

Propuesta didáctica intercultural crítica: el análisis de la intertextualidad en el *epew*

Critical intercultural didactic proposal: the analysis of intertextuality in *epew*

Daniel San Martín Cantero*

Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile

dsanmartin@uct.cl

ORCID: 0000-0002-6316-4411

Miguel Ángel Noriega Nahuelpán

Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile

mnoriega2023@alu.uct.cl

ORCID: 0009-0001-9979-3316

Kevin Riquelme Jara

Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile

kevin.riquelme2025@alu.uct.cl

ORCID: 0000-0002-9651-6903

Citar como: San Martín Cantero, D. *et al.* (2025). Propuesta didáctica intercultural crítica: el análisis de la intertextualidad en el *epew*. *Desde el Sur*, 17(3), e0043.

RESUMEN

En respuesta a los procesos de colonización y prácticas asimilacionistas de instituciones educativas, se avanza hacia políticas educativas interculturales para el reconocimiento y revitalización de lenguas y saberes indígenas. Es el caso de los saberes culturales mapuche y sus expresiones presentes en la vida cotidiana de niños/as y jóvenes. Uno de estos saberes es el *epew* (relato mapuche), el cual representa un recurso cultural tradicional que puede ser incorporado en las instituciones educativas mediante una pedagogía con perspectiva intercultural. Se espera fortalecer la identidad cultural mediante el diálogo de saberes a través de la comprensión crítica de textos que favorezcan la coexistencia en una sociedad intercultural. En este trabajo se propone una didáctica para la intertextualidad desde un enfoque

* Autor corresponsal: Daniel San Martín Cantero, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo: dsanmartin@uct.cl

intercultural. Se emplea el epew y la fábula como recursos para una didáctica intercultural crítica para responder a la colonización de saberes y la injusticia epistémica en los contextos escolares.

PALABRAS CLAVE

Intertextualidad, interculturalidad, diálogo de saberes, didáctica crítica, saberes culturales

ABSTRACT

In response to the processes of colonization and assimilationist practices of educational institutions, progress is being made towards intercultural educational policies for the recognition and revitalization of indigenous languages and knowledge. This is the case of Mapuche cultural knowledge and its expressions present in the daily life of children and youth. One of these forms of knowledge is the epew (Mapuche story), which represents a traditional cultural resource that can be incorporated into educational institutions through a pedagogy with an intercultural perspective. It is expected to strengthen cultural identity by means of a dialogue of knowledge through the critical understanding of texts that favor coexistence in an intercultural society. This work proposes a didactic approach to intertextuality from an intercultural perspective. The epew and the fable are used as resources for a critical intercultural didactic response to the colonization of knowledge and epistemic injustice in school contexts.

KEYWORDS

Intertextuality, interculturality, dialogue of knowledge, critical didactics, cultural knowledge

Para los mapuche, el compartir cotidiano de la memoria colectiva forma parte sustancial de sus discursos, pero también de sus prácticas cotidianas.

Correa (2021, p. 347)

Introducción¹

La escuela, en cuanto institución de los Estados nacionales, tuvo el propósito de uniformar o nivelar la sociedad chilena (Pinto, 2000). Esto se fundamentó en la idea de que la educación es un agente de cambio cuyo propósito es escolarizar a las nuevas generaciones pertenecientes a los pueblos indígenas, como es el caso de la sociedad mapuche. En efecto, la escuela se instala en medio de las comunidades mapuche como un «enclave sociocultural ajeno al interior de la sociedad y territorio mapuche desde donde se intervenía la cultura» (Pinto, 2000, p. 178). En consecuencia, durante el periodo denominado prerreduccional (1819-1880), las primeras escuelas se instalan a partir de la década de 1830 en adelante: La Unión en 1832 y Valdivia en 1834 (Noggler, 1980; Guarda, 2001). En 1854 se registran en el territorio de Arauco 22 escuelas públicas, 20 fiscales y 2 municipales (Pinto, 2000). Según Guarda (2001), en 1830 la autoridad política de la época promovió que las familias mapuches

mandasen sus hijos a las escuelas, aprenderían a leer y escribir, y se instruirían desde su tierna edad en los dogmas de nuestra religión y en poco tiempo serían ciudadanos capaces de emplearse en cualquier destino de la República (pp. 503-504).

En efecto, a fines del siglo XIX se disemina un tipo de escuela que obedece a un proyecto de ocupación territorial, evangelizador y civilizatorio, además de la integración social y cultural de las comunidades mapuche (Mansilla *et al.*, 2016). A este tipo de escuela se les denomina monocultural, pues se orienta hacia saberes educativos occidentales, basados en una racionalidad positivista, cuya lengua predominante es la castellana (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Durán y Catriquir, 2007). Algunas de sus consecuencias son deterioro de la identidad cultural, prácticas de discriminación y desvalorización de la identidad mapuche en la escuela (Becerra *et al.*, 2009). De acuerdo con (Llancavil, 2018), las escuelas proyectaban el currículo nacional mediante la exclusión del conocimiento ancestral mapuche, y la enseñanza en una lengua ajena al mapunzugun. El propósito era asimilar e incorporar al indígena mapuche a formas de consumo, relación y producción de la cultura dominante. No obstante, la diseminación de la escuela enfrentó resistencia de parte de sectores mapuche, dado que veían a la escuela como un dispositivo de

1 La propuesta de la que se deriva este trabajo fue presentada bajo el formato de ponencia en el I Congreso Didáctica del Lenguaje, realizado el 25, 26 y 27 de septiembre de 2024. Sin embargo, en ningún caso la propuesta o parte de ella ha sido publicada en ningún medio impreso o digital.

intervención sociocultural en las formas de vida mapuche. Esta situación fue interpretada como ignorancia y rebeldía:

rechazan todo lo que tiende a civilizarlos. Viviendo en la plenitud de su libertad e independencia salvaje, se creen los seres más felices del mundo; y miran como gran desgracia perder tal libertad para adquirir las ventajas de la sociedad civilizada (De Lonigo, 1984, p. 57).

Actualmente, se pueden advertir algunos efectos de la colonización chilena a través de la escuela sobre el pueblo mapuche, principalmente en el carácter monocultural del currículum escolar, el cual está orientado a facilitar integración social y hegemonía hacia las formas de vida en las comunidades mapuches (Mansilla *et al.*, 2016).

Desde el punto de vista legislativo, recién en Chile los pueblos originarios son reconocidos por el Estado a partir de la Ley 19.253 de 1993, y amparados por tratados internacionales expresados en el Convenio 169 de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. En este tratado se declara el respeto hacia las culturas y formas de vida originarias, se reconocen derechos sobre tierras y bienes comunes naturales (Ivars, 2013), y a decidir proyectos de vida basados en tradiciones y costumbres propias.

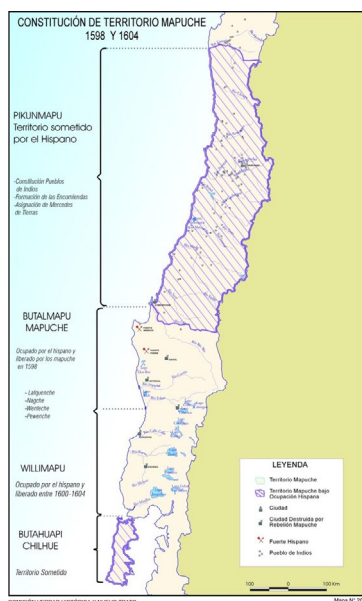


FIGURA 1. Mapa de constitución del territorio mapuche (1598 y 1604)

Nota. Tomado de Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003, vol. I).

Entre otros aspectos, en la Ley 19.253 se sostiene la importancia de un sistema de educación intercultural bilingüe (EIB): «a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global» (Ley 19.253, artículo 32). Así, mediante el Decreto 280 de 2009 se promueve la implementación obligatoria del sector o Asignatura de Lengua Indígena para toda la educación primaria. Con esto se inicia un camino hacia la implementación de programas educativos que reconocen el valor de saberes ancestrales presentes en las sociedades tradicionales indígenas de Chile.

Este propósito también responde a la Ley General de Educación 20.370 de 2009 (artículos 28, 29 y 30), Decreto Supremo 301 de 2017 y Decreto 97 de 2021. Lo anterior proyecta un tipo de educación desde una perspectiva cultural y territorialmente situada, que espera contribuir al fortalecimiento de la identidad mediante la relación escuela-comunidad. Esta política norma la calidad del educador tradicional, cuya tarea es asumir la enseñanza del mapunzugun desde su rol de mediador entre escuela-comunidad. La figura del educador tradicional es validada por autoridades tradicionales indígenas; por lo tanto, es un representante de la comunidad.

A pesar de los esfuerzos y avances en materia de educación intercultural, expresados en modificaciones curriculares, formación de profesores especializados en educación intercultural, educadores tradicionales y otras iniciativas tendientes a preservar y transmitir saberes culturales y lingüísticos a las futuras generaciones, Muñoz (2021) sostiene que la desvinculación escuela-familia ha promovido enseñanzas descontextualizadas. Esto se refleja, por ejemplo, en la progresiva pérdida de la práctica de la lengua materna (mapuzugun) (Treviño *et al.*, 2017), ya que los planes de estudio y los textos escolares tienden a priorizar contenidos culturales por sobre la enseñanza de la lengua (Caniguan *et al.*, 2017). Sin embargo, esto es un efecto histórico de políticas curriculares de castellanización (Moya, 2007).

Junto a esto, en el caso de la figura del educador tradicional se ha advertido que está tensionado por las lógicas escolares de la escuela, las cuales se expresan en formas de proceder técnico-pedagógicas que escolarizan al educador tradicional (San Martín y Oyarzún, 2025). Estas dinámicas propias de la cultura escolar lo sitúan en un espacio escolar que lo integra al modo del proyecto civilizatorio histórico que ha llevado el Estado a través de la escuela. Sánchez *et al.* (2016) sostienen que no es posible hacer recaer la responsabilidad de revitalizar la lengua materna en los educadores tradicionales o en las comunidades escolares donde

se desempeñan; antes se debe analizar las condiciones de vitalidad lingüística del entorno familiar y comunitario.

Para Quilaqueo (2020), la condición de monoculturalidad de la escuela en comunidades mapuche requiere del diálogo intercultural, que, a su vez, implica un diálogo interepistémico para incorporar en la escuela aquellos saberes propios que forman parte de la memoria familiar territorial. En este sentido, el presente trabajo propone una didáctica a partir de la incorporación de un relato oral tradicional denominado *epew* (cuento) para posibilitar una didáctica y diálogo intercultural en la escuela.

La enseñanza o transmisión de la educación mapuche «tradicional»

El Kimeltuwun es el modelo de enseñanza de la educación mapuche tradicional, que se basa en una manera particular de ver el mundo (Piciñam y Rodríguez de Anca, 2016). El propósito del modelo educativo mapuche tradicional es formar buenas personas, lo que llaman *kume ce*. Para ello, los contenidos no son lo central, sino la formación identitaria, lo que implica una inmersión en la vida cultural mapuche (Luna *et al.*, 2018). Un pilar fundamental en la enseñanza de la educación mapuche tradicional es la familia, ya que figura como la principal responsable de la educación de los niños (Luna *et al.*, 2018). Esta educación no culmina en una edad determinada, sino que progresa en ciclos durante la vida e incluso luego de ella. Un ejemplo de esto son los antepasados, llamados *Pu kuyfike ceyem*, quienes siguen entregando *gubam* o consejos a sus descendientes, todo esto mediante sus sueños o *pewma* (Piciñam y Rodríguez de Anca, 2016).

En estudios realizados por Luna *et al.* (2018), se analizaron tres casos prácticos de lo que se podría definir como educación mapuche en proyectos educativos de La Araucanía, al sur de Chile. Estas escuelas son dirigidas por profesores mapuche, quienes comparten la intención de entregar una educación tradicional mapuche. El sello distintivo que convierte estas instituciones en ofertas educativas mapuche legítimas se manifiesta a través de determinadas prácticas: un vínculo estable con la comunidad local, la implementación de la lengua indígena como asignatura, adecuaciones curriculares que permiten enseñar la lengua y cultura de manera transversal en el currículum, instancias de formación extracurricular en torno a celebraciones propias de la cultura mapuche, incorporación de prácticas de enseñanza y aprendizaje con raíces mapuche, y la ejecución de prácticas sociales mapuche en la vida diaria dentro de la comunidad escolar.

Intertextualidad como recurso didáctico intercultural

El término *intertextualidad* tiene una extensa historia teórica en su estudio y concepto, en donde cada autor ha definido este fenómeno con sus propias palabras (León Pérez *et al.*, 2021). Esta idea se inicia en los escritos de Bajtín, quién cerca de 1985 analiza la conexión que se establece en dos textos o más, y denomina estos sucesos literarios como intersubjetividades o dialogismos (Macedo Rodríguez, 2008). Posteriormente, Todorov entrega su teoría personal acerca de los escritos de Bajtín, para que, finalmente, la escritora Julia Kristeva, en 1969, recogiera estas ideas y estableciera una nueva dirección hacia un concepto práctico y funcional (Estupiñán, 1994). A partir de este punto, el concepto ha sido estudiado por numerosos teóricos, entre ellos Barthes, Genette y Eco (Amores, 2019).

Para comprender la definición de interculturalidad, se debe hacer referencia a Montaña (2007), especialista cubano, quien entiende el concepto como una permanente repetición de lo que se ha dicho, sentido y experimentado por otros. En complemento, Hernández y Ruiz (2018) señalan que la intertextualidad es una apelación intencional de un texto con otro, lo que produce descontextualización del primer texto y recontextualización en uno nuevo, y genera un nuevo significado y una nueva interpretación (León Pérez *et al.*, 2021). De esta forma, se concluye que la intertextualidad es un diálogo de dos o más mundos, a través de sus respectivos textos; un intercambio de saberes, condicionado por la interpretación semántica que el contexto permita en cada participante.

Al hablar de intertextualidad, incuestionablemente se hace referencia a una relación intertextual, como señalan León Pérez *et al.* (2021). Para comprender este fenómeno, es necesario considerar la naturaleza del texto, el cual, al igual que una urdimbre, no es un hilo aislado en el espacio ficcional, sino que es parte de un entramado mayor que se conecta, de forma directa o indirecta, con otra obra. En este sentido, Amores (2019) explica que los textos se despliegan como dispositivos comunicativos entrelazados, preconfigurados por escritos y obras anteriores a esta, dejando una línea por la cual se desarrollarán las futuras producciones.

Por tanto, no es válido suponer que una relación intertextual, compuesta por una red de textos, que a su vez llevan consigo un contexto de producción cargado de significaciones, semánticas y símbolos culturales del autor y de su época, puede unificar realidades culturales y sociales, por más lejanas que sean en tiempo o distancia (León Pérez *et al.*, 2021; Amores, 2019). La relación intertextual es una manifestación de la naturaleza del texto, la cual genera conexiones culturales y sociales

en los diversos contextos en que la obra es interpretada. Para desarrollar esta idea, es necesario señalar que todo texto es un producto cultural, ya sea una canción, un cuento, una película, una novela, una conversación o una mirada caprichosa (Zavala, 2017). Por consiguiente, todo texto es una expresión social y cultural, y puede ser estudiado a partir de los significados que se entrelazan en torno a él.

Este entrelazamiento o diálogo conduce a un fenómeno de interculturalidad, siempre que exista una participación activa y presente por parte del lector, quien establece la relación entre el texto, su autor y él mismo. Si el lector no localiza la marca intertextual dejada por el autor, la obra se reduce a un sentido único, carente de significados múltiples e interculturales (Macedo Rodríguez, 2008). Sin embargo, cuando el lector logra identificar las pistas intertextuales, el proceso de interculturalidad se vuelve vivo y constante.

A partir de lo anterior, surge la interrogante sobre si la intertextualidad permite desarrollar una didáctica adecuada. Para ello, es necesario establecer una noción concreta de didáctica, y observar si tributa a lo planteado acerca de la naturaleza de la intertextualidad. Según los postulados de Beltrán y Osses-Bustingorry (2018), la didáctica es la disciplina orientada a comprender y explicar la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a asegurar que su ejecución sea acorde a los fines educativos de los estudiantes al incorporar distintos saberes científicos, metodológicos y culturales. Esta descripción permite entrever una intencionalidad detrás del proceso didáctico, el cual responde a factores institucionales, pero también a factores culturales, históricos, políticos y económicos.

El empleo de la intertextualidad como recurso didáctico permite una comprensión e interpretación profunda e integral del texto, con el fin de desarrollar diversas habilidades en el estudiantado. Los estudios realizados por León Pérez *et al.* (2021) demostraron que la intertextualidad fortalece la cultura general de los estudiantes, además de ampliar sus saberes y permitir nexos intertextuales e interculturales con otros tipos de textualidad.

Diálogo de saberes y enseñanza tradicional de la oralidad

En el campo de la educación intercultural, una de las vías para abordar la asimetría de saberes que produce la escolarización mediante los currículums de enseñanza está representada por el ejercicio pedagógico basado en el «diálogo de saberes» (Santos, 2010; Grosfoguel, 2016). La condición de base para facilitar el diálogo intercultural es «aprender a escuchar» al otro, de manera que ese ejercicio permite el acceso a su

experiencia vital. Por el contrario, la imposibilidad de diálogo intercultural se produce mediante la pretendida universalidad del conocimiento hegemónico de la filosofía de Occidente, la cual niega toda posibilidad de conocimiento producido por formas de pensamiento que no provienen de la cultura dominante (Gueijman, 2018).

En los contextos escolares interculturales, el diálogo de saberes entre escuela y comunidad tiene que implicar a los estudiantes y sus familias. Esto porque son las familias, en tanto miembros de las comunidades, quienes portan aquellos saberes propicios para el diálogo intercultural. Se trata de saberes que representan el «pensamiento fronterizo», el cual es construido por grupos subalternos y cuyo propósito es resignificar la posición de los conocimientos occidentales (Mignolo, 2013). En este caso, la tradición oral que caracteriza a la sociedad mapuche está mediada por el «pensamiento fronterizo» situado en un locus epistémico local que permite resignificar aquellos conocimientos hegemónicos del currículum escolar.

Ejemplo de lo anterior es el relato oral denominado *epew*, el cual forma parte del pensamiento fronterizo, dado que se sitúa como un saber marginal al interior del currículum escolar. Sin embargo, y como sostiene Grosfoguel (2016), no se trata de reemplazar un saber por otro, sino de resignificar aquellos saberes dominantes desde el lugar del pensamiento fronterizo. Así, la enseñanza de relatos escritos que forman parte de la episteme de Occidente pueden ser resignificadas a través del diálogo de saberes y la incorporación de relatos orales, como es el caso del *epew*.

En las comunidades tradicionales la socialización de niños/as y jóvenes se realiza mediante diversos métodos que son alternativos a las estrategias de educación formal. Uno de ellos es la oralidad, sobre todo en el caso de sociedades cuya transmisión de saberes y memoria social prescinde de la escritura. En efecto, en la sociedad mapuche la transmisión de saberes y conocimientos a las nuevas generaciones se produce a través de la oralidad.

De acuerdo con Cayupan y Ñanculef (2016), la oralidad ha facilitado la capacidad de memorizar fidedignamente hechos del pasado y relatarlos a las nuevas generaciones en el presente. Del mismo modo, la oralidad como fenómeno lingüístico cumple la función de movilizar mensajes que al mismo tiempo sitúan al sujeto en un contexto sociocultural (Manquepi, 1998). Por lo tanto, desde el punto de vista «educativo» la socialización para las nuevas generaciones se ha realizado fundamentalmente desde la oralidad, y con el propósito de formación de la persona mapuche según las particularidades culturales y lingüísticas de los territorios (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

En la sociedad mapuche, los principales encargados de socializar a las nuevas generaciones mediante la oralidad son los ancianos o personas portadores de conocimientos profundos sobre el entorno sociocultural, prácticas y lengua. Siguiendo a Quilaqueo y Quintriqueo (2017), los encargados de transmitir los conocimientos para formar a las nuevas generaciones son denominados kimches², los cuales utilizan la lengua (mapudungun) como principal vehículo para orientar la actuación en la vida cotidiana.

La lengua materna como vehículo de transmisión oral se cultiva desde el núcleo familiar. De este modo, los padres y madres participan en la instrucción y enseñanza de los correctos modos de pronunciación, con el fin de perfeccionar la oratoria de sus hijos/as. Según las observaciones de campo registradas por Noggler (1980) los padres mapuche formaban a sus hijos en el cultivo de la oratoria elegante del mapunzugun. Para esto, se incorporan cuentos como dispositivos de enseñanza para niños, mediante «ejercicios de la palabra y de las tradiciones orales. Suelen narrarse los cuentos cuando todos se hallan acostados» (Guevara, 1911, p. 97). En este contexto formativo, y desde el conocimiento mapuche, el cuento tradicional es denominado *epew*. Este relato oral es un «mecanismo socioeducativo y didáctico mapuche cuya función es entretener y transmitir conocimientos relacionados con el entorno natural, y a través de él, valores para el comportamiento social» (Mariman, 2006, p. 26).

La producción del *epew* contiene una estructura, animales personificados, modelos y antimodelos de personas, como el *wezache* (persona mala), *weñefe* (persona que roba) y el *koilache* (persona que miente). El *epew* invita a una reflexión a partir de los actos, mensajes y valores como la honradez, la humildad, la solidaridad y la obediencia involucrados en el texto oral, con el fin de producir un comportamiento adecuado de quienes escuchan el relato (Cayupán y Ñanculef, 2016).

***Epew* y fábula para un diálogo intercultural didáctico**

Para Caraballo (2012), existen puntos de inflexión entre la cultura mapuche y la chilena occidental, representada en las amplias diferencias entre el folclore literario y la literatura. Por un lado, los *epew* son un conjunto de narraciones orales, las cuales se originan desde la memoria y creatividad, compartidas en momentos específicos y cotidianos del día a día en la comunidad. Por otro lado, las fábulas son relatos breves, escritos en prosa o verso, creados con la finalidad de educar a través de una

2 Un *kimche* es un sabio mapuche que alberga la memoria social y territorial de la comunidad mapuche (Quilaqueo, 2012).

moraleja. Esta suele aparecer al final, al principio o puede estar implícita en el contenido mismo de la historia.

Sin embargo, una observación profunda de ambos conceptos revela un paralelismo que favorece un diálogo intercultural didáctico. Tal como observa Malvestitti (2005), tanto fábula como *epew* son de corta extensión, con personajes que suelen ser animales personificados. Además, su objetivo es profundamente didáctico y moralizante, ya que refleja valores como la generosidad, la justicia, la honradez y la dignidad humana.

Ambos tipos de textos atesoran en su interior un aspecto cultural propio de su origen. En el caso de las fábulas, estas reflejan la cultura occidental dominante, al ser de origen europeo, mientras que el *epew*, conserva en su interior parte de la cosmovisión de su pueblo. Por ello, al unificar aquellas características en común, considerando la carga cultural diferenciadora de ambos tipos de texto, se establece un puente intertextual mediante el cual se construirán diálogos interculturales.

Propuesta didáctica intercultural-intertextual

Para construir una educación que promueva el respeto y la convivencia entre culturas y sociedades, respetando lenguas y cosmovisiones, resulta imprescindible elaborar propuestas didácticas que generen diálogo entre las distintas culturas. Para ello, la actividad didáctica debe presentar una visión alternativa que genere momentos dialógicos, mediante la crítica a la modernidad, a la visión hegemónica eurocentrista y el proceso de subalternización de los sujetos rurales y locales (Argañaraz y Orlando Banegas, 2022).

TABLA 1. Procedimientos de la propuesta didáctica intercultural-intertextual

Fases	Descripción	Acciones
1. Lectura e identificación	Selección, lectura de textos e identificación de conexiones intertextuales	Asociación y sistematización de patrones entre textos (tabla, esquema, entre otros)
2. Análisis argumentación	Argumentación respecto de la identificación de patrones intertextuales	Explicar las similitudes fundamentando con referencias hacia ambos textos
3. Diálogo intertextual e intercultural	Indicios a partir del análisis que reflejen una praxis intertextual e intercultural a partir de las diferencias Interpretación, valoración, impresión, exégesis y juicios críticos en el análisis	Identifican aspectos diferenciales que posibiliten diálogo intercultural Reflexionar críticamente sobre la dimensión intercultural en diversos espacios, ámbitos, textos, experiencias, entre otros, a partir de la intertextualidad

En la fase 1, llamada «lectura e identificación», se realiza la selección de los textos que se van a trabajar. El texto base debe ser un *epew*, junto con uno o más textos alternativos, que recomiendan fábulas occidentales para así establecer más fácilmente una conexión intercultural. Para esta selección se deben considerar las características e intereses de los estudiantes, además del contexto y ambiente local. Algunas alternativas a considerar en la selección es el realizarla a modo de consenso profesor-estudiantes; por otro lado, si las características de la comunidad lo permiten, el *epew* puede ser entregado por el relato de algún miembro de la comunidad educativa. Estas últimas iniciativas pueden establecer mayor pertenencia con los textos. Para finalizar esta fase, se identifican sistemáticamente los patrones intertextuales, que conectan de manera literal los textos trabajados. Estos se pueden registrar mediante tablas, esquemas, dibujos, entre otros.

En la fase 2, «análisis y argumentación», los estudiantes se centran en las similitudes entre los textos. Para ello, argumentan y profundizan en posibles explicaciones entre los patrones intertextuales identificados en la fase anterior. La forma en la cual realizar dicha argumentación es variada, de acuerdo con el contexto y la intencionalidad del docente en la dirección de la actividad didáctica; desde dibujos, presentaciones hasta dramatizaciones pueden ser parte de las estrategias de argumentación a realizar por los estudiantes. Esta diversidad busca afianzar la comprensión del estudiante, al impulsar la asimilación de los aspectos destacados de su lectura (León Pérez *et al.*, 2021).

Finalmente, la fase 3, titulada «diálogo intertextual e interculturalidad», cierra la experiencia pedagógica, al motivar a los estudiantes en la reflexión crítica acerca de la dimensión cultural que conecta las obras trabajadas. Se busca que los estudiantes interpreten, critiquen y valoren aquellos aspectos culturales que se esconden en las semejanzas y diferencias de los textos estudiados. De esta forma, se establecen puentes interculturales no colonizadores, entre la cultura dominante hegemónica y la subalterna local.

Si bien la presente propuesta didáctica es un molde que se puede aplicar a una diversidad de comunidades educativas, con diferentes características, se espera que cumpla un mismo resultado, el cual es el formar una pequeña revolución (Argañaraz y Orlando Banegas, 2022). El objetivo de toda propuesta de innovación educativa, sobre todo en el ámbito de la interculturalidad, será el de generar pequeños movimientos, que contribuyan a la formación de ciudadanos interculturales integrales, conscientes de su aprendizaje, su historia, cultura, lengua y entorno en el cual están inmersos.

Discusión

La propuesta descrita se inscribe en lo que se denomina didáctica crítica intercultural (Ferrão Candau, 2010). Esta propuesta no solo trata de problematizar los contenidos del currículo desde perspectivas culturales, sino también ofrece alternativas didácticas basadas en la posibilidad del diálogo intercultural. En este sentido, no existe inclusión de aquellos saberes occidentales (por ejemplo, la intertextualidad como recurso analítico), ya que se intenta resignificar más desde los conocimientos locales. En este sentido, se busca que exista interacción de saberes (aportes entre uno y otro) más allá de la hegemonía epistémica (Dussel, 2000).

La didáctica crítica intercultural asume claramente que coexisten diversos saberes en la vida escolar cotidiana desde donde se puede promover el diálogo, y por supuesto reconoce las relaciones en conflicto (Ferrão Candau, 2018). En este sentido, posibilita la incorporación y encuentro de diferentes universos culturales al interior de la escuela, entendida como un espacio de vida dinámico. Un aspecto importante es la búsqueda de la transformación social a partir del reconocimiento de las asimetrías y desigualdades históricas, esto mediante un enfoque crítico didáctico. Por esta razón, la propuesta releva el diálogo intertextual e intercultural, de manera que, por ejemplo, el análisis de los valores que ambos textos ponen en juego como un gatillador de reflexiones críticas de los estudiantes, desde un posicionamiento sociocultural e identitario.

Desde esta perspectiva, la propuesta también se inscribe desde la ecología de saberes (Santos, 2014), ya que reconoce que hay otros saberes válidos y que se sitúan más allá de la racionalidad científica y la pretensión de objetividad. Se trata de saberes subalternos que se presentan como una resistencia desde abajo hacia arriba, y en relación con las lógicas epistémicas escolares. El *epew* cumple esa función dado que lleva en su interior las formas de pensamiento y valores mapuche orientados a conocer y reconstruir aspectos de la cultura como la organización social y relaciones de parentesco, las creencias y el ordenamiento cultural (Sánchez, 2003; Quidel, 2015). En efecto, la propuesta esbozada incorpora la intertextualidad como recurso didáctico-analítico, que precisamente favorece el desarrollo del universo cultural del saber de los estudiantes, a través de nexos intertextuales con otras formas (culturales) de la textualidad (León *et al.*, 2021). Esto lleva a la resignificación de producto del diálogo intercultural e intertextual, expresada en un momento de recontextualización (Hernández y Ruiz, 2018) de ambos textos implicados en una didáctica intercultural.

Esta propuesta didáctica puede interpretarse desde los principios de la pedagogía decolonial dado que se ocupa de las condiciones existenciales y los proyectos de vida de las propias comunidades y sus tradiciones. Así, la tradición oral es fuente de identidad y resistencia, representa la articulación hacia el pasado y el tránsito hacia el futuro (Correa, 2021). De esto deriva una pedagogía que incorpora una didáctica orientada a la alteridad o, en palabras de Fanon (2001), cuya enseñanza está orientada a restaurar la humanidad.

Las discusiones que emergen frente a propuestas que, orientadas a una educación intercultural en el contexto mapuche, nacen desde una mirada crítica hacia los esfuerzos del Estado y sus prácticas en relación con la interculturalidad (Luna *et al.*, 2018). La interculturalidad promovida por el Estado ha sido catalogada como una «fachada» o una «trampa» (Williamson, 2012). Generalmente, esta consta de una utilización de la lengua y la cultura como simples adopciones funcionales, con el propósito de reproducir saberes occidentales colonizadores (Luna *et al.*, 2018). El foco de la discusión radica en que la educación intercultural en el contexto mapuche debe promover una relación de igualdad entre pueblos indígenas y la sociedad nacional (Quilaqueo *et al.*, 2014), además de promover la inclusión de saberes culturales, independientemente de la presencia o ausencia de población indígena (Luna *et al.*, 2018).

Conclusiones

Esta propuesta permite entender la didáctica como actividad intencional cuyas finalidades pueden ser política, social, cultural e histórica. Por esta razón, se trata de una didáctica intercultural crítica que, de alguna manera, da respuesta a los efectos de la colonización de los saberes en el mundo escolar. Por cierto, el *epew* adquiere un carácter de dispositivo político-cultural desde el cual se puede hacer resistencia al currículum escolar hegemónico. Para esto se recurre al recurso de la intertextualidad con el fin de avanzar hacia el diálogo intercultural y, de este modo, promover la comprensión de las diferencias culturales para fines de reconocimiento mutuo.

La propuesta descrita debe comprenderse como alternativa pedagógica que promueva la justicia social frente a prácticas de discriminación y, sobre todo, a prácticas de injusticia epistémica como producto de la educación colonial.

Es conveniente que esta propuesta didáctica intercultural crítica se implemente en contextos de diversidad sociocultural, a partir de la promoción de aspectos culturales (lengua, relatos tradicionales, entre otros) en la enseñanza de la Lengua y Literatura, desde la diversidad de

textos orales tradicionales. En particular, se sugiere que la implementación de esta propuesta avance hacia el fortalecimiento de mediante prácticas para la revitalización de la lengua materna.

Creemos que esta propuesta didáctica puede mejorarse una vez que sea aplicada, no solo en el ámbito profesional docente, sino también en las prácticas pedagógicas de futuros docentes.

Contribución de autoría

Daniel San Martín Cantero participó en las fases de conceptualización, investigación, redacción del borrador original y redacción del texto final.

Miguel Ángel Noriega Nahuelpán participó en las fases de investigación, redacción del borrador original y redacción del texto final.

Kevin Riquelme Jara participó en las fases de conceptualización, redacción del borrador original y redacción del texto final.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Agradecimientos a ANID Fondecyt Iniciación N.º 11190786.

Agradecemos también a la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amores, M. (2019). Ficción literaria: de la intertextualidad ilimitada a la proteicidad textual. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (5), 9-24.

Argañaraz, C. y Banegas, R. (2022). Una pequeña revolución: Hacia la construcción de una didáctica intercultural desde la extensión universitaria. *ÑEMITÿRÄ: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación*, 4(1), 75-82.

Becerra, S., Mansilla, J. y Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Revista Investigaciones en Educación*, 9(1), 45-49.

Beltrán, J. y Bustingorry, O. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 669-684. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2039>

Caniguan, N., Mora, F., Jara, T. y Melín, M. (2017). *Consultoría para analizar el uso y valoración de los usuarios respecto al material pedagógico del Ministerio de Educación para trabajar en educación intercultural bilingüe y elaborar orientaciones para su uso*. Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales. Universidad de la Frontera. <https://www4.ufro.cl/estudiosindigenas/images/documentos/Informe-Final-Unicef.pdf>

Caraballo, M. E. (2012). Los epew: Una forma de relatar la cosmovisión ranquel. V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3752/ev.3752.pdf

Cayupan, C. y Ñanculef, A. (2016). *Kuifike Zugu. Discursos, relatos y oraciones rituales en mapuzungun*. Comarca.

Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. (2003). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato*. Volumen I. Presidencia de la República de Chile. http://www.serindigena.org/libros_digitales/cvhynt/index.html

Correa, E. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuen.

Decreto 97. (9 de febrero de 2021). Establece bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, para los cursos de 1.º a 6.º año de educación básica.

Decreto 280. (2009). 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.bcn.cl/leychile/navegar?i=1006477&f=2009-09-25>

Decreto 301. (2018). Reglamenta la calidad de educador tradicional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1120543>

De Lonigo, A. (1984). *Misión entre los araucanos. 1848-1890*. Manuscrito mimeografiado.

Durán, T. y Catriquir, D. (2007). *Patrimonio cultural mapuche: derechos sociales y patrimonio institucional mapuche*. Universidad Católica de Temuco.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.

Estupiñán, R. (1994). Intertextualidad: teoría, desarrollos, funcionamiento. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 3, 139-156. <https://doi.org/10.5944/signa.vol3.1994.33214>

Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Ferrão Candau, V. M. (2018). Educación intercultural en América latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.

González Cortez, H., Gundermann Kroll, H. e Hidalgo Lehuedé, J. (2014). Comunidad indígena y construcción histórica del espacio entre los aymara del norte de Chile. *Chungará. Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200005>

Guarda, G. (2001). *Nueva historia de Valdivia*. Biblioteca Bicentenario.

Gueijman, P. (2018). Hacia una ontología del escuchar. Fundamento del diálogo intercultural. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 28(1), 207-233. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-27892018000100207

Guevara, T. (1911). *Folklore araucano. Refranes, cuentos, cantos, procedimientos industriales, costumbres prehispanas*. (Vol. 5). Cervantes.

Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo epistémico» al «diálogo de saberes». *Tabula Rasa*, (24), 123-143.

Hernández, J. E. y Ruiz, A. (2018). Análisis de los textos literarios. En A. Abello (ed.), *Análisis del discurso. Diversas miradas desde las tipologías textuales. Volumen I* (pp. 123-221). Félix Varela.

Ivars, J. D. (2013). ¿Recursos naturales o bienes comunes naturales?: Algunas reflexiones. *Papeles de Trabajo*, (26), 88-97. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

Ley 19.253. (1993). Establece normas sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780751&idVersion=2009-09-12>

León, M., Aguiar, A. I. y Mora, E. (2021). El análisis de texto mediante el empleo de la intertextualidad como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura. *Revista Conrado*, 17(81), 76-84.

Llancavil, D. (2018). Prácticas de disciplinamiento indígena en las escuelas de La Araucanía, 1883-1910. *Revista Inclusiones*, 5(23), 62-76.

Luna, L., Bolomey, C. y Caniguan, N. C. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-007)

Malvestitti, M. (2005). *Kiñe Rakizuam. Textos mapuche de la Línea Sur*. Nuestra América.

Macedo A. (2008). La intertextualidad: cruce de disciplinas humanísticas. *Xihmai*, 3(5), 9.

Manquepi, M. (1998). El significado de la partícula en el xüxam: Ta-mi-fe-figa, en la oralidad mapuche. *Lengua y Literatura Mapuche*, 8, 179-188.

Mansilla, J., Llancavil, D. L., Chacaltana, M. M. y Vargas, E. M. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42, 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

Marimán P., Caniuqueo S., Millalén J. y Levil R. (2009). *¡...Escucha, Winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo del futuro*. LOM.

Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento: Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, (74), 7-24.

Montaño, J. R. (2007). *Temas de actualización literaria*. Pueblo y Educación.

Moya, R. (2007). Formación de maestros e interculturalidad. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 229-258). Morata.

Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 391-407

Noggler, A. (1980). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Editorial San Francisco.

Piciñam, P. y Rodríguez de Anca, A. (2016). *El pueblo mapuche en Neuquén: Ancestralidad, vigencia y proyección*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005247.pdf>

Pinto, J. (2000). *De la inclusión a la exclusión. La formación del estado, la nación y el pueblo mapuche*. Instituto de Estudios Avanzados (IDEA).

Quidel, José. (2015). *Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjüzugu mew*. En *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu / Violencias coloniales en Wajmapu* (pp. 21-55). Comunidad de Historia Mapuche.

Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea (Concepción)*, 505, 79-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D. (2020). Estrategias educativas mapuches sobre la base de diálogo de saberes. En D. Quilaqueo Rapimán, S. Sartorello y H. Torres Cuevas (coords.), *Diálogo de saberes en educación intercultural. Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 159-173). Universidad Católica de Temuco.

Sánchez, G. (2003). *Relatos orales mapuches (procedentes del Alto Biobío, VIII Región)*. Biblioteca Virtual Universal.

Sánchez, S. C., Orellana, D. F., Sandoval, F. H., Echeñique, C. S. y González, C. A. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, 33. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112016000100019

San Martín, D. y Oyarzún, C. (2025). Proyecciones sobre la enseñanza del mapunzugun y el rol de educadores tradicionales mapuche en la escuela. En C. Díaz-Vargas, C. Sanhueza-Campos y E. Quintriqueo Llancao (coords.), *La enseñanza de lenguas y culturas originarias. Desafíos y oportunidades para la educación del siglo XXI* (pp. 125-140). Universidad de Concepción.

Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Abya-Yala.

Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coedici ones/20160315033237/05santos.pdf>

Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. y Villalobos, E. (Eds.). (2017). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. UC.

Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 126-147.

Zavala, L. (2017). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de Literatura*, V(10), 10-52. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/6764>

Daniel San Martín Cantero es licenciado en Educación, doctor en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias Sociales Aplicadas. Investigador adjunto del Núcleo Milenio de Investigación sobre Educación Antirracista Chilena (MRACE). Director del Magíster de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Ha publicado artículos y capítulos de libros en temas sobre vida cotidiana en la escuela, contextos escolares rurales, educación intercultural, y métodos de investigación cualitativos.

Miguel Ángel Noriega Nahuelpán es estudiante mapuche de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Miembro de la comunidad mapuche Lilkoko, Agua de Roca. Hijo de madre lawentuchefe, conocedora de la medicina mapuche.

Kevin Riquelme Jara es licenciado en Educación (Universidad Católica de Temuco), profesor de Lengua Castellana y Comunicación (Universidad Católica de Temuco), y magíster en Educación, Evaluación y Currículum (Universidad Católica de Temuco). Es estudiante del doctorado en Educación en el Consorcio entre las Universidades Católica del Maule (UCM), Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Católica de Temuco (UCT) y del Bío Bío (UBB)

Recepción: 30/4/2025

Aceptación: 14/7/2025