

Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche¹

Ximena Gutiérrez-Saldivia²

ORCID: 0000-0003-1258-1562

Segundo Quintriqueo Millán²

ORCID: 0000-0002-7228-4095

Vanessa Valdebenito Zambrano²

ORCID: 0000-0002-5279-563X

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar críticamente las prácticas de evaluación diagnóstica de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en contexto mapuche. Desde esta perspectiva, se sostiene que los procesos de evaluación diagnóstica de NEE que se les realizan a estudiantes mapuches constituyen una práctica pedagógica monocultural. A partir del punto de vista metodológico, se realiza una revisión bibliográfica de investigaciones empíricas y teóricas sobre la evaluación de NEE en contextos de diversidad social y cultural. Para ello se realiza una búsqueda de artículos científicos en las bases de datos Web of Science, Scielo y Eric. Los resultados develan que la política educativa chilena impone un modelo de evaluación diagnóstica de NEE estandarizado, por tanto es aplicado de una misma forma en todos los centros educativos de las distintas regiones del país, sin distinción, convirtiéndose en un dispositivo legal que responde a aspectos teóricos-prácticos, pero no a la diversidad social y cultural presente en el territorio. La evaluación diagnóstica de NEE adopta un carácter monocultural, ya que se basa en la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de salud, y en pruebas estandarizadas para la población chilena no indígena. Se concluye que el diagnóstico de NEE de estudiantes mapuches es consecuencia de la distancia epistemológica entre el conocimiento mapuche y conocimiento escolar-occidental en muchos casos, y no necesariamente a dificultades de aprendizaje y participación a causa de una discapacidad o trastorno.

Palabras clave

Evaluación – diagnóstico – necesidades educativas especiales – estudiantes mapuches – monocultural.

1- Agradecimientos a CONICYT-BECA de Doctorado Nacional n° 21170975 y al proyecto FONDECYT 1181531.

2- Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Contactos: xgutierrez.saldivia@gmail.com; squintr@uct.cl; vvaldebenito@uct.cl.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945200049>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Monocultural character of the diagnostic assessment of special educational needs in the Mapuche context

Abstract

The objective of this work is to critically analyze the diagnosis of Special Educational Needs (SEN) in the Mapuche context. From this perspective, the authors argue that the SEN diagnosis applied to Mapuche students is essentially a monocultural pedagogical practice. The methodology used is a bibliographic review of empirical and theoretical research on the evaluation of SEN in contexts of social and cultural diversity, through a search of scientific articles in the Web of Science, Scielo and Eric databases. The results reveal that Chilean education policy enforces a standardized model of SEN diagnosis, which is applied in the same way in all regions of the country without distinction. It is a legal device that responds to theoretical and practical aspects, but not to the social and cultural diversity present in the territory. The SEN diagnosis applied is monocultural, since it is based on an international classification of disability and health functioning, and on standardized tests designed for the non-indigenous population of Chile. It is concluded that the SEN diagnosis of Mapuche students is a consequence of the epistemological distance between Mapuche knowledge and Western scholarly knowledge, and does not necessarily reveal learning and participation difficulties arising from a disability or disorder.

Keywords

Evaluation – Diagnosis – Special educational needs – Mapuche students – Monocultural.

Introducción

Este artículo de carácter teórico-reflexivo tiene como objetivo analizar críticamente las prácticas de evaluación diagnóstica de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en escuelas de Educación Básica en contextos de diversidad social y cultural de La Araucanía, Chile, en el marco de los Programas de Integración Escolar (PIE). Estos programas son parte de la política pública de inclusión educativa del Ministerio de Educación, con la finalidad de entregar apoyos educativos adicionales a estudiantes que presentan NEE, para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes escolares (CHILE, 2013a). En este contexto, el concepto de NEE será entendido como aquellas dificultades que experimentan algunos estudiantes para aprender y participar en clases, en algún momento de su vida escolar (NEET³) o bien durante toda la etapa escolar (NEEP⁴), a causa de un trastorno o

3- Necesidades educativas especiales transitorias son definidas como aquellas barreras para participar y aprender que presentan algunos estudiantes en algún momento de su vida escolar a causa de una discapacidad o trastorno (CHILE, 2009).

4- Necesidades educativas especiales permanentes es definida como aquellas barreras para participar y aprender durante toda la escolaridad como consecuencia de una discapacidad (CHILE, 2009)

discapacidad (CHILE, 2009). Así, el Estado Nación asume la atención a la diversidad en el contexto escolar desde una lógica compensatoria, a través de la implementación de programas educativos específicos, dirigidos a poblaciones de estudiantes específicos.

En Chile, desde 1990 a la actualidad, existen normativas de integración escolar que promueven la atención educativa de NEE en la escuela. En este sentido, para que un estudiante reciba apoyos educativos especializados desde los PIE se exige a las escuelas identificar a aquellos estudiantes con NEE, mediante un proceso de evaluación diagnóstica, que se traduce en la asignación de categorías de discapacidad o trastornos⁵. En relación a ello, la normativa que actualmente regula la evaluación diagnóstica es el decreto 170, reglamento que fija los criterios de evaluación, procedimientos, instrumentos y profesionales competentes (CHILE, 2009). Esta normativa se sustenta en un enfoque médico, centrado en la teoría del déficit, que refiere a la percepción de desviación de los sujetos en su conducta, respecto del que está en una clase social y color *normal* (INFANTE; MATUS, 2009; INFANTE, 2010; PEÑA, 2013; LÓPEZ et al., 2014). Lo anterior construye un imaginario de que los indígenas no poseen el orden del conocimiento eurocéntrico occidental para responder a las exigencias de las estructuras del saber y del poder en el marco de la sociedad colonial en contextos de colonización (QUIJANO, 2000; CAMINO-ESTURO, 2017). Esto, debido a la colonización y civilización de los pueblos originarios especialmente en América, donde la finalidad central de los sistemas educativos ha sido transmitir conocimientos del marco epistémico eurocéntrico occidental como único y verdadero para formar a las personas, donde se omite la matriz social y cultural de los estudiantes indígenas (FLORES; AZÓCAR, 2006; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO; TORRES, 2016).

Desde esta perspectiva, la política educativa chilena posee una base epistémica marcada por el modelo médico (INFANTE, 2010), que promueve la categorización de los estudiantes en función a un déficit respecto a un referente de normalidad (CHILE, 2016). Ello devela que el concepto de NEE se utiliza para etiquetar, clasificar, separar y dividir a la población que ha de ser enseñada, y se refuerza la idea que las dificultades de aprendizaje se deben al déficit que poseen los estudiantes (ECHEITA, 2006), sobrevalorando la escuela la tarea diagnóstica.

En este sentido, las minorías étnicas han sido las más afectadas, ya que los estudiantes de grupos minoritarios diagnosticados están sobrerrepresentados (*over-representation*) en comparación con los estudiantes del grupo dominante (DONOVAN; CROSS, 2002; LOSEN; ORFIELD, 2002; RIQUELME et al., 2017; CASHMAN, 2017). La sobrerrepresentación es definida como la representación excesiva de estudiantes de grupos minoritarios en programas de educación especial (OSWALD; COUTINHO, 2006). Por tanto, en este ensayo se sostiene que los procesos de evaluación diagnóstica de NEE que se les realizan a estudiantes mapuches constituyen una práctica pedagógica monocultural, ya que se basan en criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación desde el marco social y cultural occidental eurocéntrico.

Con respecto a la metodología, este trabajo corresponde a una revisión bibliográfica que tiene a la base evidencias de investigaciones empíricas y teóricas sobre la evaluación de

5- En Chile se utilizan diez categorías diagnósticas. NEET: Trastorno específico del lenguaje; Dificultades específicas del aprendizaje; Déficit atencional con o sin hiperactividad; Funcionamiento intelectual limitrofe; NEEP: Discapacidad intelectual; Discapacidad auditiva; Discapacidad visual; Autismo; Disfasia; Múltidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera.

NEE en contextos de diversidad social y cultural. Para ello se realiza una búsqueda exhaustiva de artículos científicos en las bases de datos Web of Science, Scielo y Eric, con la finalidad de seleccionar aquellos trabajos que están publicados en revistas indexadas. El análisis crítico se realiza desde un enfoque educativo intercultural, ya que permite realizar una crítica epistemológica a las prácticas de evaluación de NEE desde un pluralismo epistemológico.

Prácticas educativas monoculturales

Los sistemas educativos modernos tienen sus orígenes en un sistema escolar colonial, basado en un currículum occidental, excluyendo todas las formas de conocimientos y saberes indígenas (PINEAU, 2001; SARANGAPANI, 2014). En Chile, la instalación de la escuela en territorio mapuche ha constituido un dispositivo de colonización cultural que ha discriminado y negado al mapuche, por medio de la implementación de una educación monocultural y monolingüe en castellano (MANSILLA et al., 2016; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2017). En este sentido, el estudio realizado por Quintriqueo (2010) devela que las finalidades educativas y contenidos presentes en el currículum chileno se organizan en categorías de contenidos monoculturales occidentales, donde se privilegia el saber occidental por sobre el saber de los pueblos indígenas. Es así como el objetivo de la educación monocultural históricamente ha sido construir sociedades homogéneas y, en el contexto mapuche, lograr la asimilación del mapuche a la sociedad chilena (CANO, 2010; TURRA; FERRADA, 2016).

En esta perspectiva, la educación monocultural y monolingüe se reproduce en las prácticas educativas, entendida como “[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [educativo] (...), así como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos” (FIERRO; FORTOUL; ROSAS, 1999, p. 21). En esta lógica, el estudio de Mampaey y Zanoni (2015) realizado en el contexto de la educación de Flandes (Bélgica) develan tres tipos de prácticas de educación monocultural en la escuela: la primera correspondiente a la educación monolingüe, basada en la enseñanza de la lengua oficial de la sociedad dominante. La segunda es la exclusión de las minorías religiosas en la escuela. Y la tercera involucra el uso de programas curriculares eurocéntricos, con el propósito de enseñar el conocimiento occidental. Estas prácticas pedagógicas monoculturales tienen como propósito que todos los estudiantes, independiente de su origen cultural, adquieran únicamente las normas y saberes de la sociedad y cultura dominante (QUINTRIQUEO et al., 2016). Es así como la escuela en contexto mapuche tiene como objetivo transmitir y conservar la cultura dominante, mediante la imposición de los símbolos, el lenguaje y los modos propios de vida de la cultura occidental eurocéntrica (LLANCAVIL et al., 2015).

En este contexto en la región de La Araucanía (Chile), Quintriqueo y McGinity (2009) identifican en escuelas situadas en comunidades mapuches cuatro elementos correspondientes a prácticas pedagógicas monoculturales. El primer elemento relacionado con la escasa relación entre el saber mapuche y el saber escolar. El segundo elemento asociado al desconocimiento de los profesores sobre la lengua, saberes y conocimientos mapuches. El tercer elemento vinculado con la representación ideológica del profesorado sobre el valor pedagógico del saber y conocimiento mapuche. Y el cuarto elemento

vinculado con los prejuicios del profesorado de las posibilidades y limitaciones respecto a la colaboración familia-escuela-comunidad. Adicionalmente a las prácticas educativas monoculturales planteadas por Mampaey y Zanoni (2015) y Quintriqueo y McGinity (2009), en la escuela emergen nuevas formas de reproducción de la monoculturalidad. Ejemplo de ello son las prácticas de evaluación diagnóstica de NEE, impulsadas por el estado chileno a través de los PIE. Estas prácticas de evaluación diagnóstica de NEE penalizan a los estudiantes mapuches cuando no adquieren los conocimientos, saberes y habilidades, desde los parámetros establecidos en la sociedad y cultura occidental.

Evaluación diagnóstica de NEE

En Chile la evaluación diagnóstica de NEE es entendida como un “[...] proceso de indagación objetivo (...) que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tiene por objeto precisar (...) la condición de aprendizaje y salud del estudiante y el carácter evolutivo” (CHILE, 2009, p. 2). Esta evaluación implica el uso de criterios diagnósticos basados en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud e instrumentos de evaluación estandarizados para la población chilena (CHILE, 2009).

Lo anterior se evidencia en la siguiente cita del decreto n°170:

Los equipos de profesionales deben utilizar prioritariamente, instrumentos, pruebas o test con normas nacionales. Asimismo, se deberá utilizar, de acuerdo con las instrucciones que establezca el Ministerio de Educación, las versiones más recientes de los test o pruebas que se definen en este reglamento, como también otros instrumentos que se desarrollen en el futuro. Sin perjuicio de lo anterior, los procesos de evaluación diagnóstica, siempre deberán considerar la aplicación de pruebas formales. (p. 4).

En este contexto se observa que la política educativa impone un modelo de evaluación diagnóstica de NEE estandarizado, siendo aplicable de una misma forma en todas las regiones, sin distinción, convirtiéndose en un dispositivo legal que responde a aspectos teóricos-prácticos, pero no a la diversidad social y cultural presente en Chile. Se debe considerar que el 9,1% de la población del país, correspondiente a 1.565.915 personas pertenecen a pueblos indígenas, ya sea de la cultura Aimara, Rapa Nui, Quechua, Mapuche, Atacameña, Coya, Kawéskar, Yagán y Diaguita. Dicha estadística muestra que el pueblo Mapuche representa la mayor concentración con 1.321.717 personas, correspondiente al 84,4% de la población indígena (CHILE, 2013b). Adicionalmente a la población indígena se suma la población inmigrante, que representa el 2,7% de la población total, correspondiente a 465.319 personas (CHILE, 2015). Al distribuir dicha población en el país, se observa que predomina la comunidad de personas peruanas, representando el 33,3% de la población inmigrante.

Sin embargo, las pruebas estandarizadas que se utilizan para el diagnóstico de NEE en las escuelas chilenas no responden a la diversidad social y cultural referenciada anteriormente. Así lo revelan las muestras de estandarización utilizadas en las pruebas: Batería Psicopedagógica Evalúa 2.0 (GARCÍA; GONZÁLEZ, 2013); Batería Psicopedagógica

Evamat (GARCÍA; GONZÁLEZ; GARCÍA, 2009); Batería Psicopedagógicas Evalec (GARCÍA; GONZÁLEZ; GARCÍA, 2013); Test exploratorio de gramática española [STSG] (PAVEZ, 2005); Test para la comprensión auditiva del lenguaje [TECAL] (PAVEZ, 2004); y la escala Wechsler de Inteligencia para niños [WISC-III] (RAMÍREZ; ROSAS, 2007). Un aspecto importante es que dichas pruebas fueron diseñadas en España y Estados Unidos respectivamente, por lo cual la *episteme* que está a la base es de una realidad social y cultural eurocéntrica.

De acuerdo a ello, la estandarización de las pruebas referenciadas en el párrafo precedente, para su aplicación en Chile son adaptadas con muestra de estudiantes chilenos, no indígenas, por lo cual no es representativo de la diversidad social y cultural del territorio. El único instrumento que declara que la muestra de estandarización es confiable y representativa de las diferencias sociales y culturales del país, es la prueba de inteligencia WISC III (RAMÍREZ; ROSAS, 2007). Sin embargo, no garantiza que la prueba esté libre de sesgos, ya que considera únicamente el desarrollo evolutivo observado en niños, niñas y jóvenes occidentales y en ningún caso incluye en la muestra estudiantes indígenas, y más específicamente estudiantes mapuches. Así lo confirma Stoffer (2017) al señalar que, cuando una cultura no es representada en el proceso de construcción y estandarización de una prueba, éste se vuelve inadecuado, ya que estará sesgado por el conocimiento y la cosmovisión eurocéntrica.

De este modo, se observa, por una parte, una normativa educacional que exige a los profesores de educación especial, psicopedagogos, psicólogos y fonoaudiólogos realizar evaluaciones diagnósticas de NEE basadas en la estandarización. Por otra parte, existe una diversidad social y cultural en las escuelas, que demanda formas alternativas de evaluación, que permitan dar cuenta de las verdaderas capacidades y potencialidades de los estudiantes de grupos minoritarios.

En este contexto, la evaluación diagnóstica de NEE basada en un enfoque monocultural no se ajusta a la diversidad social y cultural del país, pues “[...] se caracteriza, (...) por suponer la existencia de ‘universales’ en los distintos ámbitos del desarrollo -por ejemplo, aprendizaje, inteligencia, relaciones sociales- y por poner énfasis en los procesos individuales” (ALONQUEO, 2015, p. 51). Lo anterior, genera desventajas para los estudiantes mapuches, ya que las evaluaciones que se les realizan tienen a la base parámetros de desempeños de personas de origen occidental. Ello conlleva la comparación del comportamiento y las habilidades de los estudiantes de grupos minoritarios con las que prevalecen en el grupo dominante. Dicha aproximación se basa en un modelo del déficit, asumiéndose que las habilidades de los niños y niñas de la cultura dominante son normales y las diferencias culturales presentes en los grupos minoritarios son deficiencias (ROGOFF; CHAVAJAY, 2004). Así, la principal barrera de una evaluación diagnóstica monocultural en contextos de diversidad social y cultural es la identificación correcta de estudiantes de grupos minoritarios que presentan NEE. Por tanto, en contexto mapuche las evaluaciones diagnósticas de NEE se realizan desde un marco social y cultural que no les pertenece a los estudiantes mapuches, comparando y valorando sus resultados en relación a parámetros de estudiantes chilenos no indígenas.

En este contexto, Beiser y Gotowiec (2000) demostraron que los estudiantes nativos americanos en la prueba de inteligencia WISC-R-diseñada para estudiantes de la sociedad eurocéntrica occidental- obtienen puntuaciones de coeficiente intelectual significativamente más bajas que los estudiantes del grupo dominante. Sin embargo, estos resultados son cuestionables, ya que investigaciones sobre la naturaleza cultural del desarrollo humano han revelado que existen diferencias en la cognición entre poblaciones occidentales y no occidentales (ALONQUEO, 2015). Esto es coherente con las investigaciones que develan que en Estados Unidos los estudiantes afroamericanos y nativos americanos, están excesivamente representados en las categorías de discapacidad intelectual y trastornos emocionales y de conducta (DONOVAN; CROSS, 2002; LOSEN; ORFIELD, 2002).

Lo expuesto anteriormente devela que las evaluaciones basadas en pruebas creadas por y para la cultura occidental no permiten determinar con precisión las habilidades y conocimientos desarrollados por los estudiantes de grupos minoritarios (AGENCIA..., 2003; STOFFER, 2017); es el caso de estudiantes mapuches. Como bien plantea Rogoff el “[...] desarrollo humano es un proceso cultural (...) [que] sólo puede ser comprendido a la luz de las prácticas culturales y las circunstancias de sus comunidades” (2003, p. 3). En esta perspectiva, los bajos resultados en la evaluación diagnóstica de NEE no pueden fundamentar el diagnóstico de una discapacidad o trastorno en estudiantes mapuches, ya que no se les evalúa desde su marco social y cultural.

Así, la evaluación diagnóstica de NEE desde un enfoque monocultural, constituye una desventaja para los estudiantes mapuches, ya que los resultados de las evaluaciones son analizados desde parámetros de la cultura occidental, y no desde su marco social y cultural, existiendo una distancia epistemológica entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar (QUINTRIQUEO; TORRES, 2012) en los procesos de enseñanza y evaluación.

Distancia epistemológica en la evaluación diagnóstica de NEE

En escuelas situadas en la región de La Araucanía conviven estudiantes mapuches y no mapuches, quienes son diagnosticados en el sistema escolar con discapacidades y trastornos. La estadística más reciente devela que en la región 11.698 estudiantes de educación primaria y secundaria fueron diagnosticados en las escuelas con alguna NEE, y de esos casos un 35,9% corresponden a NEE permanentes, asociadas a una discapacidad, y un 64,1% a NEE transitorias asociadas a trastornos, predominando en esta región el diagnóstico de discapacidad intelectual leve (FUNDACIÓN CHILE, 2013). Estas cifras son alarmantes, si se considera que al año 2004 la matrícula de estudiantes en programas de integración escolar de todo el país era de 20.746 (CHILE, 2004).

Lo anterior se atribuye al enfoque monocultural de la evaluación diagnóstica de NEE, ya que desde esta perspectiva las diferencias culturales se jerarquizan y clasifican, las que son catalogadas desde la cultura occidental como deficiencias (SALINAS; LLUCH, 1996). Así, el diagnóstico de NEE con estudiantes mapuches es consecuencia de la distancia epistemológica entre el conocimiento mapuche y conocimiento escolar (QUINTRIQUEO; TORRES, 2012;

QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2017), pero no porque el estudiante mapuche presente dificultades para aprender y participar en clases, a causa de una discapacidad o trastorno.

La distancia epistemológica es entendida como un obstáculo para el aprendizaje significativo de los estudiantes. Esto debido a que no existe una convergencia entre los objetivos, conocimientos y métodos de enseñanza y aprendizaje de la educación familiar mapuche y la educación escolar. En este contexto, se entenderá por conocimiento mapuche al conjunto de saberes ancestrales representados en la memoria individual, colectiva de la familia y la comunidad mapuche (QUINTRIQUEO, 2010). Mientras que el conocimiento escolar se sustenta en el conocimiento disciplinario occidental establecido en los distintos sectores de aprendizaje del currículum escolar, que oculta e ignora los saberes y conocimientos de la sociedad mapuche (QUINTRIQUEO; MAHEUX, 2004; QUINTRIQUEO, 2010).

Según la literatura, el conocimiento escolar es considerado como una síntesis del conocimiento científico. Mientras que, para la educación familiar mapuche, el conocimiento es construido por las personas desde sus prácticas socioculturales en el medio natural, social, cultural y espiritual. En este contexto, el conocimiento escolar es un marco para comprender la realidad objetiva (positivista), mientras que el conocimiento mapuche tiene por objeto la comprensión auténtica (subjetiva) de la realidad. Así, las verdades desde el conocimiento escolar se consideran únicas y universales, mientras que desde el conocimiento mapuche las verdades están relacionadas con la historia individual y social de los sujetos en sus contextos de vida, por ende, se consideran locales y particulares.

Otro elemento distintivo de cada tipo de conocimiento es la concepción de la realidad. Así, en el conocimiento escolar la realidad es considerada como homogénea, en cambio en el conocimiento mapuche la realidad es heterogénea, holística y compleja. Con respecto a la organización del conocimiento, se evidencia que el conocimiento escolar se clasifica en categorías disciplinares occidentales, mientras que el conocimiento mapuche no se fragmenta en categorías. En cuanto a los modos de transmisión, el conocimiento escolar se basa en la escritura y el conocimiento mapuche en la oralidad y la memoria social.

El conocimiento escolar también se considera como algo medible, comprobable y cuantificable. Mientras que el conocimiento mapuche se encuentra presente en la memoria social, su naturaleza no es medible o comprobable, sino que es legitimado a partir de un proceso de construcción social de los sujetos, las familias y las comunidades. En este contexto, en el conocimiento escolar predomina el sentido teórico de los saberes. En cambio, en el conocimiento mapuche predomina el sentido práctico que permite resolver problemas en el contexto sociocultural.

En esta perspectiva, los estudiantes mapuches históricamente han sido formados desde dos modelos de enseñanza opuestos (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2017). El primer modelo de enseñanza corresponde a la educación familiar mapuche, que tiene como propósito preparar a los niños, niñas y jóvenes para relacionarse en armonía con el medio social, cultural, natural y espiritual. Este modelo se fundamenta en la oralidad, observación directa, la imitación y la aplicación práctica del conocimiento (QUINTRIQUEO; TORRES, 2013). El segundo modelo en cambio deriva de la educación escolar monocultural y monolingüe en castellano (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2017), que tiene como propósito transmitir el orden del conocimiento eurocéntrico occidental y formar a las personas para la producción económica (QUINTRIQUEO; TORRES, 2013).

De acuerdo a lo señalado por Carihuentro (2007), el proceso educativo mapuche se da en el ámbito de la vida cotidiana, en diferentes espacios socioculturales, como, por ejemplo: la *ruka* (casa), el *lelfün* (campo), en el *Küzaw* (trabajo), entre otros. En cuanto a la educación escolar, el proceso educativo se da principalmente en la escuela, específicamente en las salas de clases, no existiendo mayor contacto con el contexto. Con respecto a los enseñantes, en la educación familiar mapuche se reconoce a los *kimches* -sabios mapuches- y padres de familia como los portadores del conocimiento (QUINTRIQUEO, 2010). En tanto en la educación escolar se reconoce como único enseñante al profesor de nivel universitario.

En el contexto de la educación escolar, la acción educativa constituye un proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el currículum el eje de toda actividad educativa. En este sentido, las situaciones de aprendizaje se planifican con anterioridad, se estructuran en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, y se ejecutan en tiempos determinados (CHILE, 2017). Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen los diferentes elementos del currículum: objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología, evaluación y recursos.

En la educación familiar mapuche la acción educativa se denomina *Kimeltuwün* y hace referencia al proceso educativo mapuche que contempla aspectos asociados a quiénes aprenden, cómo aprenden y qué se enseña (QUILAQUEO; SAN MARTÍN, 2008). En esta perspectiva, Quintriqueo (2005) destaca cinco principios que guían la formación de la persona: 1) el *kümeyawael ta che*, definido como actitud y relación de respeto que idealmente se debe establecer entre los miembros de la familia, de las comunidades mapuches y en la relación con la naturaleza; 2) el *yamüwael ta che*, representado por una relación de estima y de reconocimiento entre personas de un mismo grupo parental y de la comunidad mapuche en general; 3) el *küme rakizuam ta nieael*, como principio que considera la lógica del conocimiento y del pensamiento propio, que permite una formación para asumir la concepción de persona al interior de la familia y en la comunidad; 4) el *küme che geael*, que se reconoce como enfoque evaluativo para determinar si la persona actúa solidariamente dentro del grupo parental; 5) y el *kim che geael*, principio que guía la formación de la persona sustentada en el conocimiento. Este último principio recurre a la noción *ajkütuael ta zugu* (escuchar para comprender), como medio para evaluar cuando un niño o niña es capaz de estar atento y comprender lo que se le enseña.

En relación a la información presentada en párrafos anteriores se evidencia que tanto la sociedad mapuche, como la sociedad occidental tienen su propio marco de referencia para comprender la realidad y formar a las futuras generaciones. En el caso de la sociedad mapuche su marco de referencia se sustenta en una educación familiar que cuenta con métodos de formación de personas y principios propios que los regulan (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010). En razón a ello, sostenemos que la evaluación diagnóstica de NEE que se les realiza a estudiantes mapuches no permite valorar con exactitud sus habilidades comunicativas, sociales, cognitivas y competencias curriculares, ya que se les evalúa desde un marco social y cultural que no les pertenece. Esto es un obstáculo porque los resultados de las evaluaciones se interpretan desde parámetros del desarrollo evolutivo y contenidos occidentales establecidos en el currículum escolar, asumiéndose en la evaluación la existencia de dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales universales.

Así, la evaluación diagnóstica de NEE que exige el Ministerio de Educación chileno es monocultural, pues contempla verdades universalistas desde el conocimiento occidental. Ello a pesar de la existencia de investigaciones que han comprobado que los significados que las personas le atribuyen a la realidad dependen de cada sociedad, en relación a su cultura y conocimientos propios. Por ejemplo, la noción de tiempo es un constructo presente en el conocimiento mapuche y conocimiento escolar. Sin embargo, las concepciones que subyacen a esta noción son distintas en cada sociedad y cultura.

En relación a lo anterior, aquí se presentan las principales características de la noción tiempo desde la perspectiva mapuche y occidental, a partir de los resultados de los estudios de Torres y Quilaqueo (2010). En este contexto, desde el conocimiento mapuche la noción de tiempo se construye a través de la observación y su medición se realiza a partir de referencias cualitativas de la naturaleza y el cosmo. Así, para la sociedad mapuche el concepto tiempo se utiliza para referirse a la organización del tiempo, específicamente utilizan las concepciones de *antü* (día) y *xipantu* (año).

La dimensión temporal *antü* refiere al transcurso de un día y está compuesto por el *wün*, definido como amanecer, el *we xipalepay antü*, definido como el primer momento de luminosidad que entrega el sol, *pürapan antü* referido a la primera fase del día, el *ragi antü*, definido como el momento del medio día, *rupan antü* refiere al atardecer, *epe konantü* refiere a la última fase del día, *kon antü* refiere a la finalización de un día, cuando el sol se esconde. La forma de medición del *antü* se realiza principalmente por la observación cualitativa del recorrido del sol, el uso de las sombras y el canto de las aves.

La dimensión temporal *xipantu* refiere a un año y es construido en relación a los procesos vinculados con la naturaleza, el trabajo y la vida social y se organiza en períodos estacionarios de tiempo similares a los del año occidental; se destacan como períodos estacionarios de tiempo, el *pukem* similar al invierno, el *walüg* similar al verano, *rimu* similar al otoño y el *pewü* similar a la primavera. En el transcurso del período estacionario *pukem* ocurre el *we xipantu*, que significa el término e inicio de un nuevo ciclo de vida natural y social (TORRES; QUILAQUEO, 2010). Destacar que los períodos estacionarios se relacionan con actividades agrícolas y ganaderas, así el *walüg* se asocia con la cosecha y tiene su término con el inicio del *pükem* que se extiende hasta junio para dar inicio al *we xipantu*, iniciándose el *pewü* (HUENCHULAF; CÁRDENAS; ANCALAF, 2004). Así, el *xipantu* se mide a través de los cambios de la naturaleza, las actividades agrícolas, ganaderas y la observación del recorrido del sol.

Con respecto a la cultura occidental la concepción de tiempo se caracteriza por ser lineal, cronológica y segmentado (ROMERO, 2004). La noción de tiempo asociada al día es fraccionada en veinticuatro horas y medida cronológicamente con relojes análogos y digitales. Con respecto a la noción de año esta se organiza en cuatro estaciones: verano, otoño, invierno y primavera. El año tiene doce meses, que es medido a través del calendario cristiano u occidental.

La noción de tiempo en la evaluación diagnóstica de NEE, específicamente en la evaluación psicoeducativa, es evaluada desde la asignatura de matemática. Así, el profesor de educación especial o psicopedagogo evalúa los objetivos de aprendizaje presentes en el currículum escolar. En este contexto, se evalúa la capacidad del estudiante mapuche para leer horas y medias horas en relojes digitales y análogos; leer y registrar el tiempo

en horas, medias horas, cuartos de hora y minutos en relojes análogos y digitales; leer y registrar diversas mediciones del tiempo en relojes análogos y digitales, usando los conceptos A.M / P.M, 24 horas y realizar conversiones entre unidades de tiempo en el contexto de la resolución de problemas (CHILE, 2012). Esto evidencia una falta de convergencia entre los conocimientos mapuches y conocimientos escolares que se enseñan y se evalúan en el sistema escolar, obstaculizando el aprendizaje de los estudiantes mapuches.

Adicionalmente, existe una falta de convergencia entre los propósitos de la evaluación en la educación familiar mapuche y la educación escolar, como también en sus formas de evaluar. Desde la educación escolar históricamente la evaluación ha tenido la función de fabricar jerarquías de excelencia, etiquetando y clasificando a los estudiantes, como *buenos* y *malos* (en función a un sistema de calificación cuantitativo), aquellos que aprenden y aquellos que presentan dificultades para aprender (PERRENOUD, 2010). En este sentido, la evaluación en la educación escolar es de carácter normativo y tiene por objeto comparar los resultados del rendimiento académico para clasificar a los estudiantes (HEREDIA, 2009). Mientras que desde la educación familiar mapuche la evaluación que realizan los *kimches* es actitudinal, vivencial, utilizando como enfoque evaluativo el *kume che geael* para determinar si la persona actúa solidariamente dentro del grupo parental y la noción *ajkütuael ta zugu* (escuchar para comprender), lo cual les permite valorar cuándo un niño es capaz de estar atento y comprender lo que se le enseña (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010).

En síntesis, la distancia epistemológica que existe entre el conocimiento escolar y la educación familiar en el contexto escolar trae como consecuencia que en el sistema educativo escolar a los niños, niñas y jóvenes mapuches se les atribuyan necesidades educativas especiales. Esto, debido a que se les exige interpretar los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales, desde un marco interpretativo occidental.

Reflexiones finales

De acuerdo a la revisión de la literatura se evidencia una invisibilización de los saberes, conocimientos y principios educativos mapuches en los procesos de evaluación diagnóstica de NEE. Esto es coherente con la tesis planteada en el presente artículo, donde sostenemos que el diagnóstico de discapacidades y trastornos que se les realiza a estudiantes mapuches se fundamenta en una práctica pedagógica con enfoque monocultural. Esto, porque los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que exige el Ministerio de Educación de Chile se basan en el marco social y cultural occidental eurocéntrico. Esta situación podría ser consecuencia de una formación profesional basada en el racismo científico, académico y políticas educativas neoliberales-monoculturales. El racismo presente en la formación de los profesionales que participan en la evaluación diagnóstica de NEE (maestros de educación especial, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos y médicos) se evidencia en la omisión de saberes y conocimientos propios mapuches en los itinerarios formativos. Dicha formación se basa en teorías universalistas del desarrollo y aprendizaje, según el marco epistémico eurocéntrico occidental, omitiéndose en la evaluación diagnóstica de NEE la matriz social y cultural de los estudiantes indígenas.

En este contexto, sostenemos que la evaluación diagnóstica de NEE con estudiantes mapuches no permite valorar con exactitud sus habilidades comunicativas, sociales, cognitivas y competencias curriculares, ya que se les evalúa desde un marco social y cultural que no les pertenece. La consecuencia de dichas prácticas es la sobrerrepresentación de estudiantes de grupos minoritarios en programas de apoyos educativos de Educación Especial (DONOVAN; CROSS, 2002; FIELD; KUCZERA; PONT, 2007).

Este trabajo nos permite sostener que un sistema educativo de subvención que aumenta los recursos de financiamiento de las escuelas chilenas situadas en contexto mapuche, evidencia prácticas de colonialidad del saber y del poder. Situación que se fomenta en el contexto chileno al realizarse una evaluación diagnóstica de NEE basadas en un enfoque monocultural. Así, los establecimientos educativos que diagnostican a estudiantes mapuches, continúan con el proyecto económico de la sociedad moderna, multiplicando sus ingresos económicos por concepto de subvención especial, siendo “[...] un negocio lucrativo cuya práctica se permite y fomenta mediante el uso del dinero fiscal” (OLIVA, 2010, p. 316). Sin embargo, los dineros que ingresan a las escuelas por medio de los PIE no garantizan una mejor calidad de la educación para los estudiantes ni los actores del medio social donde se sitúa la escuela. Es así como la política educativa chilena aumenta los diagnósticos y sobre-diagnósticos (LÓPEZ et al., 2014), siendo los más afectados los estudiantes indígenas, ya que son etiquetados erróneamente con discapacidades y trastornos en el sistema escolar.

En general, la evaluación en la educación escolar debe ayudar a los alumnos a aprender y a desarrollarse y al profesor debe permitirle reorientar su práctica pedagógica (PERRENOUD, 2010). En efecto, el desafío de la evaluación de NEE en contextos de diversidad social y cultural es determinar las verdaderas capacidades, habilidades y aprendizajes de los estudiantes para guiar sus aprendizajes. En este sentido, es necesario abandonar la evaluación de NEE desde un enfoque médico-rehabilitador-monocultural y eliminar el uso de etiquetas diagnósticas asociadas a discapacidades y trastornos en contextos de diversidad social y cultural. Para ello es necesario contemplar en la evaluación de NEE los principios educativos mapuches para la formación de personas (QUINTRIQUEO, 2005), pues inciden directamente en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas mapuches. Esto implica que en la formación de los profesionales que participan en la evaluación diagnóstica de NEE se contemple la enseñanza de saberes, conocimientos y métodos educativos mapuches para promover evaluaciones que respondan a la racionalidad propia.

En el caso de los profesionales en ejercicio, también es necesario formarlos y sensibilizarlos respecto a los saberes y conocimientos mapuches para que puedan adoptar una postura crítica y autónoma en la toma de decisiones en los procesos de evaluación diagnóstica de NEE que actualmente exigen las políticas educativas. Esto permitirá superar progresivamente la colonialidad del saber y del poder institucionalizado en la escuela, mediante prácticas educativas que consideren una simetría en la relación conocimiento educativo mapuche y el escolar. Esto permitiría que los profesionales implicados en la evaluación diagnóstica de NEE en contextos de diversidad social y cultural comprendan correctamente las diferencias culturales y no como deficiencias desde la cultura dominante. En relación a los procedimientos e instrumentos de evaluación que actualmente se

utilizan en el diagnóstico de NEE, se requiere que las comunidades-familias mapuches determinen su pertinencia en relación a sus propias concepciones de aprendizaje, éxito escolar y educativo de sus hijos, saberes y conocimientos propios respecto a los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales que se evalúan. Como bien plantea Stoffer (2017) cuando una cultura no es representada en el proceso de construcción y estandarización de una prueba, éste se vuelve inadecuado, ya que estará sesgado por el conocimiento y la cosmovisión eurocéntrica.

Finalmente, sostenemos que mediante los lineamientos planteados se podrá avanzar hacia prácticas de evaluación de NEE con pertinencia cultural que permitan efectivamente orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad social y cultural, especialmente en contexto mapuche.

Referencias

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. **Necesidades educativas especiales en Europa**. Dinamarca: Agencia Europea, 2003.

ALONQUEO, Paula. *Mente y cultura en psicología: de la cultura como variable independiente a los procesos cognitivos culturales*. In: ZUÑIGA RIVAS, Claudia (Ed.). **Psicología, sociedad y equidad: aportes y desafíos**. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2015. p. 47-64. (Praxis psicológica).

BEISER, Morton; GOTOWIEC, Andrew. Accounting for native/non-native differences in IQ scores. **Psychology in The Schools**, DeKalb, v. 37, n. 3, p. 237-252, 2000.

CAMINO-ESTURO, Edorta. La política educativa colonial en África Lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes. **Cadernos de Fucamo**, Monte Carmelo, v. 16, n. 27, p. 61-79, 2017.

CANO, Daniel. La demanda educacional mapuche en el periodo reduccional (1883-1930). **Revista Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 46, n. 47, p. 317-335, 2010.

CARIHUENTRO, Sergio. **Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche**. 2007. 127 p. Tesis (Magíster) – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2007.

CASHMAN, Laura. New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. **Race Ethnicity and Education**, Reino Unido, v. 20, n. 5, p. 595-608, 2017.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. **Encuesta de caracterización socioeconómica nacional**. Santiago de Chile: Gobierno, 2013b.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. **Encuesta de caracterización socioeconómica nacional**. Santiago: Gobierno de Chile: Gobierno, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases curriculares matemática**. Santiago de Chile: Mineduc, 2012.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto con toma de razón nº 0170** - Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile: Mineduc, 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. **Nueva perspectiva y visión de la educación especial**: informe de la comisión de expertos. Santiago de Chile: Mineduc, 2004.

CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas**. Santiago de Chile: Mineduc, 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones para los establecimientos educacionales del país**: Jornada de planificación curricular. Santiago de Chile: Mineduc, 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)**. Santiago de Chile: Mineduc, 2013a.

DONOVAN, Suzanne; CROSS, Christopher. **Minority students in special and gifted education**. Washington, DC: National Academy Press, 2002.

ECHEITA, Gerardo. **Educación para la inclusión o educación sin exclusión**. Madrid: Narcea, 2006.

FIELD, Simon; KUCZERA, Malgorzata; PONT, Beatriz. Groups at risk: the special case of migrants and minorities. In: FIELD, Simon; KUCZERA, Malgorzata; PONT, Beatriz (Ed.). **No more failures: ten steps to equity in education**. París: OECD, 2007. p. 139-155. Disponible en: <<https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>>. Acceso en: 12 nov. 2017.

FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha; ROSAS, Lesvia. **Transformando la práctica docente**: una propuesta basada en la investigación-acción. México, DC: Paidós, 1999.

FLORES, Jaime; AZÓCAR, Alonso. Fotografía de Capuchinos y Anglicanos a principios del siglo XX: la escuela como instrumento de cristianización y chilenización. **Memoria Americana**, Buenos Aires, v. 14, p. 75-87, 2006.

FUNDACIÓN CHILE. **Informe final de estudio**: análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorios (NEET). Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación, 2013.

GARCÍA, Jesús; GONZÁLEZ, Daniel. **Batería psicopedagógica evalúa**. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica, 2013.

GARCÍA, Jesús; GONZÁLEZ, Daniel; GARCÍA, Beatriz. **Batería para la evaluación de la comprensión lectora**. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica, 2013.

GARCÍA, Jesús; GONZÁLEZ, Daniel; GARCÍA, Beatriz. **Prueba para la evaluación de la competencia matemática**. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS, 2009.

HEREDIA, Alfonso. Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. **Bordón**, Madrid, v. 61, n. 4, p. 39-48, 2009.

HUENCHULAF, Ernesto; CÁRDENAS, Prosperino; ANCALAF, Gladys. **Nociones de tiempo y espacio en la cultura mapuche**: guía didáctica para el profesor, nivel básico I. Santiago de Chile: Lom, 2004.

INFANTE, Marta. Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 36, n. 1, p. 287-297, 2010.

INFANTE, Marta; MATUS, Claudia. Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. **Disability & Society**, Reino Unido, v. 24, n. 4, p. 437-445, 2009.

LLANCAVIL, Daniel et al. La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Valdivia, v. 28, p. 117-135, 2015.

LÓPEZ, Verónica et al. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. **Revista de Educación**, Madrid, n. 363, p. 256-281, 2014.

LOSEN, Daniel; ORFIELD, Gary. **Racial inequity in special education**. Cambridge: Harvard Education Press, 2002.

MAMPAEY, Jelle; ZANONI, Patricia. Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. **British Journal of Sociology of Education**, London, v. 37, n. 7, p. 928-946, 2015. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2014.1001059>>. Acceso en: 21 sept. 2017.

MANSILLA, Juan et al. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 213-228, 2016.

OLIVA, María. Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 311-328, 2010.

OSWALD, Donald; COUTINHO, Best. ¿Qué es la representación desproporcionada? **The Special Edge**, California, v. 20, n. 1, 2006. Disponible en: <http://www.calstat.org/publications/spedge_publications.php?nl_id=8>. Acceso en: 11 jul. 2017.

PAVEZ, María. **Test exploratorio de gramática española de A. Toronto**. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2005.

PAVEZ, María. **Test para la comprensión auditiva del lenguaje**. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2004.

PEÑA, Mónica. Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 12, n. 3, p. 93-103, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **La evaluación de los alumnos:** de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue, 2010.

PINEAU, Pablo ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'esto es educación' y la escuela respondió: 'yo me ocupó'. In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo (Ed.). **La escuela como máquina de educar:** tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 27-50.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 201-246.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo. **Métodos educativos mapuches:** retos de la doble racionalidad educativa. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2017.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo. **Saberes educativos mapuches:** un análisis desde la perspectiva de los kimches. Polis, Santiago de Chile, v. 26, 2010. Disponible en: <<https://polis.revues.org/808>>. Acceso en: 30 sept. 2017.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo; TORRES, Héctor. Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. **Revista Electrónica de Investigación Educativa,** Ensenada, v. 18, n. 1, p. 153-165, 2016.

QUILAQUEO, Daniel; SAN MARTÍN, Daniel. Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. **Estudios Pedagógicos,** Valdivia, v. 34, n. 2, p. 151-168, 2008.

QUINTRIQUEO, Segundo. Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de alumnos mapuche en el medio escolar de la IX Región. In: QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo; CÁRDENAS, Prosperino (Ed.). **Educación, currículum, e interculturalidad.** Temuco: Universidad Católica Temuco, 2005. p. 191-202.

QUINTRIQUEO, Segundo. **Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche.** Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2010.

QUINTRIQUEO, Segundo; MAHEUX, Gisèle. Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. **Revista de Psicología de la Universidad de Chile,** Santiago de Chile, v. 13, n. 1, p. 73-91, 2004.

QUINTRIQUEO, Segundo; MCGINITY, Margaret. Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. **Estudios Pedagógicos,** Valdivia, v. 35, n. 2, p. 173-188, 2009.

QUINTRIQUEO, Segundo; TORRES, Héctor. Construcción de conocimiento Mapuche y su relación con el conocimiento escolar. **Estudios Pedagógicos,** Valdivia, v. 39, n. 1, p. 199-216, 2013.

QUINTRIQUEO, Segundo; TORRES, Héctor. Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. **Revista Electrónica de Investigación Educativa,** Ensenada, v. 14, n. 1, p. 16-33, 2012.

QUINTRIQUEO, Segundo et al. **Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2016.

RAMÍREZ, Valeria; ROSAS, Ricardo. **Test de inteligencia para niños de Wechsler**. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2007.

RIQUELME, Enrique et al. Emotion and exclusion: key ideas from Vygotsky to review our role in a school with a cultural diversity setting. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 169-184, 2017.

ROGOFF, Barbara. **The cultural nature of human development**. New York: Oxford University Press, 2003.

ROGOFF, Barbara; CHAVAJAY, Pablo. Las bases culturales del desarrollo cognitivo: evolución de la investigación en este campo en Norteamérica. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 16, n. 39, p. 123-159, 2004.

ROMERO, Hugo. América: simbiosis de cantos y ecuaciones. **Revista de Ciencias Sociales**, Santiago de Chile, n. 14, p. 112-128, 2004.

SALINAS, Jesús; LLUCH, Xavier. **La diversidad cultural en la práctica educativa**. Madrid: CIDC, 1996.

SARANGAPANI, Padma. Savoir, curricula et méthodes pédagogiques : le cas de l'Inde. **Revue Internationale D'éducation de Sèvres**, Sèvres, p. 1-12, 2014. Disponible en: <<https://ries.revues.org/3848>>. Acceso en: 10 jun. 2017.

STOFFER, Jasmin. The importance of culturally safe assessment tools for Inuit students. **The Australian Journal of Indigenous Education**, v. 46, n. 1, p. 64-70, 2017.

TORRES, Héctor; QUILAQUEO, Daniel. Concepción de tiempo en el discurso educativo de los kimches. In: QUILAQUEO, Daniel; FERNÁNDEZ, César; QUINTRIQUEO, Segundo (Ed.). **Interculturalidad en contexto mapuche**. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue, 2010. p. 257-278.

TURRA, Omar; FERRADA, Donatila. Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 229-242, 2016.

Recibido en: 19.05.2018

Revisiones en: 28.11.2018

Aprobado en: 12.02.2019

Ximena Gutiérrez-Saldivia es estudiante de doctorado en Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT). Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica por la Universidad de Granada. Profesora de planta temporal de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCT.

Segundo Quintriqueo Millán es doctor en Educación, profesor titular de la Universidad Católica de Temuco (UCT), investigador titular del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UCT e investigador asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canadá.

Vanessa Valdebenito Zambrano es doctora en Psicología de la Educación, investigadora y académica de pregrado/ postgrado de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Su línea de investigación se ha desarrollado en el ámbito del aprendizaje entre iguales en educación inicial y formación del profesorado, procesos de enseñanza, y prácticas en contextos interculturales.