seleccionados y prácticas educativas contribuyen a perpetuar la monoculturalidad eurocéntrica occidental del sistema escolar (Tubino, 2011; Quilaqueo *et al.*, 2014). De manera consecuente, los conocimientos, experiencias y sentimientos de los estudiantes no son consideradas variables de interés para la educación escolar (Riquelme *et al.*, 2016; Battiste, 2019; Maders, Barcelos, 2020).

Finalmente, nuestra comprensión del mundo ha estado limitada por la imposición del pensamiento eurocéntrico occidental, lo que ha causado la negación e invisibilización de otras formas de conocer y concebir la realidad (Mayorca, Padilla 2014; Quijano, 2016). Como resultado, hemos sido formados creyendo que sólo existe una concepción respecto de la relación persona-naturaleza, que se sustenta en la visión eurocéntrica occidental.

Relación persona-naturaleza desde la visión eurocéntrica occidental

Desde la visión eurocéntrica occidental, la relación persona-naturaleza se caracteriza principalmente por ser dualista y universal (Ingold, 2013), que separa a la persona de la naturaleza, clasificando a lo no-humano de acuerdo con las características que posee lo humano. Esta dicotomía establece una oposición entre la persona y la naturaleza, estableciendo una relación de superioridad desde lo humano ante lo no-humano, por lo que la naturaleza se concibe como una fuente accesible e inagotable de recursos que debía ser dominada y explotada. En este sentido, el humano se dispuso a colonizar, domar y transformar la naturaleza para responder a sus propios intereses (Albán, Rosero, 2016).

Desde esa perspectiva, el patrón colonizador de pensamiento acerca de la relación persona-naturaleza se fundamentó en el desarrollo de la economía, la ciencia y la tecnología. De esta manera, mercantizaron sus formas de vida (Albán, Rosero, 2016; Escobar, 2003). Consecuentemente, desde la mirada eurocéntrica occidental se estableció un patrón de poder mundial y un discurso homogeneizante respecto de la naturaleza, de cómo la comprendemos y nos relacionamos con ella (Albán, Rosero, 2016; Escobar, 2003; Lander, 2000), y moldea la creencia de un indefinido progreso en vías de conseguir la perfección. Esto se traduce en el uso y abuso de los recursos tecnológicos y de la naturaleza en favor del desarrollo humano.

Asimismo, el modelo de persona forjado bajo el pensamiento de la modernidad se encuentra dotado de una fuerte racionalidad y una visión utilitarista, lo que converge en un ideario denominado *pragmatismo del pensamiento occidental* (Callahan, 1972; Castillos *et al.*, 2017). Desde este enfoque, el modelo de persona se posiciona con omnipotencia en el conocimiento sobre el mundo exterior y sobre sí mismo. Así, el ser humano tomó para su propio beneficio los frutos de la tierra y, conforme a sus ambiciones económicas, ha ido explotando los recursos naturales que provee la naturaleza (Pacheco, Osses, 2015).

De acuerdo con lo anterior, la relación entre persona y naturaleza que emerge desde el pensamiento eurocéntrico occidental es la que permanece vigente y se promueve en la actualidad, siendo ésta una de las principales causas del deterioro medio ambiental y de la irresponsabilidad con el medio natural que nos rodea (Callahan, 1972; Pacheco, Osses, 2015; Castillo *et al.*, 2017). En este sentido, el paradigma imperante promueve la utilización del medio ambiente en virtud del desarrollo económico, sin tener en consideración el daño que se ocasiona a la naturaleza y los impactos negativos a largo plazo para el propio ser humano.

Por ello, se vuelve necesario situar estas otras formas de relacionarse con la naturaleza —u ontologías relacionales— pues al ofrecer otra concepción del desarrollo, de la naturaleza y una forma diferente de vida social, constituyen un movimiento de avanzada necesario para enfrentar las múltiples crisis sociales y ecológicas que vivimos en la actualidad (Escobar, 2016).

Ontología relacional

La ontología relacional surge en un contexto social y político latinoamericano, caracterizado por el surgimiento de políticas interculturales y de protesta social que se ocupa de cuestionar el modelo económico neoliberal y su intervención al modelo de vida de indígenas y campesinos (Soto, 2000). En ese contexto de crisis y cuestionamiento al modelo neoliberal, las disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, se cuestionaron su rol histórico y relacional en el estudio de grupos como los indígenas y campesinos. Esta reflexión dio como resultado el surgimiento de nuevas perspectivas y enfoques, dando origen al giro ontológico (Descola, 2011; Viveiros de Castro, 1993; Oslender, 2016; Serna, Del Cairo, 2016; Heywood, 2017).

El giro ontológico, como enfoque, busca cuestionar el conjunto de racionalidades modernas y posicionar de manera simétrica otro tipo de racionalidades y ontologías (Soto, 2000). En ese sentido, se propone cuestionar y contrarrestar la tendencia de la perspectiva clásica vertical y homogeneizadora del conocimiento, para fomentar el diálogo de saberes (De Sousa, 2010). El enfoque ontológico confronta el dualismo de la naturaleza y la cultura (Descola, 2011) establecido y que ha sido la base del conocimiento escolar utilizado por el Estado. Desde esa perspectiva, las Ciencias Naturales del currículum escolar están articuladas desde los conceptos binarios de naturaleza y cultura, resultando en la invisibilización, negación u omisión del conocimiento indígena (Quintriqueo *et al.*, 2019). Asimismo, el giro ontológico propone la deshegemonización del conocimiento, buscando evidenciar que el conocimiento eurocéntrico occidental no es la única posibilidad de ser y producir conocimientos.

La ontología relacional indígena permite visibilizar y reconocer perspectivas distintas en la relación persona-naturaleza, que se plantea como una manera contra-hegemónica frente al paradigma eurocéntrico universal sobre la naturaleza, se posiciona como una perspectiva que revela el *pluriverso* (Escobar, 2016) de nociones y ontologías relacionales entre sociedad y naturaleza. A propósito, Descola (2002) realiza una dura crítica a la noción dualista de la naturaleza que

surge a partir de la modernidad capitalista, señalando que es una noción que trata a la naturaleza como un objeto de experimentación, sondeo y explotación. Asimismo, cuestiona la proyección de esta perspectiva a otros pueblos y culturas que de ninguna manera comparten esta cosmología que no es propia, y mucho menos su imposición como única forma de ver el mundo.

A partir de ese último planteamiento, la ontología relacional emerge desde los movimientos sociales y campesinos como alternativa epistemológica y sociopolítica (Ulloa, 2011). Además, se transforma en una denuncia permanente a la extensión de la colonialidad que opera en la manera en que se nombra, enuncia, categoriza e impone categorías y construcciones desde un pensar hegemónico (Quidel, 2016). Asimismo, desde esa perspectiva se realiza una distinción del pensamiento dualista entre el ser humano y la naturaleza, entre lo humano y no-humano, donde lo humano es racional y reflexivo, mientras que lo no-humano carece de conciencia, de alma y reflexividad, con otras cosmologías del mundo, donde la relación entre estas dos dimensiones está mediada por esquemas sociales en los que muchas veces lo no-humano también es poseedor de alma, conciencia y reflexividad (Descola, 2002).

De esta manera, la concepción de naturaleza se comprende como un ente con capacidad de acción y con dinamismo propio, que replantea la visión de una naturaleza pasiva o prístina. A su vez, tanto la naturaleza como la cultura se conciben como construcciones sociales interactivas que se afectan recíprocamente y modifican la relación de las personas con la naturaleza (Descola, 2002). Esta nueva forma de comprender las relaciones entre humanos y no-humanos es entendida como la ontología relacional.

En ese sentido, se denomina ontología relacional a toda la inmensa red de interrelaciones y materialidad que surge a partir de las relaciones entre lo humano y lo no-humano (Escobar, 2016). De manera consecuente, la ontología relacional presenta las bases del enfoque de ontología política que permite comprender las luchas étnico-territoriales en América Latina, ya que argumenta que dichas luchas constituyen defensas de mundos u ontologías relacionales propias de aquellos pueblos y grupos minoritarios que se ven afectados por la invasión de la modernidad occidental en sus territorios (Escobar, 2016).

Desde esa perspectiva, el pensamiento indígena se estructura desde una visión integral que relaciona el lenguaje, el arte, la espiritualidad, los mitos y la razón, estableciéndose un conjunto organizado de interpretaciones, clasificaciones y explicaciones propias, relativas a la experiencia, el tiempo, territorio y contexto que caracterizan a estos grupos humanos (Oses, 2009).

Dado lo anterior, existe la urgencia de revalorizar y visibilizar de manera incluyente, tolerante y comprensiva los saberes y conocimientos indígenas. Esto permitiría la implementación de los sistemas utilizados por ellos, quienes han construido sus propios saberes, representaciones y categorías que explican sus concepciones acerca del universo, la naturaleza y normas propias, para articular sus prácticas con la naturaleza y mantener sus entornos sustentables basándose en relaciones de respeto y cuidado (Oses, 2009; Albán, Rosero, 2016).

Es así que, con el propósito de contrarrestar la subvaloración de estos saberes y conocimientos producto del proceso de globalización, se posibilita una búsqueda que permitiría desmontar la clásica visión dualista para reemplazarla por una visión multidimensional del territorio (Escobar, 2012). Para este contexto en específico que aborda el artículo, se hace necesario conocer la ontología relacional mapuche.

Ontología relacional mapuche

La ontología relacional mapuche se constituye por “los *che* (humanos) y un conjunto de entidades no humanas denominadas *ngen* (entidades asociadas a nichos ecológicos), *ngenechen* (deidad celestial) y los *alwe* (antepasados)” (Rojas-Bahamonde *et al.*, 2020: 12). Esta relación de lo humano con lo no humano es ancestral, y se basa en saberes y conocimientos que brindan los lineamientos de vida del pueblo mapuche (Briones, 2014). Una característica de los saberes y conocimientos mapuches es que se han construido a partir de la relación humano-no humano que se articula con la espiritualidad (Quintriqueo, Cárdenas 2010; Quilaqueo, 2012; Quilaqueo *et al.*, 2016). Asimismo, existe una relación interespecie, desarrollada por los mapuches, que ejemplifica la compleja forma que tienen de concebir la vida (Quidel, 2016).

El pueblo mapuche tiene doble nacionalidad, habita en territorio chileno y argentino. De acuerdo con los reportes del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018), en Chile, el pueblo mapuche representa 79.84% del total de la población indígena que vive en el país, siendo así el más numeroso. Se distribuyen desde la región de Valparaíso hasta Los Lagos, y se identifican de acuerdo con el territorio donde habitan. Así, se denomina: *Pikunche*, a la gente que habita en el sector norte; *Naqce*, a quienes habitan en el sector de tierras bajas; *Wentece*, a quienes habitan en las planicies; *Lafkence*, a los de la zona costera; *Pehuenche*, a quienes habitan en la zona cordillerana; y *Wijices*, a la gente que habita en el territorio sureño.

Lo anterior es relevante, porque el pueblo mapuche ha ido construyendo su ontología relacional a partir de saberes y conocimientos que se fundamentan en la conexión que establecen con el territorio, la naturaleza y la espiritualidad, conformando una tríada que genera una relación de reciprocidad con el medio ambiente (Quilaqueo, Quintriqueo, 2017). Esta relación es denominada *kvpalme*, que es la base del *kvmpeñ*, concepto que relaciona el parentesco, y el *tuwvn*, que se relaciona con la identidad territorial (Quintriqueo, Quilaqueo, 2006; González-García, Contreras-Fernández, 2013). El *kvpalme* tiene implicancias económicas, políticas y espirituales pues representa la herencia social y cultural de la familia y la comunidad. Además, es determinante en la construcción de la relación dialógica que el mapuche establece con el medio ambiente (Millaman, 2008).

Lo anterior tiene cabida en la educación familiar mapuche, que se desarrolla en el contexto intrafamiliar e intracomunitario, donde se destacan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que han sido enseñados por padres, madres, abuelos, abuelas, los *kimce* y autoridades tradicionales. El *kimce* es una persona que se dedica a cultivar los saberes y cono-

cimientos mapuches, los aspectos sociales y culturales de las familias y distintas comunidades territoriales, conocido como sabio de la comunidad (Quilaqueo, 2012; Quintriqueo, Quilaqueo 2019). En ese sentido, la educación familiar ha sido fundamental en la preservación de los saberes y conocimientos mapuches, permitiendo a las comunidades mantener su identidad cultural, a pesar de la invisibilización, negación y omisión por parte de la educación escolar chilena, que además ha sido la forma de introducir el neoliberalismo en su territorio. De esta manera, permanece vigente la educación familiar mapuche, con el propósito de educar en valores, para formar sujetos que desarrollen una relación de vivir bien en un territorio determinado, proyectando la complementariedad que debe existir entre las personas y la naturaleza (Quilaqueo *et al.*, 2016). Lo anterior responde a que los saberes y conocimientos que orientan la educación familiar mapuche emergen primordialmente de la relación directa que estos tienen con el medio natural y su cotidianidad (Quintriqueo, Torres 2012; Quilaqueo *et al.*, 2016).

Dichos saberes y conocimientos son denominados *kimvn*, concepto que se puede traducir como “conocer”, “aprender” y “sentir”. El *kimvn* se ha transmitido a través de mitos, leyendas, cuentos e historias familiares que provienen de las corrientes paterna y materna.

Desde esa perspectiva, el *kimvn* se enmarca en contenidos de tradición oral que se asocian a la naturaleza, la persona y la sociedad, como: 1) relación con el medio natural; 2) vida saludable; 3) conocimiento de los seres vivos; y 4) ciclos naturales.

En ese sentido, la visión mapuche caracteriza y enseña la relación persona-naturaleza definida, en primer lugar, como una simbiosis (Quintriqueo, 2010). En segundo lugar, se considera a la naturaleza como la oportunidad de alimentar a los animales y a las familias del producto que emana de la tierra (Hasen, 2014). De esta manera, desarrollan una relación sustentable que permite cultivar sus tierras, respetar ciclos agrícolas y, como resultado de ello, la tierra no se erosiona ni se explota de manera indiscriminada (Pacheco, Osses, 2015). Lo anterior, responde a la visión mapuche que indica que todos los espacios del territorio son seres vivos, por tanto, el territorio y el mapuche son capaces de vivir juntos y en armonía (Guerra *et al.*, 2019; Quidel, 2016).

En ese sentido, la ontología relacional mapuche, de acuerdo con un ciclo anual, organiza el tiempo y el espacio, y es con base en esta organización que desarrollan actividades sociales y culturales de la familia. Este ciclo es respetado debido a que significa el reposo y renacer de la vida en todas sus formas de expresiones, refiriéndose a lo humano y lo no humano.

Desde esa perspectiva, el *kimvn*, relacionado con la naturaleza, enseña a vivir con los principios que se observan en la misma naturaleza (Quintriqueo, Torres 2012), que se aprenden a través del observar-haciendo, jugar-imitando y escuchar-recordando (Arias-Ortega, 2019; Valiente, 1993). Además, destacan conductas proecológicas, frugales, altruistas y equitativas (Pacheco, Osses, 2015) que permiten identificar riesgos a futuro y una conducta sustentable. Debido a ello, es necesario reconocer el conocimiento indígena sobre la relación persona-naturaleza, para desarrollar una relación de respeto, cuidado y equilibrio con la naturaleza desde temprana

edad (Pérez, Argueta, 2015), para lograr establecer de esta manera una relación sustentable que representaría un aporte y contribución desde la ontología relacional mapuche, mediante la educación escolar en perspectiva intercultural.

Dado lo anterior, se puede precisar que para el pueblo mapuche la naturaleza representa un sujeto político que afecta la vida política y social de los humanos que pertenecen a la comunidad (Briones, 2014). Debido a ello, es que se considera de primera necesidad incluir en los momentos de discusión y diálogo de asuntos políticos en las comunidades. Esto contribuye a preservar el *kvme mogen*, es decir, el buen vivir de la comunidad con su entorno.

El *kvme mogen* es un concepto en *mapuzugun* que caracteriza el buen vivir desde la perspectiva mapuche. El buen vivir es una aproximación teórica que explica los principios y valores que rigen a diversos pueblos indígenas en sus relaciones sociales y con su entorno (Gudynas, 2011); es una construcción de la sociedad, fundamentada en la convivencia del ser humano en diversidad y armonía con la naturaleza (Acosta, 2013). Este concepto emerge a finales de la década de los noventa, sustentado en los movimientos sociales latinoamericanos y el sentimiento de rechazo al ideal del desarrollo que promueve el neoliberalismo (Vanhulst, Beling, 2013). Por tanto, es un discurso contemporáneo que nace como una crítica al modelo neoliberal, pero también como un desafío para una reconstrucción cultural que permitiría vivir el presente de manera armónica, asumiendo y respetando las diferencias y buscando la unión en la diversidad (Quintana, 2017). Así, el buen vivir se basa en la vida sustentable, la justicia, la economía solidaria y comunitaria, la reciprocidad, la revaloración de prácticas y conocimientos ancestrales y la complementariedad (Gudynas, 2011). Sus prácticas no tienen como propósito la acumulación de capital, sino que establecen cuotas de explotación sustentable de los recursos. Están centrados en reproducir su cultura y modos de vida en equilibrio con los medios y recursos que sustentan su buen vivir (Acosta, 2013). Asimismo, se preocupan de vivir en armonía y ésta se alcanza con la valoración del hábitat completo, es decir, reivindicar los derechos de propiedad, el derecho de vivir en comunidad y vivir acorde a los saberes y conocimientos que albergan desde hace miles de años (Gudynas, 2011).

El *kvme mogen* se ha practicado por siglos, pero debido a la urgencia actual que presenta el escenario ambiental, su revitalización se torna necesaria. Su conocimiento es necesario para un desarrollo sostenible y para generar un modelo de resistencia al capitalismo depredador y a la hegemonía de la cultura occidental (Vanhulst, Beling, 2013; Quintana, 2017). El *kvme mogen* está arraigado en la preservación del equilibrio y se mantiene vigente mediante diferentes ceremonias y ritos (Hasen, Cortez 2012).

Finalmente, el *kvme mogen* es un diálogo abierto a la diversidad para la construcción de sociedades sustentables (Leff, 2002). Desde esta perspectiva, presenta una posibilidad de cambio desde una racionalidad económica hacia una racionalidad ambiental, que plantea el desafío de entablar un diálogo permanente y flexible que permita la relación de diferentes discursos como

una alternativa a la devastación medioambiental (Quintana, 2017). Por consiguiente, es necesario relevar y visibilizar los saberes y conocimientos mapuche que emergen de la educación familiar y que se relacionan con el *kvme mogen* y con la educación escolar, pues es ahí donde se pueden educar nuevas generaciones de ciudadanos con perspectiva intercultural y conciencia medioambiental.

Aportes y contribuciones desde la ontología relacional mapuche a la educación escolar

Los aportes y contribuciones de la ontología relacional mapuche a la educación escolar emergen de la revisión documental descriptiva de la literatura científica, normativa y de divulgación. Diversos autores (Valiente, 1993; Pacheco, Osses, 2015; Bascopé, Caniguan, 2016; Vergara, Albanese, 2017; Quilaqueo, Quintriqueo, 2017; Quintana, 2017; Guerra *et al.*, 2019; Arias-Ortega, 2019) han relevado en sus investigaciones aportes y contribuciones que se organizan en seis puntos:

- 1) Desde la ontología relacional mapuche se visibilizan saberes y conocimientos susceptibles de articular con las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que están vinculados con los objetivos de aprendizaje de sustentabilidad consignados en el currículum escolar propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018). En ese sentido, las conductas sustentables que establece el pueblo mapuche con su entorno natural se explican mediante su ontología relacional, fundamentada en la relación que logran establecer desde temprana edad con el territorio y la naturaleza. Estos saberes y conocimientos son contenido necesario en la educación escolar debido a la crisis medio ambiental que está viviendo actualmente el planeta, por tanto, se podrían abordar como contenido transversal en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- 2) El *kimvn* mapuche se constituye de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollan en la educación familiar y comunitaria. Un segmento de este conocimiento se refiere directamente a la relación persona-naturaleza. Estos saberes y conocimientos posibilitarían que profesores, estudiantes y familias desarrollen una visión distinta de la relación persona-naturaleza establecida por la educación escolar.
- 3) Con base en su ontología relacional, el pueblo mapuche organiza sus cosechas, siembras y prácticas socioculturales acorde a los ciclos de la naturaleza. Esto posibilitaría entender la pertinencia de modificar la racionalidad extractivista introducida por el colonialismo eurocéntrico occidental, fuertemente arraigada en las elites de América Latina, que desde tiempos coloniales hasta la actualidad han considerado el extractivismo como un eje articulador dentro de sus modelos económicos productivos nacionales (Salazar, Pinto, 2009; Quijano, 2014).

- 4) La ontología relacional mapuche, si bien se enseña en el contexto intrafamiliar e intracomunitario, se enseña con métodos educativos, como observar-haciendo, imitar-aprendiendo y aprender-jugando. Esto se traduce en aprendizaje experiencial pues se asocia con la experiencia de lo vivido. La articulación de este principio a la educación escolar posibilitaría generar experiencias de aprendizaje cultural, social y territorialmente pertinentes, basadas en la observación, experimentación y experiencia.
- 5) El *kvme mogen* brinda la oportunidad de conocer una visión de mundo basada en el respeto, la valoración del entorno, la justicia y la reciprocidad. Estos valores son deseables para la formación integral de personas y susceptibles de articular con los contenidos que se imparten específicamente en la asignatura de Educación Ciudadana y de manera transversal en todas las asignaturas.
- 6) En relación con la Educación Bilingüe Intercultural, es necesario que se incorpore la ontología relacional mapuche para revitalizar y valorizar los saberes y conocimiento mapuche a fin de contrarrestar la desvalorización que estos han sufrido en las últimas décadas. Esto se torna necesario debido a que la evidencia da cuenta de que en la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural ha estado centrada en la alfabetización del *mapuzungun*, pero no en la revitalización de la lengua ni la cultura mapuche.

Finalmente, estos seis aportes y contribuciones desde la ontología relacional mapuche al conocimiento escolar son susceptibles de articularse con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como también de Ciencias Naturales.

Discusión

La discusión está centrada en la relación entre la educación escolar y su inscripción en el pensamiento eurocéntrico occidental, causando que estudiantes, profesores y comunidad educativa trabajen en torno a una concepción de la relación persona-naturaleza basada en la perspectiva moderna. Esta visión dualista y universal en la que se posiciona al humano como un ser superior por sobre todo lo no-humano, tiene posibilidades de transformación a través del reconocimiento y validación de los saberes y conocimientos que emergen de las ontologías relacionales indígenas (en este caso particular, la mapuche), a fin de convertir estos obstáculos en desafíos para trabajar desde la educación escolar con los saberes y conocimientos mapuches.

El primer obstáculo se relaciona con las experiencias y vivencias personales de los estudiantes, que no son consideradas como una variable de interés en la educación familiar; ante esto, la ontología relacional mapuche promueve la relación entre el conocimiento, la familia y la historia, proporcionándole al estudiante un conocimiento con una identidad propia, contextual y significativa. En este sentido, sería importante articular e integrar esta dimensión familiar del

kimvn mapuche en el currículum escolar, para promover una participación más activa de la familia en la comunidad educativa y potenciar de manera positiva las relaciones interpersonales entre todos los agentes de la comunidad escolar.

El segundo obstáculo son las diferentes racionalidades, aspecto que no es considerado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar. Sin embargo, desde la ontología relacional mapuche, el conocimiento educativo indígena/*Kimvn* adopta una postura flexible, dinámica y cambiante, aceptando que el conocimiento puede variar de acuerdo con el tiempo, el lugar y el contexto.

El tercer obstáculo lo representan las variables afectivas que son negadas en el aula escolar. Desde la ontología relacional mapuche, el conocimiento está íntimamente ligado al sujeto que busca un desarrollo integral, lo que contempla todas las dimensiones del ser humano en comunidad. Esta consideración permitiría abordar el área emocional de los estudiantes y el autoconocimiento.

El cuarto obstáculo tiene relación con el desconocimiento de los saberes y conocimientos mapuches por parte de profesores, quienes carecen de una perspectiva intercultural en sus procesos de formación inicial docente. Esto, debido a que los itinerarios formativos de las carreras de Pedagogía en Chile no contemplan este tipo de conocimiento.

Finalmente, como quinto obstáculo, se relaciona con la folclorización de los saberes y conocimientos mapuche que se utilizan escasamente en la educación escolar, lo anterior desvaloriza estos saberes y pone en cuestionamiento su validez. Ejemplo de ello es la celebración del año nuevo mapuche en las instituciones educativas, en donde se realizan diferentes actividades para conmemorar este día, mas no existe un marco cultural que contribuya al desarrollo de aprendizaje de niños indígenas y no indígenas de los saberes y conocimientos mapuches que se relacionan con la importancia y valorización de esta fecha.

Asimismo, se destaca que los saberes y conocimientos mapuche no son dogmáticos, ni un conocimiento caduco; estos saberes y conocimientos son flexibles, contextualizados en el territorio (Quidel, 2016), aún vigentes en la enseñanza familiar y comunitaria mapuche.

Desde esa perspectiva, el diálogo de saberes entre el currículum escolar y la ontología relacional mapuche posibilitaría una articulación de los marcos de referencia que poseen los estudiantes, profesores, la escuela y la familia (Arias-Ortega, 2019), permitiendo el diálogo entre sujetos de diferentes culturas a favor de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, de calidad y con sentido para todos los estudiantes, indígenas y no indígenas.

Conclusiones

Existe una base de conocimientos asociados a la relación persona-naturaleza desde la ontología relacional mapuche como el *kimvn*, específicamente el *kvme mogen*, que es susceptible de articular con la educación escolar en sus contenidos acerca de la sustentabilidad, en particular

en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los saberes y conocimientos mapuche posibles de articular con los contenidos escolares tienen relación con el medio natural, la vida saludable, los conocimientos de los seres vivos y los ciclos naturales.

Articular la ontología relacional mapuche a la educación escolar permitiría reivindicar la autonomía y validez de los saberes y conocimientos mapuches para configurar procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y contextualizados desde un diálogo de saberes (De Sousa, 2010; Arias-Ortega, 2019). Permeando de esta forma la acción de profesores al ofrecer, desde el contexto regional, saberes y conocimientos situados para que sus procesos de enseñanza-aprendizaje sean pertinentes, tanto social, cultural como territorialmente. Esto, debido a que la ontología relacional se gesta a partir de la cotidianidad familiar y comunitaria que se vive en contacto con su territorio y la naturaleza.

De esta forma, desde la ontología relacional mapuche, la concepción de la relación persona-naturaleza posiciona al ser humano en un estado de respeto y cuidado con su entorno, posibilitando acciones concretas que permitan educar a las personas frente la crisis medioambiental que se está viviendo.

Finalmente, existe la necesidad de desarrollar un pensamiento asociado con los territorios, culturas y conocimientos de los pueblos y sus ontologías (Escobar, 2012), con el propósito de ir modificando y deconstruyendo la formación eurocéntrica que se ha arraigado en Latinoamérica y, específicamente, en Chile.

Agradecimientos:

Al proyecto FONDECYT N° 1181531 "Sentido del lugar como conocimientos educativos y territoriales mapuches para una educación intercultural".

Referencias

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. España: Icaria.
- Albán, A.; J. Rosero (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, (45), 27-41. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n45a2>
- Arias-Ortega, K.; S. Quintriqueo; V. Valdebenito (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en la Araucanía, Chile. *Revista Educacao e Pesquisa*, (44), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Arias-Ortega, K. (2019). Métodos y prácticas socioculturales mapuches en la escuela: desafíos de la relación educativa profesor mentor y educador tradicional. En Quintriqueo, S.; D. Quilaqueo (eds.). *Educación e interculturalidad*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 29-50.

- Bascope, M.; N. Caniguan (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18, 161-175. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1143>
- Battiste, M. (2019). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Australia: Purich Publishing.
- Briones, C. (2014). Nuestra lucha recién comienza: vivencias de pertenencia y formaciones Mapuche de sí mismo. *Revista de Antropología Avá*, 10. <http://argos.fhycs.unam.edu.ar/handle/123456789/356>
- Callahan, D. (1972). Living with the New Technology. *The Center Magazine*, 5(4), 4-14.
- Castillo, A.; J. Suárez; J. Mosquera (2017). Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. *Revista Luna Azul*, (44), 348-371. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1909-24742017000100021&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Castro-Gómez, S. (2006). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Colombia: Centro Editorial Javierano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41212>
- Descola, P. (2002). La antropología y la cuestión de la naturaleza. En Palacio, G.; A. Ulloa (eds.). *Repensando la naturaleza, encuentros y desencuentros disciplinarios en torno a lo ambiental*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia-Sede Leticia, 155-171. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/57002/958818102X.preliminares.pdf?sequence=10&isAllowed=y>
- Descola, P. (2011). Más allá de la naturaleza y la cultura. En Montenegro, L. (ed.). *Cultura y naturaleza, aproximaciones a propósito del Bicentenario de Colombia*. Colombia: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/393.pdf>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Escobar, A. (2003). Mundo y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, (1), 52-86. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>
- Escobar, A. (2012). Cultura y diferencia: la ontología política del campo de cultura y desarrollo. *Wale'keru. Revista de Investigación en Cultura y Desarrollo*, 1(2), 7-16. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7724/WALEKERU-Num2-p7-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur*. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32. <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>
- Gómez-Luna, E.; D. Navas; G. Aponte-Mayor; L. Betancourt-Butirago (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA* 81(184), 158-163. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/dyna/article/view/37066/44433>

- Guerra, D.; W. Riquelme; C. Skewes (2019). ¿Qué es un lago? El lago Maihue y los otros modos de vivir los paisajes lacustres en el sur de Chile. *Revista Estudios Avanzados* (31), 21-41. <https://doi.org/10.35588/idea.v0i31.4273>
- González-García, F.; D. Contreras-Fernández (2013). Diversidad vegetal: de los mapuches a la enseñanza formal chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12). Edición especial Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural, 153-167. <file:///Users/vivianavillarroelcardenas/Downloads/adminpujojs,+9.pdf>
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, (462). <http://www.alainet.org/es/revistas/462>
- Hasen, F. (2014). Desarrollo y Buen Vivir desde un enfoque ecosistémico. La experiencia local del lago Neltume, Chile. *Sustentabilidades*, (10). http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/10-08_0.pdf
- Hasen, F.; M. Cortez (2012). Aproximaciones a la noción mapuche de küme mogñen: Equilibrio necesario entre el individuo, su comunidad y la naturaleza. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2). <file:///Users/vivianavillarroelcardenas/Downloads/32368-72765-1-PB.pdf>
- Heywood, P. (2017). The Ontological Turn. *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. <http://doi.org/10.29164/17ontology>
- Ingold, T. (2013). Anthropology beyond Humanity. *Suomen Anthropology* 38(3), 5-23. https://www.waunet.org/downloads/wcaa/dejalu/feb_2015/ingold.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Síntesis de resultados CENSO 2017*. Chile. <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 4-23. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Leff, E. (2000). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- Maders, S.; V. Barcelos (2020). Educacao escolar indígena e intercultura: Um diálogo possível e necessário. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(167). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4755>
- Mayorca, E.; A. Padilla (2014). Medioambiente, naturaleza y ecología: un problema racional. *Revista Panorama Económico*, 22(16), 151-168. <https://doi.org/10.32997/2463-0470-vol.22-num.0/2014/163>
- Millaman, R. (2008). The Mapuche and Climate Change in the Chilean Neoliberal Economic System. *Indigenous Affairs*, (1-2), 66-71. https://www.iwgia.org/images/publications/IA_1-2_08_The_Mapuche.pdf
- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares. 7º básico a 2º medio*. Chile. <https://media.min-educ.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>

- Oses, A. (2009). Conocimiento indígena: Elementos constituyentes. *Boletín Antropológico*, 27(76), 191-218. https://diplomado.indigenasdf.org.mx/pluginfile.php/58/mod_resource/content/2/Alejandro%282009%29%29%20Conocimiento%20indigena%20sus%20constituyente.pdf
- Oslender, U. (2016). Ontología relacional y cartografía social: ¿Hacia un contra-mapeo emancipador, o ilusión contra-hegemónica? Relational Ontology and Social Cartography. Towards an Emancipating Counter-Mapping, or a Counter-Hegemonic Delusion? *Tabula Rasa*, (26). <https://doi.org/10.25058/20112742.196>
- Pacheco, C.; S. Osses (2015). Saberes mapuche en la relación del hombre con la naturaleza: aportes para sustentar una Educación Ambiental desde la interculturalidad. *Bio-grafía escritos sobre la biología y su enseñanza*, (Extra 1). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/3445/3240>
- Quidel, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Revista Chungará*, 48(4), 713-719. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016000400016>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO, 201-246.
- Quijano, A. (2015). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la descolonialidad del poder. En Bialakowsky, A.; M. Cathalifaud; P. Martins (comps.). *El pensamiento latinoamericano: diálogos en alas. Sociedad y Sociología*. Argentina: Teseo, 361-378.
- Quijano, A. (2016). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien: Turia + Kant.
- Quilaqueo, D. (2012). Mapuche Educational Knowledge: Rationality Based on the Social Memory of Kimches. *Atenea (Concepción)*, (505), 79-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>
- Quilaqueo, D.; S. Quintriqueo; H. Torres; G. Muñoz (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2), 271-284. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quilaqueo, D.; S. Quintriqueo; H. Torres (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/673>
- Quilaqueo, D.; S. Quintriqueo (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S.; D. Quilaqueo (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 81-95.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Chile: Editorial Universidad Católica de Temuco.

- Quintriqueo, S.; P. Cárdenas (2010). Educación intercultural en contextos mapuches: hacia una articulación entre el conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia. En Quilaqueo, D.; C. Fernández; S. Quintriqueo (eds.). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Argentina: Editorial EDUCO, 89-126.
- Quintriqueo, S.; H. Torres (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33.
- Quintriqueo, S.; D. Quilaqueo (2018). *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S.; D. Quilaqueo (2019). Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintana, R. (2017). La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable : Hombre-Naturaleza-Territorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 927-949. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520929042016>
- Riquelme, E.; D. Quilaqueo; S. Quintriqueo; E. Loncon (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar y Educativa*, 20(3). <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Rojas-Bahamonde, P.; M. Mellado; G. Blanco-Wells (2020) Sobrenaturaleza mapuche: extractivismo, seres no humanos y miedo en el Centro Sur de Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2020.n38-01>
- Salazar, G., J. Pinto (2009). *Historia contemporánea de Chile I: Estado, legitimidad, ciudadanía*. Chile: Ediciones Lom.
- Serna, D.; C. Del Cairo (2016). The Ontological Turn Debates on Modern Naturalism. *Revista de Estudios Sociales*, (55), 193-204. <https://doi.org/10.7440/res55.2016.13>
- Soto, V. (2000). *Desafíos de la educación y el curriculum en el proceso de modernización en Chile*. Chile: Editorial Tiberiades.
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, (6), 1-14.
- Ulloa, I. (2011). Concepciones de la naturaleza en la antropología actual. En Montenegro, L. (ed). *Cultura y naturaleza. Aproximaciones. Aproximaciones a propósito del Bicentenario de la independencia de Colombia*. Colombia: Jardín Botánico José Celestino Mutis, 25-45.
- Valiente, T. (1993). *Didáctica de la ciencia: de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe*. Ecuador. Ediciones Abya-Yala.
- Vanhulst, J.; A. Beling (2013). Buen vivir: la irrupción de América Latina en el campo gravitacional del desarrollo sostenible. *REVIBEC - Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, 21, 15-28.
- Vergara, T., V. Albanese (2017). Repensar la enseñanza de las ciencias en la educación intercultural bilingüe: ¿Un nuevo modelo de enseñanza? *X Congreso Internacional sobre Investigación*

en *Didáctica de las Ciencias*. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, (Extraordinario), 5053-5057.

https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/23_repensar_la_ensenanza_de_las_ciencias_en_la_educacion_intercultural_bilingue.pdf

Viveiros, E. (1993). Le marbre et le myrte: de l'inconstance de l'âme sauvage. En Becquelin, A.; A. Molinié (orgs.). *Mémoire de la tradition*. Nanterre: Société d'Ethnologie.