

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

# Hacia una evaluación en contexto indígena: El caso de una escuela mapuce en Chile

*Towards an Evaluation in an Indigenous context: The Case of a Mapuche School in Chile*

*Para uma avaliação em um contexto indígena: O caso de uma escola mapuche no Chile*

Miguel Del Pino-Sepúlveda

Universidad Católica del Maule  
Talca, Chile

[mdelpino@ucm.cl](mailto:mdelpino@ucm.cl)

 <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

Froilán Cubillos

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Santiago, Chile

[froilan.cubillos@umce.cl](mailto:froilan.cubillos@umce.cl)

 <https://orcid.org/0000-0002-6943-7994>

Diego Pinto

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Santiago, Chile

[diego.pinto\\_v@umce.cl](mailto:diego.pinto_v@umce.cl)

 <https://orcid.org/0000-0002-8248-1770>



Recibido • Received • Recebido: 15 / 05 / 2020  
Corregido • Revised • Revisado: 27 / 05 / 2022  
Aceptado • Accepted • Aprovado: 01 / 07 / 2022

## Resumen:

**Introducción.** Este estudio presenta el caso de una escuela mapuce, que a partir de la construcción y reciente validación de programas de estudio propios ante el Ministerio de Educación de Chile, busca el desarrollo de una evaluación educativa coherente a sus planes de estudio. Los objetivos fueron: 1. Identificar la finalidad de la evaluación en contexto indígena a partir de las voces de sus protagonistas, y 2. Describir los elementos conceptuales que la evaluación en contexto indígena mapuce debiera poseer para su desarrollo. **Metodología.** Fue participativa con el enfoque dialógico-kishu kimkelay ta che, junto a profesorado mapuce, estudiantes de pregrado, niños y niñas de la escuela, académicos y académicas. Se utilizaron los procedimientos de conversación dialógica y diálogo colectivo. Se validó la información recabada mediante un análisis de carácter comunicativo del conocimiento construido. **Resultados.** Se destaca el concepto de kvmecegeam (personas buenas) como finalidad de la evaluación en cuanto a una valoración formativa del aprendizaje, y los componentes territoriales y socio-culturales como elementos que permiten dirigir y reconducir el proceso evaluativo con base en características socio-históricas y geográficas pertinentes. **Discusión.** Se promueve una evaluación pertinente al contexto indígena, a diferencia de la impronta de estandarización del aprendizaje y evaluación en Chile, donde se desconoce el origen cultural de



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

cada persona. En este sentido, se ofrecen lineamientos u orientaciones generales para comenzar a desarrollar un campo del conocimiento que todavía está poco explorado y no mucho se ha avanzado.

**Palabras claves:** Evaluación; indígena; territorio; cultura; educación intercultural.

#### **Abstract:**

**Introduction.** This study presents the case of a Mapuche school, which, based on the construction and recent validation of its Study Programs before the Ministry of Education of Chile, seeks the development of an educational evaluation in line with its study plans. The objectives were the following: 1. Identify the purpose of evaluation in an indigenous context based on the voices of its protagonists, and 2. Describe the conceptual elements that evaluation in an indigenous Mapuche context should have for its development. **Method.** It was participatory with the dialogic-kishu kimkelay ta che approach, together with Mapuche teachers, undergraduate students, school boys and girls, and scholars. The procedures of dialogic conversation and collective dialogue were used. The information collected was validated through a communicative analysis of the constructed knowledge. **Results.** The concept of kvmecegeam is highlighted as the purpose of the evaluation in terms of a formative assessment of learning, and the territorial and socio-cultural components as elements that allow directing and redirecting the evaluation process based on pertinent socio-historical and geographical characteristics. **Discussion.** An evaluation pertinent to the indigenous context is promoted, unlike the standardization imprint of learning and evaluation in Chile, where the cultural origin of each one is unknown. In this sense, guidelines or general orientations are offered to begin to develop a field of knowledge that is still little explored and not much progress has been made.

**Keywords:** Evaluation; indigenous; territory; culture; intercultural education.

#### **Resumo:**

**Introdução.** Este estudo apresenta o caso de uma escola Mapuche que, a partir da construção e validação recente de seus próprios programas de estudos junto ao Ministério da Educação do Chile, busca o desenvolvimento de uma avaliação educacional coerente com seus planos de estudos. Os objetivos foram: 1. Identificar a finalidade da avaliação em um contexto indígena com base nas vozes de seus protagonistas, e 2. Descrever os elementos conceituais que a avaliação em um contexto Mapuche indígena deve ter para seu desenvolvimento. **Metodologia.** Foi participativa com a abordagem dialógica-kishu kimkelay ta che, em conjunto com professores Mapuce, estudantes de graduação, crianças do ensino fundamental e pessoas acadêmicas. Foram utilizados os procedimentos de conversa dialógica e diálogo coletivo. As informações coletadas foram validadas por meio de uma análise comunicativa do conhecimento construído. **Resultados.** O conceito de kvmecegeam é destacado como finalidade da avaliação em termos de uma avaliação formativa da aprendizagem, e os componentes territorial e sociocultural como elementos que permitem direcionar e redirecionar o processo de avaliação com base nas características sócio-históricas e geográficas pertinentes. **Discussão.** É promovida uma avaliação pertinente ao contexto indígena, ao contrário tendência de padronização de aprendizagem e avaliação no Chile, onde a origem cultural de cada pessoa é desconhecida. Nesse sentido, são oferecidas diretrizes ou orientações gerais para começar a desenvolver um campo de conhecimento ainda pouco explorado e com poucos avanços.

**Palavras-chave:** Avaliação; indígena; território; cultura; educação intercultural.



## Introducción

Este artículo respeta la variante lingüística del territorio de la comunidad mapuce bafkehce, con la que se trabajó, por ello se adopta el Grafemario Raguileo (Cañumil et al. 2008).

En Chile, con base en la Ley indígena 19.253 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993), a partir del año 1996 se instala el Programa Educativo Intercultural Bilingüe (PEIB), que busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios en el territorio nacional y a la formación de una ciudadanía intercultural en el sistema educativo. El PEIB está dirigido a sectores educativos que concentran mayor cantidad de estudiantes indígenas, sobre todo de sectores rurales, Decreto N.º 280 (Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, 2009). Este programa da prioridad a la enseñanza de las distintas lenguas originarias, por medio de los programas curriculares del Subsector de Lengua Indígena. Asimismo, el decreto mencionado promueve un carácter diferenciado, debido que el sector de Lengua Indígena es solamente para aquellos establecimientos que tengan alto porcentaje de población indígena, quedando aún como materia optativa para sus escolares (Lagos, 2015). Debido a lo anterior, el programa solo se ha implementado en escuelas con alta tasa de estudiantes indígenas, y ha incorporado al aula educadores y educadoras tradicionales, personas que pertenecen a un pueblo indígena y actúan como un apoyo pedagógico para el personal docente (Acuña, 2012).

En el contexto chileno, si bien existen avances en la inclusión de algunas temáticas educativas de los pueblos originarios, no ha sido en acuerdo con los propios movimientos indígenas, y una problemática que surge es el poco avance en materia de evaluación de aprendizajes. Los programas curriculares de lengua indígena no presentan indicadores pertinentes a la cultura (Loncon et al., 2016), por ejemplo, se centran en el desarrollo de habilidades como la comunicación oral, escritura y lectura, de la misma manera en cómo se enseña la lengua castellana, no amplía a otras habilidades propias de la cultura indígena, aplica la evaluación en términos occidentales (Del Pino Sepúlveda, 2021). En este sentido, la crítica surge al comprender, desde la evaluación educativa, a la población como homogénea, por lo cual no está adaptada a la diversidad social, cultural y lingüística (Schmelkes, 2015). Como plantea Del Pino Sepúlveda (2019): "La evaluación educativa no está definida por criterios de pertinencia cultural y menos orientada a satisfacer las necesidades particulares de los pueblos indígenas" (p. 102). En este sentido, no se puede reducir la evaluación educativa en contexto indígena a homogénea, sino ampliarla a un concepto de diversidad cultural, cuestión que se desarrolla en este estudio.

Dado lo anterior, esta investigación se desarrolló junto a una comunidad mapuce bafkehce ubicada en la región de La Araucanía.

## Breve historia de la escuela y objetivos de investigación

La comunidad mapuce, con la cual se trabajó en esta investigación, se encuentra ubicada en una zona geográfica que se caracteriza por bordear un lago, el que, a su vez, está rodeado por

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

la cordillera de la costa y se encuentra junto al Océano Pacífico. En este territorio, ancestralmente mapuce *bafkehce* (denominación a mapuces que viven en el bordemar). En 1975, la iglesia católica instaló una escuela, construida en tierras que fueron propiedad de una de las autoridades mapuce, con la intención de evangelizar a niñas y niños de dicha comunidad, tanto en el catolicismo como en la cultura occidental-chilena al adoptar el currículo escolar oficial.

Después de transcurridos 30 años, el 2005 se inicia, por parte de la comunidad, un proceso de recuperación de sus tierras, hecho que se logró el año 2006. Una vez recuperado el territorio donde se ubica la escuela, la misma comunidad liderada por sus autoridades, decide crear una propuesta curricular mapuce como alternativa al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) instalado por el Estado chileno. Debido a que lo comprenden como un mecanismo de opresión impuesto (Pinto et al. 2011), han reorientado su accionar hacia una propuesta educativa que les permita mantener su cultura y lengua, y al mismo tiempo interactuar con la cultura occidental.

En este contexto, la comunidad *bafkehce* revisó las distintas normativas internacionales y nacionales que les permitieron sustentar su propuesta educativa. Entre estas, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), uno de los primeros documentos que incluyen los conceptos de interculturalidad en la política pública. Junto con esta normativa, la comunidad se sustentó en el Decreto 40 del Mineduc (Ministerio de Educación Pública, 1996), que otorga la posibilidad de crear planes y programas propios a las instituciones educativas. Debido a esto, la comunidad decide invitar a un equipo de investigadores para el apoyo técnico en el diseño de su propuesta curricular.

Después de aproximadamente una década de trabajo, durante el año 2018, esta comunidad logra que su propuesta curricular sea aprobada por el Estado chileno. De esta forma, la escuela cuenta hoy con 6 programas de estudio que responden a la necesidad de revitalizar su *kimvn* (conocimiento) en distintos tipos de saberes relacionados con su cosmovisión, lengua y cultura (Pinto et al., 2011): *Az Mogen Wajontu Mapu Mew* (cosmovisión, relación tiempo y espacio), *Rakizuum Ka Mapuzugun* (pensamiento y lenguaje), *Aukantun Ayekan* (juegos deportivos y comunitarios), *Kuzaw Wenxu Ka Zomo Kuzaw* (trabajo manual y manualidad), *Amulepe Taiñ Mogen* (historia y cultura mapuces), e *Ixofj Mogen* (biodiversidad).

Estos programas de estudio apuntan a que los niños y las niñas mapuce se formen desde la integridad del saber, debido que el conocimiento se considera holísticamente, y estos conocimientos (*kimvn*) responden a: a) "la necesidad de entender el medio natural, su ecología y geografía, preservándolo y desarrollándolo para la continuidad de la vida comunitaria" (Pinto Contreras, 2013, p. 21), y b) conocer el fundamento principal del *mapuzugun* como una lengua que busca el conocimiento en el diálogo con la naturaleza y todos los seres que allí habitan.

La pedagogía que está sobre la base de estos programas de estudio se sustenta en cuatro principios de aprendizaje: a) la unidad teoría y práctica, b) visión holística del conocimiento/

pensamiento, c) armonía, equilibrio y respeto por la biodiversidad, y d) la búsqueda y respeto por la espiritualidad comunitaria y territorial (Pinto et al., 2011).

Como este logro no tiene precedentes en la historia de la educación chilena, motiva a la misma comunidad y a grupos investigadores a profundizar respecto de qué evaluación es pertinente a su propuesta educativa. Por ello, la presente investigación tuvo como finalidad, a modo descriptivo, aproximarnos conceptualmente a una evaluación educativa con mayor pertinencia. Es así como se tuvieron las preguntas orientadoras: ¿Qué finalidad debiera tener la evaluación en contexto indígena? ¿Qué elementos debiera considerar una evaluación para contexto indígena mapuce? Para responder estas preguntas, los objetivos de investigación fueron:

1. Identificar la finalidad de la evaluación en contexto indígena a partir de las voces de sus protagonistas.
2. Describir los elementos conceptuales que la evaluación en contexto indígena mapuce debiera poseer para su desarrollo.

## Marco de referencia

Si bien existe mucha bibliografía asociada a experiencias de educación intercultural, en contextos urbanos como rurales, con población indígena y no-indígena (Bolaños e Ipia, 1998; Flores Medina et al., 2017; Laperrière y Zúñiga, 2007; Sánchez Gutiérrez, 2016; Yojcom Rocché et al., 2016; por mencionar algunas) no es mucho lo que se encuentra en la bibliografía especializada respecto de evaluación educativa en dichos contextos. A este respecto, uno de los mayores avances en esta materia es el aporte de Cram y Mertens (2016) y Mertens (2018). Estas autoras desarrollan lo que se denomina el paradigma transformador de la evaluación, desde una óptica de la justicia social y los derechos humanos.

Dentro de este paradigma, la evaluación tiene relación con el contexto territorial, social, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas; apunta a superar las desigualdades educativas que estos pueblos sufren, y dirige las acciones evaluativas hacia la transformación de las injusticias de menosprecio, discriminación y menoscabo en justicias de reconocimiento, valoración cultural y educativa. Una aproximación con mayor profundidad a este paradigma la encontramos en sus componentes axiológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

El componente axiológico tiene que ver con la naturaleza ética de la evaluación que, para contextos indígenas, corresponde al espacio geográfico, territorial y espiritual, como dimensiones que ayudan a orientar las acciones evaluativas en el marco de los derechos humanos, la justicia social y la disminución de las desigualdades en evaluación educativa. El componente ontológico tiene relación con la naturaleza del ser en la construcción identitaria de escolares indígenas, cuestión que orienta las acciones evaluativas en cuanto normas y



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

patrones culturales, en la conjunción del mundo espiritual y el mundo tangible (Huanacuni Mamani, 2010). El componente epistemológico concierne formas de conocimiento indígenas a partir de sus prácticas y lenguas, en equilibrio con las formas de conocimiento occidental. El conocimiento se ve como un deber sagrado transmitido a través de los ancianos de las comunidades. El conocimiento tiene una dimensión cognitiva y espiritual y debe utilizarse para mejorar la calidad de las relaciones y la salud en la comunidad. En cuanto a la metodología, la evaluación se dirige a rescatar, resignificar y desarrollar prácticas educativas propias indígenas en equilibrio con metodologías de evaluación más tradicionales. Por ello, se incluyen métodos culturalmente sensibles a través del compromiso con líderes y miembros tribales en los rituales tradicionales (Cram y Mertens, 2016; Mertens, 2018).

Otras experiencias apuntan básicamente a la contextualización de enfoques de evaluación más cualitativos centrados en las personas y no en los instrumentos como elementos primordiales (Basson, 2011). Encontramos el ejemplo de la contextualización del modelo de *empowerment evaluation* en África, que entre sus principales consejos apunta a pasar de una cultura restringida de la evaluación a una cultura de respetar los enfoques indígenas, como sus prácticas y rituales, e incorporarlos a las escuelas. También, depositar mayor confianza en el profesorado y su experiencia evaluativa cotidiana y no solamente confiar en las orientaciones de personas *expertas*.

Específicamente, en contexto mapuce, se rescata la experiencia de una evaluación dialógica, que se entiende:

como constructo epistémico que genera posibilidades de mejora sobre la base del discurso transformativo en procesos dialógicos (de acuerdos y desacuerdos) [y que] tiene como finalidad la creación de sentido de vida en los educandos, la superación del fracaso escolar y la potenciación de ambientes colaborativos y afectivos. (Del Pino Sepúlveda, 2018, p. 238)

Finalmente, rescatamos el planteamiento de Schmelkes (2015), cuando dice que la evaluación debe ser en lengua propia del grupo indígena y comprender a la población diferenciadamente y no homogéneamente, porque se seguirá provocando segregación estudiantil.

## Método

### Enfoque de la investigación

En coherencia a la visión comunitaria mapuce, se trabajó desde un paradigma participativo (Heron y Reason 1997), que permite una comprensión de la naturaleza de la realidad (ontología) desde una doble racionalidad cuando se trabaja junto a comunidades indígenas; debido a que, por un lado, la comunidad indígena convive con la realidad objetiva *colonial* occidental, y a

la vez es una realidad subjetiva, que guarda relación con sus propias prácticas ancestrales, su lengua y cosmovisión. Así, también se comprende una epistemología extendida, que no se cierra a una única opción de formas de conocimiento, sino a una apertura epistémica.

En correspondencia, se trabajó con el enfoque de investigación dialógico-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada y Del Pino, 2018). Dialógico, porque los problemas a investigar y la construcción de conocimientos se realizan y desarrollan junto a las personas situadas en sus contextos específicos. Y *kishu kimkelay ta che*, que en lengua *mapuce* significa que “ninguna persona conoce o aprende por sí misma” (Ferrada et al., 2014, p. 35), sino con base en su legado histórico junto a las demás personas.

### Participantes y nodos orientadores

Coherente al enfoque asumido, se conformó una comunidad de investigación (CI), compuesta por profesorado mapuce (3 hombres y 2 mujeres), 6 estudiantes de pregrado (5 mujeres y 1 hombre), 9 estudiantes (4 niñas y 5 niños), 2 académicos de la ciudad de Santiago y 1 académico de la ciudad de Temuco, esto es, un total de 23 participantes. La CI decidió el problema a investigar y generar nodos orientadores que permitieran profundizar en la temática de estudio y así responder a los objetivos propuestos (ver Tabla 1).

**Tabla 1:** Nodos que orientaron la investigación

Objetivos	Nodos
1. Identificar la finalidad de la evaluación en contexto indígena a partir de las voces de sus protagonistas	<i>Finalidad de la evaluación:</i> demandas de la comunidad que permiten conducir y reconducir la evaluación en contexto indígena según sus propias necesidades.  <i>Elementos orientadores de la evaluación:</i> se entiende como el tipo de conocimiento evaluado, cómo y cuándo evaluar, según la finalidad que la evaluación persigue.
2. Describir los elementos conceptuales que la evaluación en contexto indígena mapuce debiera poseer para su desarrollo	<i>Elementos conceptuales mapuce:</i> se entienden como aquellos componentes propios de la cultura indígena que permiten caracterizar un corpus pertinente y contextualizado a su cultura y lengua.

**Nota:** Elaboración propia

### Procedimientos de recolección de información y análisis

Junto con los nodos orientadores de la investigación, para la recolección de información se trabajó con: conversación dialógica, diálogo colectivo y la observación de clases. La primera consiste en una conversación junto con una persona que la comunidad



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

considera clave para profundizar sobre el objeto de estudio. En este caso, se realizó una conversación dialógica con cada una de las profesoras y profesores, que cuentan con un promedio de 10 años de experiencia en desempeño en contextos diversos cultural y lingüísticamente, y que dominan el *kimvn* mapuce (conocimiento) necesario para ahondar y problematizar sobre la evaluación.

El segundo procedimiento permitió un diálogo ampliado con toda la CI sobre el objeto de estudio, para profundizar, discutir y, en conjunto, alcanzar un entendimiento mutuo respecto de cómo se está entendiendo la evaluación y cómo poder desarrollarla. Este diálogo se realizó en cuatro oportunidades con todo el profesorado mapuce de la escuela. Y en dos oportunidades con el estudiantado respecto de sus inquietudes y demandas evaluativas. Y el tercer procedimiento, la observación de clases, consistió en acompañar al aula al profesorado durante los últimos dos años, registrando con cámara filmadora y audio las clases, sin mayor participación de los investigadores en las clases para no interrumpir el trabajo cotidiano. Estas filmaciones, posteriormente, fueron revisadas en conjunto con la CI. Los académicos visitaban la comunidad y su escuela en diferentes épocas del año, pero el académico de la ciudad de Temuco, que es una ciudad con mayor cercanía a la comunidad indígena, visitaba a la comunidad semanalmente, teniendo la posibilidad de profundizar en la vida diaria de la escuela sobre los aspectos de la evaluación. Cada procedimiento de construcción de conocimiento fue filmado y grabado en audio y, posteriormente, transcrito para su revisión.

### Procedimiento de análisis

Para el procedimiento de análisis se ordenó toda la información recabada y se presentó a la CI, con quienes se realizó el análisis, de manera conjunta, y en coherencia con el enfoque participativo de la investigación asumida. El análisis de la información recabada consistió en determinar el carácter comunicativo del conocimiento construido (Ferrada, 2010). Una vez transcrita la información de las conversaciones dialógicas y diálogos colectivos, se realiza un análisis “aplicando los componentes que permiten identificar la presencia o ausencia de la racionalidad comunicativa, por cada párrafo argumentativo, a fin de garantizar que dichos conocimientos están siendo construidos sobre la base de pretensiones de validez y no de poder” (Ferrada et al., 2014, p. 44). Para este proceso, en primer lugar, una vez transcritos todos los procedimientos se seleccionan los párrafos que responden a los nodos, y se constituyen, así, unidades de análisis. Son estas, a las que posteriormente se les identifica el tipo de acto de habla. Esta acción permitirá identificar el concepto de mundo al que hace referencia y luego el tipo de manifestación. Es decir:

*AHC: acto de habla constatativo; indicador de MO: Mundo objetivo*

*AHR: acto de habla regulativo; indicador de MS: Mundo social*

*AHE: acto de habla expresivo; indicador de MSu: Mundo Subjetivo*

*M3: tres mundos+PV: pretensión de validez: = RC: Racionalidad comunicativa. (Ferrada, 2010, pp. 4-5)*

Desde esta lógica, "si existe presencia de los tres conceptos de mundos en forma simultánea y argumentos susceptibles de crítica, asumimos que el entendimiento constituye el mecanismo coordinador de la acción, con lo cual, asumimos que está presente la racionalidad comunicativa" (Ferrada, 2010, p. 4). En tal caso, todo párrafo que contenga la racionalidad comunicativa es considerado para el trabajo analítico.

Con el propósito de diferenciar a las personas participantes según la información, se utilizó como nomenclatura el símbolo CD (conversación dialógica) y DC (diálogo colectivo), seguido de la identificación de la persona, P (profesor/a), E (estudiante), A (académico), según género (H, hombre y M, mujer), finalmente, junto a la letra un número (P1), que da cuenta de la persona en específico.

Luego de este análisis, la CI avanzó a la última fase, que consideró la distinción del conocimiento como transformador, es decir, aquel tipo de conocimiento que ayuda a la transformación que se persigue (Ferrada y Del Pino, 2018). En este sentido, este tipo de conocimiento transformador da cuenta de la racionalidad comunicativa para este estudio. Este tipo de conocimiento permitió identificar y describir aquellas dimensiones prácticas, tradiciones, elementos de espiritualidad, conceptos en lengua propia, que no están previamente sistematizados para una evaluación que sea pertinente a su cultura y lengua como aporte para la educación que persiguen desarrollar.

## Resultados y discusión

En términos generales, los resultados se presentan de acuerdo con cada objetivo de investigación propuesto. A su vez, en coherencia con el análisis realizado a la información recabada, se decidió por motivos de extensión del artículo, mostrar extractos de la información conversada en conjunto con los sujetos participantes del estudio. Estos extractos dan cuenta del sustento de los resultados y se corresponden a los párrafos con racionalidad comunicativa.

### Resultados del objetivo 1. Identificar la finalidad de la evaluación en contexto indígena a partir de las voces de sus protagonistas

Los resultados permiten identificar que la CI, propone un equilibrio en la evaluación, entre el currículo escolar ministerial, y la propuesta curricular propia (ver Tabla 2).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

**Tabla 2:** Resultados objetivo 1

Nodos	Resultados
Finalidad de la evaluación	Evaluación formativo-valórica como <i>kvmecegeam</i> , con el fin de que los niños y las niñas se formen para ser <i>norce</i> (persona justa), <i>kvmece</i> (persona buena), <i>newence</i> (persona valiente o fuerte) y <i>kimce</i> (persona sabia)
Elementos orientadores de la evaluación	Evaluar en equilibrio el currículo escolar chileno y los Programas de Estudio mapuce. A través de metodologías indígenas, con la finalidad de revitalizar, dar sentido de pertenencia y proyección del <i>kimvn</i> . Evalúan tanto profesorado como comunidad, y se evalúa en distintas instancias tanto oficiales como ceremoniales. Los elementos dan respuesta a: ¿qué evaluar?, ¿cómo y a través de qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿para quién evaluar?, ¿quiénes evalúan?, ¿cuándo evaluar?

**Nota:** Elaboración propia.

Estos resultados presentan una evaluación como *kvmecegeam* que, en lengua mapuce, significa que la evaluación propicia la formación integral de niños y niñas para el reconocimiento de su identidad, su cosmovisión, revitalización de su lengua y los conocimientos asociados a sus territorios, con el fin de que los niños y las niñas se formen para ser *norce* (persona justa), *kvmece* (persona buena), *newence* (persona valiente o fuerte) y *kimce* (persona sabia).

En el pensamiento mapuce se entiende que las personas formamos parte de un todo holístico, es decir, en un espiral donde todo tiene relación: el cosmos, la naturaleza, el mar, etc., sin fragmentación. Por lo tanto, las personas no son dueñas de la tierra, sino que parte de ella. Por esto, es que *kvmecegeam* define la finalidad evaluativa, como elemento básico para el desarrollo formativo y holístico. Un profesor dice al respecto: ... *creo que debe ser siempre y como un principio, que la evaluación debe ser formativa, que ayude al logro del crecimiento del niño, con el desarrollo del rakizvam.* (Extracto de diálogo colectivo con racionalidad comunicativa DC,P2, H).

En relación con los elementos orientadores de la evaluación, la CI responde a cada uno de ellos, generando preguntas orientadoras de la evaluación para su desarrollo metodológico. Estas preguntas orientadoras respetan tanto lo normativo chileno, como la propuesta curricular propia, mencionada en la introducción de este artículo. Esto demuestra que la comunidad mapuce bafkehce trabaja en una bidireccionalidad entre la racionalidad occidental, propia de la escuela chilena, como la racionalidad indígena, apostando a un proyecto social y educativo complementario y no unidireccional.

**¿Qué evaluar?:** se evalúa tanto los conocimientos prescritos en el currículo oficial del Ministerio de Educación de Chile, como el *kimvn* de los Programas de Estudio propios de la escuela.



**¿Cómo y a través de qué evaluar?:** se evalúa tanto en lengua *mapuzugun* como en lengua castellana, según la naturaleza del *kimvn* (conocimientos), contenidos de enseñanza de la asignatura y por medio de los procedimientos y estrategias propias de la cultura.

**¿Para qué evaluar?:** se evalúa con tres finalidades, para *az mapu mapuce bafkehce*, para revitalizar y reafirmar, recuperar, desarrollar la identidad *mapuce*; para *mapucegeal*, dar sentido de pertenencia a la cultura y; para revitalizar *mapuzugun* y la cultura. Estas finalidades ayudan en la formación de los *pu picikece* (niños y niñas), para que puedan ser *norce- kvmece- newence- kimce*, con la intención de proyectar *kimvn*.

**¿Para quién evaluar?:** se evalúa para que los *pu picikece* (niños y niñas) puedan demostrar sus aprendizajes a los *peñi* (hombres-hermanos), *lamgen* (mujer-hermana), *kimeltvcefe* (profesores, profesoras), *reñmawen* (familia) y *kom pu lof* (todas las comunidades). Con la clara intención de que el aprendizaje sea compartido y global, y cumple una función de construcción social.

**¿Quiénes evalúan?:** como la evaluación no es exclusiva del proceso escolar, sino que trasciende al ambiente familiar y del *lof* (comunidad), se evalúan entre pares y *kimeltvcefe* (profesores y profesoras), como también las autoridades de la escuela en el espacio escolar; pero en el espacio formativo del *lof* participan *caw* (padre) y *ñuke* (madre) y las demás autoridades propias del *lof*.

**¿Cuándo evaluar?:** se evalúa en distintas instancias, según los contenidos y unidades de los Programas oficiales del Ministerio de Educación y de los Programas de Estudio propios de la escuela, respetando actividades o ceremonias de la cultura, según el tiempo y espacio de cada una: *jejipun* (rogativa), *palin* (juego parecido al hockey, conocido como *chueca*), *we xipantu* (celebración solsticio de invierno, año nuevo), *xawvn* (reunión de personas, es una ceremonia ancestral). (Extracto de diálogo colectivo, P1,H; P2,H; P3, M; P4,M; A1,2,3; E,1,2,3,4,5,6, Síntesis de DC con Racionalidad Comunicativa)

En síntesis, la finalidad educativa para contexto mapuce, tiene relación con una formación valórica, comprendiendo que los niños y niñas son integrales, y que, por lo tanto, los conocimientos que se evalúan deben permitirles ser personas buenas y rectas.

## **Resultados del objetivo 2. Describir los elementos conceptuales que la evaluación en contexto indígena mapuce debiera poseer para su desarrollo**

En términos generales, los resultados permiten describir dos componentes como elementos conceptuales de una evaluación en contexto indígena: componente territorial y el componente socio-cultural (ver Tabla 3).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

**Tabla 3:** Resultados objetivo 2

Nodos	Resultados
Elementos conceptuales mapuce	Componentes territoriales: <i>zugun</i> (lenguaje y sistema de comunicación de la gente), <i>ixofij mogen</i> (conocimiento y respeto hacia el mundo natural, social y espiritual) y <i>az mapu</i> (características de alguien o de algo) Componentes socio-culturales: evaluar en <i>mapuzugun</i> (incorporación de la lengua de origen a la escuela y a la evaluación); evaluar para ser <i>norce</i> , <i>kvmcece</i> , <i>newence</i> , <i>kimce</i> (evaluación con sentido formativo); metodología <i>pici nvxam</i> (el arte de la conversación en historia de vida)

**Nota:** Elaboración propia.

Los componentes territoriales dan cuenta de aquellos elementos que definen el territorio del *bafkehmapu* (territorio junto al mar) donde se ubica la escuela de este estudio. Por lo tanto, los componentes que responden al territorio y que son coherentes a *kvmcegeam* son *zugun*, *ixofij mogen* y *az mapu*, que tienen relación con el lenguaje propio del *bafkehmapu*, las características territoriales y el respeto y conocimiento de la biodiversidad.

*Zugun*, refiere tanto al lenguaje y sistema de comunicación de la gente (*ce zugun*) como también a las voces que provienen de la naturaleza y del ser humano (*mapun kimvn*), y en general, todo lo posible de traducir en *habla* y comunicación (Catriquir Colipan, 2007). Es decir, *zugun* da cuenta de aquello que se *hace hablar*, signos significantes.

Cuando un profesor o profesora explica *zugun* para la evaluación dice que: *El zugun es todo el nvxam (narración, conversación), el qué hacer, ese lugar es un zugun también. Entonces, un gran principio de evaluación para el logro de cualquier actividad* (Extracto de diálogo colectivo con racionalidad comunicativa, DC,P2, H)

En este sentido, *zugun* en evaluación permite comprender, por un lado, 1) qué es lo necesario de evaluar y por qué, dado que el conocimiento a evaluar es el *zugun*. Por otro lado, 2) *zugun* permite dar significado evaluativo a todos los elementos de la naturaleza y el cosmos que la propia comunidad indígena decide necesario de evaluar a los niños y las niñas.

La evaluación en contexto indígena debe considerar que el lenguaje se funda en las cosas y palabras naturales, por lo tanto, *zugun* permite una conversación profunda con niños y niñas para la comprensión de su territorio, tanto de los elementos visibles, como de los espirituales o invisibles. Una profesora dice al respecto: *el niño debe identificarse con el sonido propio de su territorio, y ahí le da identidad. La evaluación debe considerar el zugun, da identidad* (Extracto de conversación dialógica con racionalidad comunicativa, CD, P3, M).

***Ixofij mogen*** es el conocimiento y “respeto hacia el mundo natural, social y espiritual en que viven, junto a la diversidad de seres vivos y del tipo de territorio BAFKEHCE, en que



se desarrollan" (Pinto Contreras, 2013, p. 20). De esta manera, la evaluación debe: ... *abordar los temas de ixofij mogen en el lof, los animalitos que son más próximos a su mogen en la ruka, que pueden vivir con el ce, y los animalitos más silvestres* (Extracto de diálogo colectivo con racionalidad comunicativa, DC, P5, H).

El *ixofij mogen*, como componente de la evaluación en cuanto al territorio, resguarda los conocimientos asociados "de las diversas especies animales, vegetales, marítimas, del relieve territorial y de los fenómenos naturales y espirituales ... [que se] constituyen [como] la base conceptual que les permita desarrollar actitudes de respeto, cuidado y prevención de su biodiversidad" (Pinto Contreras, 2013, p. 20).

**Az Mapu** se define *az* como las características de alguien o de algo, también como la personalidad que caracteriza a alguien. *Azmapu* es el "conjunto de características socioculturales, espirituales y geo-espaciales de un territorio" (Cañumil et al., 2008, p.10). El *Az mapu* hace referencia a las características del territorio, por ejemplo, las características geográficas del mar, del lago, de los animales que allí viven. Como dice un profesor:

*...los animales también tienen vida, también todos los elementos de la naturaleza, todos tienen vida y nosotros solamente como ce (personas), como personas, cuando decimos que todos los elementos de la naturaleza tienen vida es lo que nos permite decir que nosotros somos un elemento más.* (Extracto de diálogo colectivo con racionalidad comunicativa, DC, P1, H)

En este sentido, la evaluación, como proceso formativo y transformativo, busca valorar que los niños y las niñas sepan cómo es el territorio, cuáles son los espacios territoriales (*lof mapu*) y la organización social de las personas en los territorios (*kiñel mapu, rewe*).

Entonces, ese *az mapu*, en evaluación, se relaciona con que el estudiantado aprenda y evalúe el territorio, en conjunto con los temas y habla (*zugun*) propios del lugar, y de la biodiversidad (*ixofij mogen*), esto determina las conductas, las normas, los comportamientos sociales e individuales y en interacción entre las personas y el entorno.

Estos resultados permiten reconocer los componentes de tipo axiológico y ontológico de la evaluación (Cram y Mertens, 2016; Mertens, 2018). Axiológico porque dan cuenta de la naturaleza ética de la evaluación en contexto indígena mapuce *bafkehce*, debido que el territorio no se entiende únicamente como el lugar donde habitan las personas, sino que el territorio tiene características propias (*az mapu*) que dan sentido de identidad al mapuce; también la sonoridad a su lengua por medio del *zugun* particular del territorio inmediato, como la biodiversidad (*ixofij mogen*), en este caso el sonido del mar y el lago que dan origen al *bafkeh zugun* (sonido del mar) que genera el lenguaje propio (*mapuzugun*). Esto encuentra coherencia con el planteamiento de Huanacuni Mamani (2010), en cuanto el territorio es donde la persona "es" y "vive".

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Ontológico, porque buscan desarrollar el sentido de pertenencia del *ce* (persona) al territorio y a la cultura. La evaluación promueve el conocimiento del mapuce y su desarrollo en su condición inacabada y holística de la realidad y de las personas. El *ser* es parte fundamental del universo, vive en armonía y equilibrio con el *mapu* (tierra), *ixofij mogen* (biodiversidad) y todos los seres que habitan en él, tanto visibles como espirituales.

Los componentes socio-culturales dan cuenta de las prácticas de enseñanza y evaluación que se promueven desde la CI, como el fortalecimiento de prácticas participativas y colaborativas de aprendizaje de la lengua indígena, la oralidad como método evaluativo, y prácticas evaluativas que fortalecen el desarrollo de los niños y las niñas para ser buenas personas.

Estos resultados se desglosan en: evaluar en *mapuzungun*, evaluar para ser *norce*, *kumece*, *newence* y *kimce* y la metodología *pici nvxam*.

**Evaluar en Mapuzungun**, da cuenta de la incorporación de la lengua de origen, mapuzungun, a la escuela y a la evaluación. Es decir, es necesario evaluar en lengua propia. Esto, porque los conocimientos ancestrales, saberes educativos mapuce se comprenden solo desde el mapuzungun, como a la vez, en su lengua *pu picikece* (niños y niñas) tratarían zugun acerca de los componentes territoriales como de cualquier práctica socio-cultural. Un profesor explica que: ... *El mapuzungun es del pueblo, de la familia, del lof (comunidad), entonces nosotros no podemos evaluar en mapuzungun solamente acá (haciendo referencia a la escuela), sino también (se debe hacer) en la familia. El mapuzungun es transversal a evaluar ...* (Extracto de conversación dialógica con racionalidad comunicativa, CD,P2,H).

Evaluar para ser *norce*, *kumece*, *newence* y *kimce*, esto quiere decir que la evaluación tiene un sentido de formación de la persona, no solo interesándose por la adquisición de conocimientos del currículo oficial, sino como parte del proceso formativo de los niños y las niñas, para que sean buenas personas, solidarias. Una profesora dice al respecto:

*cómo el niño aprendiendo de una cosita logra avanzar, cuáles son los pasos para ser norce, kumece, newence y kimce. A los niños hay que guiarlos ... acá la evaluación es para formar buenos niños, acá la evaluación no es para que los niños tengan solo buenas notas pero que sean malas personas.* (Extracto de conversación dialógica con racionalidad comunicativa, CD,P3,M)

**Pici nvxam**, el *nvxam* es el arte de la conversación en la que una persona habla de su vida, de su cultura, de la historia de su pueblo; es una conversación profunda, que habitualmente la realizan las personas mayores, porque son sabias y guardan mucha experiencia. *Pici nvxam* da cuenta de un método que promueve en los *pu picikece* (niños y niñas) un diálogo sobre su aprendizaje. Este diálogo es guiado por una persona adulta, en este caso un *kimeltvcefe* (profesor, profesora) que busca desarrollar en la oralidad el sentido del aprendizaje que el estudiantado está experimentando en sus vidas. Una profesora dice:

*hay que hacer nvxam con los pu picikece, conocer a cada uno y conversar sobre qué se está enseñando, qué están aprendiendo, la evaluación es conversar, del nvxam surgen los aprendizajes.* (Extracto de conversación dialógica con racionalidad comunicativa, CD,P4,M)

Estos resultados permiten dar cuenta de aspectos epistemológicos y metodológicos de la evaluación (Cram y Mertens, 2016; Mertens, 2018). El conocimiento de la lengua y de las prácticas ancestrales tiene relación con lo epistemológico; revitalizar y recuperar los conocimientos indígenas a partir de la lengua propia tiene relación con la generación de conocimiento por medio de la lengua indígena; permite la comprensión de los conocimientos ancestrales, y los conocimientos occidentales.

En síntesis, la propuesta conceptual de *kvmecegeam* engloba el aprendizaje curricular y conocimientos tradicionales para revitalizar la identidad mapuce en un país que se estructura socialmente occidental. Un aspecto relevante es que los componentes territoriales y socio-culturales son recíprocos entre sí, al fortalecer y evaluar aspectos del territorio se aporta a la revitalización de los aspectos socio-culturales como la lengua, y viceversa.

## Conclusiones

La evaluación en contexto indígena del caso de la escuela en estudio, persigue una finalidad principalmente diferente a una evaluación puramente occidental de las escuelas chilenas. El profesorado y estudiantado de la escuela buscan que la evaluación ayude en la formación valórica de sus niños y niñas, con base en un proceso formativo. Por ello, generan el concepto de *kvmecegeam*. A diferencia, de la finalidad instrumental de la evaluación en Chile, que busca el logro de aprendizaje con base en resultados medibles, por medio de test estandarizados o pruebas objetivas.

La evaluación en contexto indígena mapuce *bafkehce*, en Chile debe considerar a lo menos el territorio donde se ubica la escuela. Si bien se ha avanzado con los actuales Programas de Estudio de Lengua Indígena en materia socio-cultural, estos mismos presentan detractores que enfatizan que tienen una estructura curricular homogénea igual a la occidental, fragmentando el saber indígena, y que en evaluación no presentan criterios claros y pertinentes (Loncon et al., 2016).

Es posible identificar componentes axiológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos propios al contexto mapuce *bafkehce*, que ayudan a orientar la evaluación, siendo: el componente territorial da cuenta de un criterio asociado al espacio geográfico, espiritual, y el conocimiento de los seres que habitan estos espacios, tanto visibles como invisibles, como la flora, plantas medicinales y alimenticias, etc. Este componente tiene relación con la naturaleza ética de la evaluación respecto de la construcción de la identidad de las personas. También da cuenta que la evaluación se centra en la formación de niños y niñas para que sean buenas personas, en relación con la naturaleza ontológica. Los componentes socio-culturales dan cuenta del rescate de



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

prácticas metodológicas para desarrollar la evaluación educativa. La horizontalidad en el trabajo mutuo entre las personas permite orientar el desarrollo de metodologías procesuales, como *pici nvxam*, respecto de qué ha aprendido, cómo vincula el conocimiento con la vida cotidiana, qué conocimientos ancestrales ayudan a comprender los conocimientos occidentales, etc. Este componente tiene relación con las metodologías de evaluación. Y finalmente, lo lingüístico, da cuenta de las prácticas que revitalizan y recuperan los conocimientos indígenas a partir de la lengua propia. Para lo anterior, la evaluación es mayoritariamente oral. Este componente tiene relación con la generación de conocimiento por medio de la lengua indígena, permitiendo la comprensión de los conocimientos ancestrales y occidentales.

Se concuerda con las orientaciones de Basson (2011), en cuanto la evaluación debe considerar la experiencia del profesorado que se desempeña en contextos de diversidad social, territorial, cultural y lingüística, porque dotan a la evaluación del contexto situado, donde enriquecen el acervo metodológico. Cuestión que para este estudio es una limitación en cuanto queda como un vacío que se podrá seguir investigando.

Finalmente, este estudio se preocupó de un acercamiento conceptual a la evaluación que sea pertinente para un currículo mapuce *bafkehce*. En este sentido, se ofrecen los lineamientos u orientaciones generales para comenzar a desarrollar un campo del conocimiento que todavía está poco inexplorado y no mucho se ha avanzado.

## Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **M. D. P. S.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **F. C.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **D. P.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

## Declaración de financiamiento

Estudio financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Fondecyt Iniciación N.º 11180316, de la Agencia Nacional de Investigación, ANID de Chile. Y el proyecto PMI-EXA/PNII/02/2017, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

## Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.6468366>

## Referencias

- Acuña, M. E. (2012). *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena*. Unicef.
- Basson, R. (2011). Adaptation, evaluation and inclusión. *Africa Education Review*, 8(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/18146627.2011.602822>
- Bolaños, G. e Ipia, R. (1998). Educación comunitaria: Una fuerza que da sentido a la vida de los pueblos indígenas del Cauca. *Nómadas*, (9), 121-127. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105114273013>
- Cañumil, T., Cañumil D., y Berretta, M. (2008). *Wixaleyiñ: Mapucezugun-wigkazugun pici hemvlicijka. Pequeño diccionario castellano-mapuche*. Equipo de educación mapuche wixaleyiñ. <http://www.wallmapu.nl/documentos/ultimo-borrador.pdf>
- Catriquir Colipan, D. (2007). Mapunzugun: Una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua de la sociedad *mapuche*. En T. Durán Pérez, D. Catriquir Colipan y A. Hernández Sallés (Eds.), *Patrimonio cultural mapunche, Derechos lingüísticos y patrimonio cultural mapunche* (Vol. 1, pp. 35-51). Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Cram, F. y Mertens D. M. (2016). Negotiating solidarity between indigenous and transformative paradigms in evaluation. *Evaluation Matters-He Take Tō Te Aromatawai*, 2, 161-189. <http://dx.doi.org/10.18296/em.0015>
- Del Pino, M. (2021). Educational assessment in chilean indigenous contexts. *Peace Review. A Journal of Social Justice*, 33(4), 506-513. <https://doi.org/10.1080/10402659.2021.2043010>
- Del Pino Sepúlveda, M. (2019). Evaluación de aprendizajes en contexto indígena. En S. Quintriqueo Millán, D. Quilaqueo Rapimán, S. Morales Saavedra, K. Arias Ortega, G. Muñoz Troncoso, M. del Pino Sepúlveda, H. Torres Cuevas, E. Ortiz Velosa, M. Heeren Herrera y M. Gutiérrez Surjan (Autores), *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena* (pp. 98-122). Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Del Pino Sepúlveda, M. (2018). Evaluación comunicativa: Un aporte desde el modelo dialógico de la pedagogía "Enlazando Mundos". En I. L. Morchio, H. Difabio de Anglat, R. G. Marsollier y M. G. Boarini (Autores), *Tesis doctorales. Aportes a la investigación desde el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo* (pp. 231-243). EDIFYL. <https://bdigital.uncu.edu.ar/11210>
- Ferrada, D. (2010). *Tratamiento de datos cualitativos en la metodología de investigación dialógica-kishu kimkelay ta che*. Manuscrito inédito.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Ferrada, D. y Del Pino, M. (2018). Dialogic-*kishu kimkelay ta che* educational research: Participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* en educación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 33-50. <http://www.rexe.cl/26/pdf/302.pdf>
- Flores Medina, N. del C., Pastrana Jarquín, M. L. y Flores López, W. O. (2017). Estrategias de evaluación en la enseñanza de los algoritmos de factorización en noveno grado de Educación Secundaria. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 20(1), 7-17. <https://doi.org/10.5377/rci.v20i1.4851>
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen vivir / vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. CAOI. [https://www.escri-net.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien\\_0.pdf](https://www.escri-net.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *C169 – Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312314](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314)
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Bilingüe y sus resultados: ¿Perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>
- Laperrière, H. y Zúñiga, R. (2007). Cuando la comunidad guía la acción: Hacia una evaluación comunitaria alternativa. *Psicología & Sociedad*, 19(3), 39-45. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300007>
- Loncon, E., Castillo, S. y Soto, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final*. UNICEF; MINEDUC.
- Mertens, D.M. (2018). *Mixed methods design in evaluation*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506330631>
- Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación. (25 de setiembre, 2009). Decreto 280. Modifica Decreto N.º 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477>

- Ministerio de Educación Pública. (03 de febrero de 1996). *Decreto 40, Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8043>
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (05 de octubre de 1993). *Ley 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*. <https://www.leychile.cl/navegar?idNorma=30620>
- Pinto Contreras, R. (2013) Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 15-36. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/65>
- Pinto, R., Calfuqueo, J., Painequeo, H., Silva, A., Cubillos, F. y Berríos, R. (2011). *Matriz del diseño curricular para la escuela básica Kom pu lof ñi kimeltuwe, de Lago Budi, Llaguepulli, Región de La Araucanía*. Proyecto N.º 82. Unesco/IESALC, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Sánchez Gutiérrez, R. (2016). *La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: El caso de los docentes ikoots* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/20580>
- Schmelkes, S. (2015). Experiencia en México. Hacia una evaluación con enfoque intercultural. *Pensamiento pedagógico*, Tarea 89, 60-64. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89\\_60\\_Sylvia\\_Schmelkes.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89_60_Sylvia_Schmelkes.pdf)
- Yojcom Rocché, D., Castillo Guerra, E., Gavarrete, M. E., Tun, M., Pou Alberú, S., Flores López, W. O., Morales Aldana, L. y Aroca, A. (2016). El programa etnomatemática en Centroamérica y Norteamérica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(2), 202-237. <https://www.revista.etnomatemática.org/index.php/RevLatEm/article/view/245/0>

