

Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural

LÁZARO LIUSVANYS BLANCO FIGUEREDO*
KATERIN ELIZABETH ARIAS ORTEGA**

El artículo discute argumentos alternativos sobre la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural, desde una perspectiva decolonial, como una forma de contrarrestar la concepción occidental de evaluación escolar en contextos indígenas e interculturales. Las preguntas que guían esta discusión tienen relación con identificar cuáles son los requerimientos metodológicos del proceso de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural; y cuáles son las potencialidades metodológicas de la evaluación dialógica para la formación de personas en contexto de diversidad social y cultural. El artículo está fundamentado en un análisis de contenido de literatura académica de perspectiva intercultural referente a la evaluación escolar. La información recopilada y sistematizada se analiza con base en los referentes epistemológico, pedagógico y psicológico. Los principales resultados muestran la urgencia de sistematizar la comunicación dialógica como opción didáctica en los procesos de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural.

The present article discusses alternative arguments about school evaluation in the context of social and cultural diversity from a decolonial perspective, as a way to counteract the Western conception of school evaluation in indigenous and intercultural contexts. The questions that guide this discussion are related to identifying the methodological requirements of the school evaluation process in the context of social and cultural diversity, and the methodological potentialities of dialogical evaluation for the formation of people in the context of social and cultural diversity. To achieve this, we used a qualitative methodology, based on a content analysis of academic literature from an intercultural perspective regarding school evaluation. The information collected and systematized is analyzed based on epistemological, pedagogical, and psychological references. The main results show the urgency of systematizing dialogic communication as a didactic option in school evaluation processes in the context of social and cultural diversity.

Palabras clave

Decolonialidad
Evaluación escolar
Diversidad social y cultural
Evaluación dialógica
Contexto indígena
Comunicación oral

Keywords

Decoloniality
School assessment
Social and cultural diversity
Dialogical evaluation
Indigenous context
Oral communication

Recibido: 13 de mayo de 2021 | Aceptado: 8 de noviembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60546>

* Tesista de Doctorado de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Máster en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación intercultural; innovación educacional; formación de profesores. Publicación reciente: (2022, en coautoría con K. Arias-Ortega), "Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas", *Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 2, pp. 71-82. CE: lblancof78@gmail.com

** Profesora Asociada del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación e interculturalidad; intervención educativa intercultural. Publicación reciente: (2022, en coautoría con E. Ortiz), "Intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas: aportes a la descolonización de la educación escolar", *Revista Meta: Avaliação*, vol. 14, núm. 42, pp. 193-217. CE: karias@uct.cl

INTRODUCCIÓN¹

Los sistemas educativos escolares a nivel mundial se han caracterizado, en general, por ser coloniales, estandarizados y descontextualizados de la realidad social, cultural y territorial propia de la población que atienden. Por ejemplo, Latinoamérica es una región geopolítica que se caracteriza por una composición étnica heterogénea, en la cual los pueblos indígenas constituyen agrupaciones culturalmente significativas, pues poseen sus propios marcos epistémicos para comprender y explicar el mundo (Salazar *et al.*, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2021). La base epistémica de los conocimientos indígenas contribuye con su riqueza social, cultural, lingüística y espiritual al desarrollo de la sociedad en los ámbitos de salud, justicia, relación con el medio ambiente y educación. Sin embargo, la sociedad colonial ha negado e invisibilizado sistemáticamente los conocimientos indígenas en los distintos ámbitos, y con ello le ha negado a estos pueblos la posibilidad de relacionarse de manera simétrica con el conocimiento eurocéntrico occidental, por ejemplo, en la educación escolar (Arias-Ortega *et al.*, 2018).

En ese sentido, el ocultamiento de la diversidad social y cultural en la educación escolar ha generado un racismo sistemático frente a los pueblos indígenas y grupos subalternizados a los cuales se les considera inferiores cognitivamente, o como razas insuficientemente evolucionadas (Mampaey y Zanoni, 2015; Zañartu *et al.*, 2017; Mora, 2019). Sostenemos que esta supuesta inferioridad se ha transversalizado en el sistema educativo escolar a través del menosprecio sistemático a sus marcos epistémicos propios, mismos que en la evaluación escolar se han deslegitimado por no ser científicos y a los que sólo se les atribuye sentido común (Grosfoguel, 2011). De esta manera, desde la sociedad hegemónica se sitúa al indígena como un “otro”, “no científico”, en una posición de

barbarie que justifica el esfuerzo de civilizarlo en la educación escolar, tanto en el ámbito religioso como en el de la formación en el “conocimiento verdadero” de corte eurocéntrico occidental (Dussel, 2001; Galindo, 2014). Es sabido que en los sistemas educativos escolares se busca la homogeneización de los sujetos que se forman, independientemente de su diversidad social y cultural, y para ello se les despoja de su sistema de conocimientos propios para reemplazarlo por el conocimiento eurocéntrico.

En esa perspectiva, los pueblos indígenas y grupos subalternizados a nivel mundial han comenzado con demandas y cuestionamientos al Estado en general —y a la sociedad hegemónica en particular— para repensar la sociedad y sus instituciones, desde un pluralismo epistemológico intercultural que responda a la diversidad social, cultural y lingüística que interactúa en el marco escolar (Zambrana, 2014; Salazar, *et al.*, 2015). El pluralismo epistemológico intercultural es entendido como la diversidad de saberes y conocimientos que existen en la sociedad; entre éstos no prevalece sólo una interpretación de la realidad universal, sino que las diversas interpretaciones dependen de los marcos conceptuales que sustentan los diferentes sujetos que entran en interacción (Olivé, 2000; Zambrana, 2014). Así, el pluralismo epistemológico intercultural en contextos educativos de diversidad social y cultural implica la coexistencia de diferentes maneras de conocer, saber e intervenir en el mundo que son legítimos y que, al entrar en diálogo e interacción, permiten construir un conocimiento en común (Galindo, 2014). Desde este pluralismo epistemológico intercultural se busca poner en tensión los conocimientos indígena y eurocéntrico occidental para que, en su negociación y articulación, se pueda construir un proyecto común, principalmente en el área de la evaluación escolar, desde una perspectiva intercultural.

En el marco de este artículo, nos centramos en la enseñanza y aprendizaje en la educación

¹ Este resultado de investigación se enmarca en el proyecto FONDECYT de iniciación No 11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

escolar, proceso en el cual cobra gran relevancia la crítica de los pueblos indígenas hacia la evaluación escolar en contextos indígenas. Las voces de dichos pueblos cuestionan la evaluación escolar como un mecanismo que se ha centrado en el logro de aprendizajes estandarizados, que todavía se entiende desde una concepción tradicional y técnica en su aplicación en el aula y que no necesariamente da cuenta de los aprendizajes logrados por los estudiantes (Del Pino *et al.*, 2018). También en el ámbito de las ciencias sociales y humanas se ha generado una serie de críticas y cuestionamientos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo escolar en contextos indígenas.

La evaluación tradicional escolar es producto de un paradigma técnico que no considera la diversidad social y cultural de los estudiantes que atiende, ni el marco social, cultural, lingüístico y territorial en el que se sitúan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Treviño, 2006). En ese sentido, históricamente la evaluación educativa se concibe desde un paradigma cuantitativo que busca el control social y la medición; y que genera la exclusión de los elementos culturales y sociales propios de los pueblos indígenas (Mora, 2019; Borri-Anadon y Russo, 2020). En contraste con lo anterior, una evaluación contrahegemónica pertinente a la realidad sociocultural de estudiantes indígenas y no indígenas debe fundamentarse en la palabra (Freire, 2005) como el elemento mediador (Vygotsky, 1979) entre evaluadores y evaluados. El carácter dialógico le añadiría a la evaluación escolar, desde el conocimiento indígena, una dinámica más interactiva, mejor contextualizada.

El objetivo del artículo es dar cuenta de la urgencia de sistematizar la comunicación dialógica como opción didáctica en los procesos de evaluación escolar en contextos de diversidad social y cultural. Derivado del planteamiento anterior surgen las siguientes interrogantes epistémicas: ¿cuáles son los requerimientos metodológicos del proceso de evaluación esco-

lar en contexto de diversidad social y cultural?, y ¿cuáles son las potencialidades metodológicas de la evaluación dialógica para la formación de personas en contextos de diversidad social y cultural? La información que se presenta está fundamentada en un análisis de contenido de literatura académica de perspectiva intercultural referente a evaluación escolar. La información recopilada y sistematizada se analizó a partir de los fundamentos teóricos siguientes: en el orden epistemológico se asumió la teoría postcolonial (Dussel, 2001; Quijano, 2014; De Sousa, 2018); como fundamento pedagógico se retomó la pedagogía dialógica (Matusov, 2009; Ferrada y Del Pino, 2018) y dentro de este marco pedagógico se trabajó desde el enfoque educativo intercultural mapuche, como elemento que aporta a la ejemplificación de la evaluación dialógica en la realidad indígena. En el marco psicológico se asumió el constructivismo (Vygotsky, 1979).

CARÁCTER EUROCÉNTRICO DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTO INDÍGENA

La evaluación en el sistema educativo escolar históricamente se ha caracterizado por su mirada técnica y tradicional de corte eurocéntrico occidental. Harris (1990) y Vass (2018) han mostrado que las concepciones occidentales de evaluación escolar son aplicadas de forma estandarizada a estudiantes indígenas y no indígenas, por lo que entran en oposición epistémica con los tipos de conocimientos y los estilos de aprendizaje desarrollados por las personas indígenas en su marco cultural, social y familiar. En ese sentido, diversas investigaciones educativas nacionales e internacionales (Mellado y Chaucono, 2015; Harrison y Sellwood, 2016; Donovan, 2016; Morong y DesBiens, 2016; Martin *et al.*, 2017) han argumentado que los estudiantes indígenas aprenden de forma distinta a los alumnos de cultura eurocéntrica occidental. Lo anterior debido a que, en el marco familiar y comunitario, los escolares indígenas

se apropian de significados sobre la realidad, fundamentados en bases epistémicas, ontológicas y metodológicas distintas a las establecidas por la cultura occidental.

En el marco de la educación colonial prevalece en las comunidades educativas, mayoritariamente, la creencia monocultural positivista de considerar a la evaluación escolar como un mecanismo de punición, control y medición de los aprendizajes (Mellado y Chaucono, 2015; Mora, 2019). En consecuencia, en la mayoría de las instituciones educativas el proceso de evaluación se ha reducido a la comprobación y calificación técnica del aprendizaje y en gran medida se desestiman las implicaciones formativas y desarrolladoras de la personalidad de los estudiantes en el ámbito educativo y emocional (Stake, 2006). Así, la evaluación escolar se ha convertido para los docentes en la forma objetiva de juzgar el resultado obtenido por los estudiantes en los aprendizajes, mientras que para los estudiantes significa cumplir la meta de finalizar un periodo académico.

El poder colonial de la pedagogía occidental ha llevado a confundir evaluación escolar con calificación; otorgar una nota en un examen no abarca la totalidad del proceso de evaluación escolar. Medir no es evaluar. Mientras que la medición proporciona datos en relación con una serie de planteamientos en un momento dado; la evaluación escolar implica un conjunto de acciones educativas que realizan en conjunto los agentes formadores y en formación para observar, recopilar, describir, analizar e interpretar información relevante respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Lo anterior tiene el propósito de valorar y reflexionar sobre los resultados obtenidos, para tomar las decisiones que permitan desarrollar de forma sistemática la formación integral de los estudiantes y retroalimentar los procesos de enseñanza (Stake, 2006; MINEDUC, 2018).

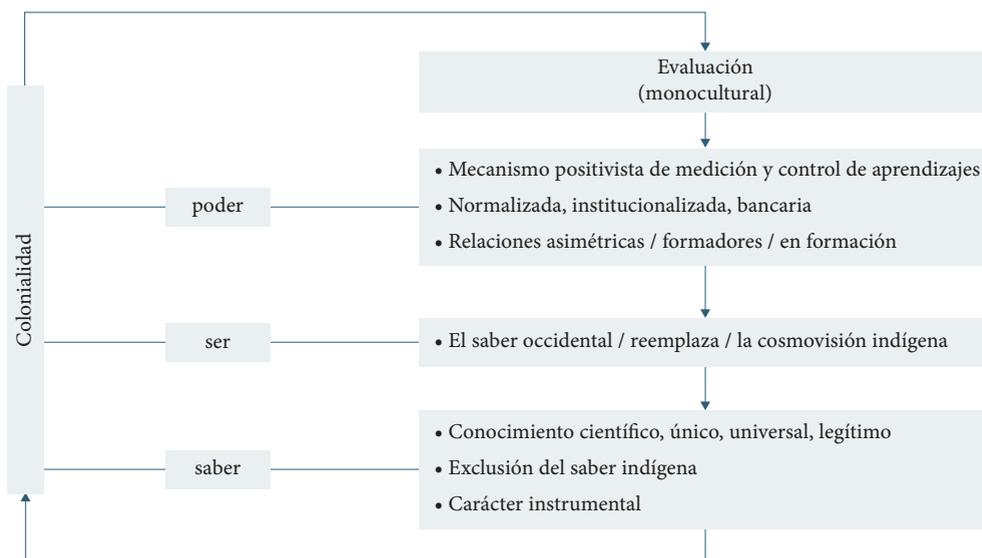
En relación con lo anterior, en el contexto educativo colonizado no se asume la evaluación como un recurso formativo para el

aprendizaje, sino más bien como una forma de segregación y medición de los estudiantes acorde con su origen sociocultural; debido a ello, los no indígenas tendrán mejores resultados académicos respecto de los indígenas (Ferrada y Del Pino, 2018). En ese sentido, es urgente analizar la forma en que se evalúa el éxito en el aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y pluralista que tenga en cuenta el carácter formativo del proceso. Una concepción formativa de la evaluación aprovecha las posibilidades culturales individuales y colectivas para desarrollar en los estudiantes metas educativas sustentadas en el contexto de su cultura. Así, una educación pluralista cimentada en una evaluación contrahegémica puede garantizar que los estudiantes indígenas y no indígenas transiten de forma progresiva de la dependencia cognoscitiva del formador, a la independencia cultural.

Analizar el proceso de evaluación educativa en contexto de diversidad social y cultural implica abordarla desde un enfoque decolonial (Mignolo, 2003; Bishop *et al.*, 2010; Chilisa, 2012; Quijano, 2014; Smith, 2016; Cram y Mertens, 2016). Para ello se toman como base las tensiones epistémicas indígena-occidental (Fig. 1), en la perspectiva triangular de la colonialidad: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (Castro y Grosfoguel, 2007; Yangali, 2017; Ortiz y García, 2018).

La evaluación escolar desde la colonialidad del poder consiste en “una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica, colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes” (Quijano, 2014: 799). De ese modo, el discurso monocultural de la evaluación escolar eurocéntrica pasó a convertirse en un mecanismo de control social que opera a través de la imposición de normas estatales e institucionales para legitimar el saber asociado al poder colonial y se atribuye la facultad de descalificar aquellos saberes distintos a los occidentales. Así, el modelo de evaluación monocultural basado en exámenes escritos individuales, con

Figura 1. Evaluación colonial en contexto indígena



Fuente: elaboración propia.

las calificaciones como prioridad, ignora los saberes culturales del estudiantado indígena (Mellado y Chaucono, 2015).

En ese contexto, la evaluación escolar colonial ha cumplido una función histórica de dominación y reproducción del poder al ser utilizada como elemento sancionador de acciones proindígenas, o de reconocimiento de determinadas actitudes eurocéntricas en los estudiantes. Esa limitación del proceso de evaluación ha conllevado a la pérdida de sentido de las evaluaciones escolares para la mayoría de los pueblos originarios de la región latinoamericana, los cuales, en su mayoría, interpretan a los exámenes como otro instrumento ideológico utilizado por la cultura dominante para imponer los valores y estilos de vida occidentales, en detrimento de la diversidad.

LA COLONIALIDAD DEL SER Y EL SABER A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

La otra perspectiva de la colonización del proceso de evaluación es la colonialidad del ser (Fig. 1), que se basa en la instauración de un discurso educativo reproductor del poder y el

saber colonial en la escuela (Mignolo, 2003). Esto implica que el proceso de evaluación escolar niegue la subjetividad indígena e intente sustituirla por los esquemas de pensamiento y las representaciones de la realidad eurocéntricas. Nuevamente en línea con Mignolo (2003), la colonialidad del ser está asociada a la pérdida progresiva del conocimiento y la sabiduría originaria para remplazarlos por lenguajes, fenómenos culturales e identidades vinculados al poder dominante. En relación con lo anterior, Stoffer (2017) sostiene que el modelo occidental de evaluación escolar no ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en perspectiva intercultural en las aulas, ni a perfeccionar el funcionamiento de las escuelas en contexto de diversidad social y cultural. En esa línea de ideas, Cram y Mertens (2016) plantean que las evaluaciones escolares aplicadas en la actualidad en entornos de diversidad social y cultural carecen de la estructura intercultural y de los requerimientos contextuales necesarios para medir el nivel de desempeño real de los estudiantes indígenas.

Con relación a la colonialidad del saber (Fig. 1), la colonización de la evaluación

escolar “plantea la monopolización y dominación de un solo conocimiento y saber, que es el de la cultura dominante” (Iño, 2017: 119). La colonialidad del saber significa, desde el punto de vista epistemológico, la exclusión de los saberes y las formas propias de evaluación de los pueblos indígenas de los currículos escolares, pues responden a cosmovisiones educativas opuestas al carácter instrumental que ha adquirido la evaluación en el contexto escolar. Debido a lo anterior, en las escuelas —instituciones organizadas a partir del pensamiento educativo europeo— se niegan otras formas de conocer, interpretar y evaluar la realidad que no sean las reconocidas bajo las premisas del saber científico (Osorio, 2018).

Autores como Pearce y Williams (2013), Marilaf (2017) y Miller (2018) han señalado que es un error ético aceptar el conocimiento colonial occidental como la única expresión cultural legítima y universalmente válida, a partir de la cual se deba comparar el nivel de aprendizaje adquirido por los estudiantes indígenas y no indígenas. En ese sentido, Martin *et al.* (2017: 6) sostienen que

...ya no es aceptada la idea de que la inteligencia sea una aptitud única e innata que puede ser capturada por una prueba diseñada para medir habilidades, ajustadas a la cultura occidental. La inteligencia se ha reconceptualizado y es considerada una facultad subjetiva y dinámica, vinculada al contexto de los individuos. Por lo tanto, se entiende que la inteligencia tiene múltiples significados, lo que permite reconocer sus diferencias de manera más inclusiva y no deficitaria.

De estas ideas se desprende que el desarrollo de las facultades humanas no está asociado sólo a la transmisión y apropiación de conocimientos, como se ha interpretado en la escuela eurocéntrica, sino que es una construcción personal que emerge de la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje, como ocurre en las culturas indígenas.

Otro aspecto asociado a la colonialidad del poder, del saber y del ser, muy cuestionado en las evaluaciones escolares que se aplican en contextos de diversidad social y cultural, es el carácter estandarizado de los instrumentos y formas de evaluación. Tales instrumentos son diseñados desde una lógica epistémica hegemónica, en ocasiones sin considerar el criterio de los profesores e investigadores, de la familia y los líderes comunitarios que actúan en el contexto indígena (Stuardo, 2017). Como resultado, según Stoffer (2017) y Fernández y Hauri (2018), los instrumentos de evaluación de origen occidental poseen debilidades en términos de validez y confiabilidad para medir el aprendizaje de los estudiantes de dichos contextos.

El proceso de evaluación escolar colonial de carácter positivista, centrado sólo en medir, calificar y ordenar en rangos de notas los contenidos conceptuales adquiridos por los estudiantes, indiscutiblemente “concentra bajo su hegemonía todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura y, en especial de la producción del conocimiento” (Quijano, 2014: 787). Por tal motivo, a los instrumentos de comprobación de los aprendizajes se debe integrar la trascendencia de la palabra oral para que los contenidos propios de los estudiantes indígenas, aprendidos en las relaciones sociales y en las experiencias de vida, adquieran significado en el marco escolar.

En consecuencia, la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural fundamentada en la colonialidad del poder, el saber y el ser se caracteriza por la aplicación estandarizada de pruebas objetivas, es decir, de exámenes monoculturales, dirigidos, en lo fundamental, a cuantificar, calificar y comparar con el conocimiento científico occidental los aprendizajes adquiridos por los estudiantes indígenas y no indígenas. Lo anterior nos plantea la urgencia de analizar otras perspectivas de evaluación escolar de mayor convergencia entre la cultura escolar y la indígena, como podría ser una evaluación decolonial sustentada en un paradigma dialógico de intercambio multilateral.

DE LA EVALUACIÓN COLONIAL UNILATERAL A UN INTERCAMBIO MULTILATERAL ENTRE SUS ACTORES

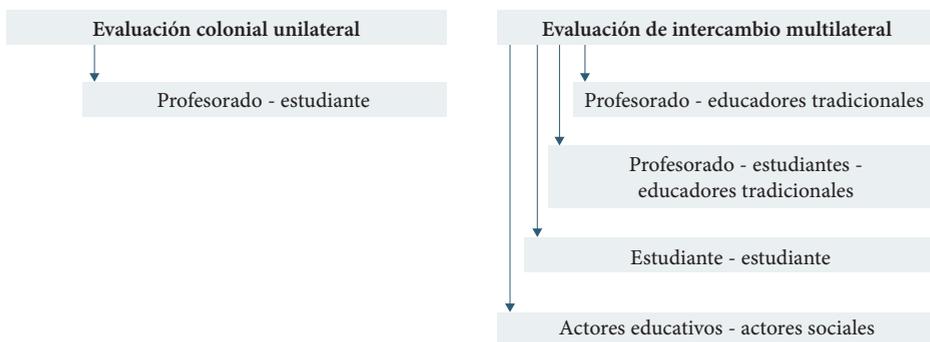
Los estudios consultados (Cavino, 2013; Cram y Mertens, 2016; Bowman-Farrell y Lunaape, 2018; Del Pino *et al.*, 2019) coinciden en que la evaluación escolar colonial, planificada desde la lógica hegemónica occidental —en la que lo “diverso” es invisibilizado y negado, al no estar normalizado e institucionalizado— es un mecanismo que perpetúa las relaciones asimétricas entre los agentes formadores y en formación. De esa forma, la evaluación se limita a determinar si el contenido instruido por el profesorado —rectores del proceso— ha llenado los espacios desprovistos de conocimiento de los aprendices, centro del proceso (Freire, 2005). Lo anterior conduce a relaciones educativas entre el evaluador y el aprendiz ajustadas a una interacción unilateral en la cual el profesorado posee una posición de poder frente al conocimiento. Ese tipo de enseñanza bancaria y unidireccional, ampliamente criticada en la literatura científica, pero usual en los procedimientos de evaluación occidental, no permite que se integre a la autoevaluación del estudiante el saber propio, el cual es relegado, negado o invisibilizado. Desde el punto de vista ontológico, ese tipo de evaluación colonial unilateral consolida

relaciones educativas asimétricas entre los enseñantes y los aprendices, lo que conlleva a la pérdida del sentido del proceso de evaluación escolar para estudiantes y familias indígenas.

Vygotsky (1979) sostiene que las personas construyen el conocimiento en la interacción social con otros sujetos, por tanto, el saber aparece primero en un nivel interpsicológico, en la interacción con las personas, y más tarde surge a nivel intrapsicológico, es decir, en la intersubjetividad del individuo. Lo anterior sugiere que el aprendizaje es una construcción sociocultural de los distintos actores educativos que ejercen influencias educativas en los estudiantes. Si esto es así, el proceso de evaluación del aprendizaje no debe limitarse a la interacción unilateral del profesorado con el estudiante, a través de la aplicación de pruebas objetivas y exámenes escritos desprovistos de diálogo y de interacción social.

En relación con lo anterior, sostenemos que el proceso de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural debe describir una experiencia de intercambio multilateral de saberes y conocimientos con el mismo sentido y significado para el profesorado, los estudiantes indígenas y no indígenas, los educadores tradicionales, la familia y los líderes comunitarios, con base en la colaboración y cooperación (Fig. 2). En ese sentido, se precisa que la evaluación escolar sea un juicio

Figura 2. Propuesta de intercambio multilateral para la evaluación en contexto indígena



Fuente: elaboración propia.

pedagógico que emiten los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, enmarcados en un contexto cultural de vida que engloba una valoración integral de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales con relación al avance formativo de los estudiantes.

El proceso de evaluación escolar de intercambio multilateral sostiene la urgencia del intercambio de saberes y conocimientos entre profesores y educadores tradicionales (Fig. 2), quienes se caracterizan por haber sido formados desde dos lógicas educativas diferentes: la occidental y la indígena. De esta manera, el intercambio entre el profesorado y los educadores tradicionales permite negociar, cuestionar y poner en tensión las concepciones sobre la evaluación y sus finalidades educativas, tanto desde el medio escolar como desde el familiar.

Asimismo, el intercambio multilateral implica tomar en consideración la interacción que surge entre profesores, estudiantes y educadores tradicionales (Fig. 2); estos últimos establecen una relación educativa intercultural basada en los saberes y conocimientos educativos propios, producto de su educación familiar, que entra en contacto y choque con el conocimiento escolar. Esto implica la necesidad de asociar al currículo escolar las formas de educación familiar indígena como elementos didácticos; es decir, se debe instaurar sobre el terreno una enseñanza de la negociación, la investigación y el compromiso intercultural que posibilite que la evaluación incorpore las necesidades de desarrollo de todas las culturas implicadas.

Finalmente, el intercambio multilateral en la evaluación escolar releva la necesidad de promover el intercambio entre estudiantes indígenas y no indígenas (Fig. 2), en tanto son pares que tienen concepciones, comprensiones y significados propios en el marco de la coevaluación. Este tipo de intercambio entre estudiantes representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje desde los marcos de referencia propios que entran en interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

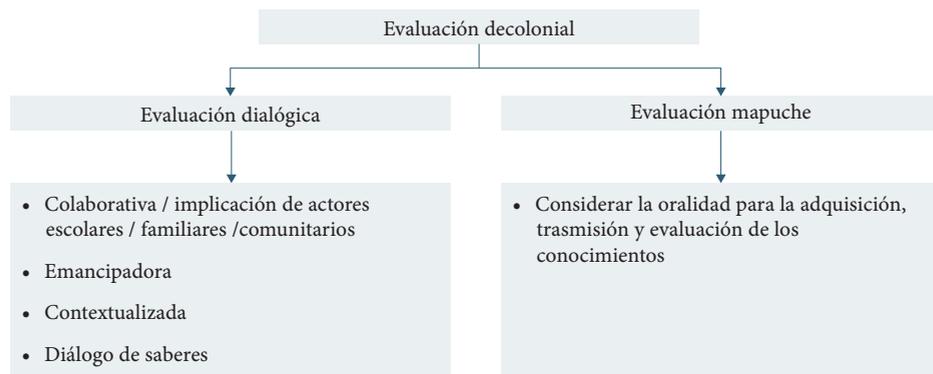
En este orden de ideas, Scott (2010) sostiene que las circunstancias históricas y sociales en las cuales se produce la evaluación escolar (relación saber-familia; familia-comunidad; comunidad-saber) debe garantizar un resultado que sea comprensible para todos los actores que participan en el proceso de formación del estudiante. El proceso de evaluación escolar de intercambio multilateral implica la necesidad de establecer un intercambio de saberes y conocimientos entre los actores del medio educativo (actores de la política pública, directivos, profesores) y del medio social (padres, madres, autoridades indígenas y comunitarias). Lo anterior posibilitará establecer estrategias de heteroevaluación inclusivas basadas en la colaboración y cooperación para el logro de las finalidades evaluativas en contextos de diversidad social y cultural; al igual que la elaboración de instrumentos de evaluación con pertinencia social y cultural; y la toma de decisiones, así como la retroalimentación y monitoreo constantes de las acciones evaluativas antes, durante y después de su realización en el aula.

En resumen, el intercambio multilateral de saberes y conocimientos entre los distintos actores del medio educativo y social con base en un enfoque comunicativo oral de la evaluación escolar permitirá superar las interacciones de poder, control y colonización instaurado por el modelo monocultural de educación en contexto de diversidad social y cultural. En efecto, la animación de un proceso de evaluación decolonial necesariamente debe basarse en una comunicación horizontal entre culturas diferentes, de forma responsable, activa, respetuosa, democrática, multilateral y sustentada en argumentos educativos.

EVALUACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS INDÍGENAS DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA

La evaluación dialógica (Fig. 3) es un componente educativo clave para superar la monoculturalidad de la enseñanza y neutralizar el

Figura 3. Propuesta de evaluación decolonial en contexto indígena



Fuente: elaboración propia.

colonialismo del ser, el pensar y el saber instaurado por el sistema escolar occidental en el contexto indígena. Esta evaluación debe constituirse en un proceso pedagógico de valoración e interacción social entre los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, educadores tradicionales, familiares y líderes comunitarios indígenas) a través de la racionalidad comunicativa oral. Dicha racionalidad de diálogo de saberes es característica de los principios de la pedagogía y la educación indígena como método de transmisión de los saberes, conocimientos y finalidades educativas propias.

Para Fornet-Betancourt (2007) el diálogo está ligado sustancialmente a los contextos de vida y a los saberes prácticos que procesa y transmite una generación a otra. Habermas (1987), por su parte, plantea que el diálogo es para las personas el principal medio socializador. En esa perspectiva, Matusov (2009) sostiene que la apropiación de nuevos aprendizajes, ya sea en las aulas o fuera de ellas, siempre se produce en las relaciones dialógicas. En esa perspectiva, una evaluación escolar con base en la comunicación oral implica la activación de canales verbales y no verbales entre los actores del proceso educativo que facilitan la transmisión, comprensión y asimilación de conocimientos, habilidades y valores interculturales derivados del contexto y la

experiencia. A través de la comunicación oral entre sujetos de culturas diferentes se despliega un conjunto de competencias cognitivas, comportamentales y afectivas o emocionales, dirigidas a lograr la comprensión de las diferencias epistémicas y culturales respecto a la realidad. De ahí la importancia de la evaluación dialógica como alternativa didáctica en la construcción de nuevos aprendizajes.

Desde el punto de vista didáctico, el diálogo produce un importante vínculo entre lo conocido y lo nuevo por conocer, lo que repercute de forma favorable en mejores logros de aprendizaje en los estudiantes indígenas. En ese sentido, De Sousa (2018) plantea que mediante el diálogo es posible conectar los conocimientos adquiridos por los niños y niñas indígenas en el seno familiar con los nuevos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales transmitidos en el currículo escolar. Un aspecto importante para el resguardo de la identidad cultural indígena.

Otra razón didáctica para la incorporación de la oralidad en el proceso de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural es que el significado de lo que se aprende es inherente al diálogo. “Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, es un acto creador. De ahí que no pueda ser un mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro”

(Freire 2005: 108). Según este autor, el diálogo se transforma en una relación educativa horizontal en educación cuando la interacción comunicativa educador-educando se basa en procesos como el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los alumnos y la creación de un clima de confianza entre docentes y estudiantes; es decir, cuando se practica la inclusión y se desarrolla el pensamiento crítico. Desde ese punto de vista se interpreta que la evaluación escolar debe ser un elemento didáctico, un desarrollador de la personalidad y no un mecanismo educativo funcional a las relaciones de poder.

Con base en los argumentos anteriores, se reconoce que el diálogo es el factor que aporta mayor singularidad intercultural a las relaciones educativas en un proceso de evaluación escolar decolonial. Eso significa aceptar que tanto los conocimientos de origen eurocéntrico occidental, como los saberes tradicionales indígenas pueden ser objeto de evaluación mediante la palabra en un diálogo de saberes recíproco, sistemático, crítico y de reflexión que perfeccione tanto a la cultura occidental como a la cultura indígena. La evaluación dialógica en contexto de diversidad social y cultural se asume para valorar, para dar sentido a distintas formas de comprender la realidad en un contexto social diverso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la literatura científica nos permite plantear la urgencia de repensar la evaluación educativa en contextos indígenas. Por ejemplo, al realizar una revisión documental crítica respecto a los lineamientos de la educación en Chile se identificó que los procesos de evaluación escolar continúan descontextualizados respecto de la diversidad cultural, lingüística y social del país (Marilaf, 2017). En ese sentido, Quintriqueo y Torres (2013) argumentan que el aprendizaje de los mapuches posee un carácter hologramático, es decir que los contenidos que aprende esta etnia

—mayoritaria en Chile (INE, 2017)— en su núcleo familiar y social se configuran a partir de una inscripción estructural del todo en las partes y no de manera fragmentada, como se concibe la construcción del conocimiento en los modelos escolares occidentales. En relación con la idea anterior, Catriquir (2015) y Salas (2018) argumentan que la construcción de significados en la cultura mapuche se produce en la interrelación de aspectos asociados a la familia, el territorio y el espacio-temporalidad. En dichos procesos evaluativos la oralidad es una de las vías más importantes en la cultura mapuche para la adquisición, transmisión y evaluación de los conocimientos, pues la comunicación verbal que se da en un contexto determinado constituye una de las vías más eficaces para transmitir la visión de mundo construida por un grupo social específico (Llanquino, 2009).

En la cultura mapuche, las cualidades morales, las costumbres culturales, los valores familiares, los conocimientos concretos y los oficios específicos se transmiten con base en aspectos asociados a la ascendencia familiar y el parentesco entre las personas. Esos saberes, a la vez, son integrados al conocimiento del territorio para formar la identidad personal y social, así como la espiritualidad del individuo (Quilaqueo *et al.*, 2014); están ajustados a la cosmovisión cíclica del tiempo y la naturaleza (ciclo día y noche; ciclo estaciones del año), de modo que para los mapuches los significados asociados al mundo natural y espiritual son distintos a la concepción lineal y continua que la cultura occidental ha construido con relación al desarrollo de los acontecimientos (Grebe, 1987). En esa línea de ideas, Quintriqueo y Torres (2013: 202) plantean:

... la dimensión temporal del pasado se ubica delante de nosotros donde lo sabido, lo conocido, señala el camino que se va a seguir. El futuro está detrás como algo que aún no viene, aparecerá detrás del otro y de nosotros como algo desconocido, discutible y cuestionable.

El presente constituye la convergencia entre lo discutible y lo cuestionable, lo que resultará como un sistema de saber que permite comprender la realidad.

Las ideas presentadas evidencian que los estudiantes mapuches adquieren, por su arraigo cultural, una visión del mundo distinta a la perspectiva occidental. En consecuencia, no es operativo evaluar el aprendizaje holístico de los estudiantes mapuches a partir de la racionalidad eurocéntrica de la evaluación educativa, que fracciona el aprendizaje por objetivos y segmenta el conocimiento por asignaturas. Cabe decir, en ese sentido, que en varios tratados internacionales (ONU, 2007) y normas legales nacionales (MINEDUC, 2009) se reconoce el derecho que le asiste al pueblo mapuche de recibir una educación propia, en su lengua y cultura autóctonas.

La situación hasta aquí descrita confirma que, por un lado, el modelo escolar de carácter colonial continúa sistematizando de forma estandarizada un proceso de evaluación que intenta homogeneizar la cultura y el conocimiento en contextos sociales diversos. Por otro lado, desde el punto de vista científico, normativo y ético se reconoce la importancia de adoptar procesos de evaluación escolar que contribuyan al desarrollo de la personalidad de estudiantes indígenas y no indígenas en un proceso de reconocimiento cultural mutuo.

Evaluación del saber en la cosmovisión educativa mapuche

Mellado y Chaucono (2015) plantean que la evaluación dialógica (Fig. 3) de los aprendizajes puede ser más significativa para los niños mapuches que las formas occidentales de evaluación escolar. Por su parte, Llanquino (2009) afirma que muchos términos en mapuzugun, la lengua nativa mapuche, no poseen una equivalencia exacta o literal en el idioma español; además, la amplitud semántica de ese idioma no puede ser reducida a los modelos de la escritura establecidos en el

mundo occidental. Según Relmuan y Aguilar (1997) el mapuzugun permite la construcción de relaciones entre las personas y de éstas con el entorno natural, social y espiritual con una síntesis y riqueza de significados superior al español; es decir que la cosmovisión mapuche ha desarrollado formas específicas de transmitir con eficacia su visión del mundo a través de la palabra y el diálogo, un elemento central al momento de ejecutar procesos de evaluación del aprendizaje en esa cultura.

Según Quilaqueo y San Martín (2008) los procesos de evaluación en la cultura mapuche (Fig. 3) poseen como escenario fundamental las relaciones educativas en el contexto familiar, en el cual el componente actitudinal adquiere el mayor significado. En ese ámbito se realizan procesos de evaluación de los aprendizajes en un intercambio generacional sostenido según los roles que desempeñan los distintos actores en la comunidad y los fines de aprendizaje, en correspondencia con factores como el género, la edad, las buenas razones y las necesidades de la vida (Catriquir, 2015). Un espacio empleado por la comunidad mapuche para evaluar el comportamiento cultural de los niños indígenas es la visita a los parientes. En esa circunstancia el formador profundiza en la capacidad discursiva del aprendiz, identifica sus preferencias de aprendizaje y orienta su formación.

De acuerdo con lo presentado en la Fig. 3, en el proceso de evaluación mapuche la mayor importancia se le otorga al aprendizaje de valores, creencias, actitudes, normas y procedimientos que identifican al aprendiz con la identidad cultural de su comunidad (Quilaqueo *et al.* 2011). En cambio, el modelo colonial de evaluación impuesto por la cultura dominante a las sociedades indígenas educa en la competencia, acentúa las diferencias sociales entre indígenas y no indígenas y resalta la exclusión de las culturas minoritarias como práctica social (Bowman-Farrell y Lunaape, 2018).

En la lógica de la evaluación mapuche, la observación y el diálogo son los procedimientos fundamentales que emplean los educado-

res para adquirir información relevante con relación al proceso de formación de las personas (Del Pino *et al.* 2019). La evaluación se expresa en los términos *güneytun* o *güneltnun*, que significan observar o revisar con atención (Catriquir, 2015), y que consideran los aprendizajes como prácticas de valoración y apreciación que la comunidad mapuche mantiene en continua reflexión (Del Pino *et al.*, 2018).

De modo contrario, los modelos occidentales de evaluación escolar utilizan como foco central el resultado del aprendizaje a través de pruebas objetivas (las calificaciones) que permiten clasificar, incluir o excluir en rangos cuantitativos los niveles de conocimiento adquiridos por los estudiantes (Cavino, 2013). En consecuencia, las formas de evaluación occidentales contribuyen a un aprendizaje memorístico y no profundizan en las estrategias que utilizan los niños indígenas para apropiarse de los contenidos.

La evaluación educativa en contexto indígena tiene el desafío de considerar y visibilizar las necesidades culturales de los pueblos originarios, y para ello debe sustentarse en prácticas que reconozcan sus especificidades socio-históricas y lingüísticas. Profundizar en la comprensión decolonial del proceso de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural deriva en una ruptura epistémica con las concepciones tradicionales de la evaluación escolar. Esto implica la sistematización del diálogo intercultural como la vía más inclusiva; sin embargo, en el sistema

educativo escolar monocultural se manifiesta una fuerte resistencia a incorporar estrategias y procedimientos de evaluación fundamentados en racionalidades y saberes distintos a los occidentales (Blanco-Figueroa, 2020); y, consecuentemente, en ese contexto continuaban desarrollándose creencias y prácticas pedagógicas de evaluación que no permiten un diálogo horizontal/recíproco entre la cosmovisión educativa indígena y la racionalidad educativa occidental.

Este artículo revela, como otro desafío de la evaluación escolar en contexto indígena, que ésta se base en vínculos de implicación con las familias y comunidades indígenas para que permita la participación de los actores del medio educativo y social en la definición de criterios de evaluación inclusivos, tanto a nivel académico como formativo. En consecuencia, desde una postura decolonial sostenemos que la evaluación dialógica intercultural es el proceso pedagógico de valoración del saber que se produce en la interacción social entre los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, educadores tradicionales, familiares y líderes comunitarios indígenas), en el cual predomina la racionalidad comunicativa oral intercultural (Ferrada y Flecha, 2008). Esta forma de evaluar provoca, como resultado, la transformación recíproca de profesores y estudiantes respecto de las construcciones intersubjetivas del saber y la cultura indígena.

REFERENCIAS

- ARIAS-Ortega, Katerin, Segundo Quintriqueo y Vanessa Valdebenito (2018), "Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile", *Educação e Pesquisa*, vol. 44, pp. 1-19.
- BISHOP, Russell, Dominic O'Sullivan y Mere Berryman (2010), *Scaling Up Education Reform: Addressing the politics of disparity*, Wellington, NZCER Press.
- BLANCO-Figueroa, Lázaro Liusvanys (2020), "Contribuciones, limitaciones y regularidades en el proceso de formación inicial docente", *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 7, núm. 8, pp. 1-18.
- BORRI-Anadon, Corina y Kelly Russo (2020), "L'évaluation des besoins des élèves autochtones: défis pour une recherche décoloniale", *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, vol. 1, pp. 16-28.

- BOWMAN-Farrell, Nicole y Mohican Lunaape (2018), "Looking Backward but Moving Forward: Honoring the sacred and asserting the sovereign in indigenous evaluation", *American Journal of Evaluation*, vol. 39, núm. 4, pp. 543-568.
- CASTRO, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- CATRIQUIR, Desiderio (2015), *Desempeño profesional del profesorado de educación intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos, en el centro sur de Chile*, Tesis de Doctorado, Badajoz, Universidad de Extremadura.
- CAVINO, Hayley Marama (2013), "Across the Colonial Divide: Conversations about evaluation in indigenous contexts", *American Journal of Evaluation*, vol. 34, núm. 3, pp. 339-355.
- CHILISA, Bagele (2012), *Indigenous Research Methodologies*, California, SAGE Publications.
- CRAM, Fiona y Donna Mertens (2016), "Negotiating Solidarity between Indigenous and Transformative Paradigms in Evaluation", *Evaluation Matters-He Take Tō Te Aromatawai*, núm. 2, pp. 161-189.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2018), *The End of the Cognitive Empire: The coming of age of epistemologies of the South*, Durham, Duke University Press.
- DEL PINO, Miguel, Froilán Cubillos y Diego Pinto (2019), "Evaluación en contexto Mapuce Bafkehce: las voces del profesorado en La Araucanía", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 101-119.
- DEL PINO, Miguel, Marta Pino y Gabriela Manosalva (2018), "Salud y sanación: *kvme mogen* como ámbito del saber educativo mapuce", en Donatila Ferrada (ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*, Concepción, Ediciones Universidad Católica del Maule, pp. 19-37.
- DONOVAN, Michael Joseph (2016), *¿What Form(s) of Pedagogy are Necessary for Increasing the Engagement of Aboriginal School Students?*, Tesis de Doctorado, Sidney, Macquarie University.
- DUSSEL, Enrique (2001), *Hacia una filosofía política crítica*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- FERNÁNDEZ, María Cecilia y Scarlet Hauri (2018), "Resultados de aprendizaje en La Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática", *Calidad en la Educación*, vol. 45, núm. 54, pp. 54-89.
- FERRADA, Donatila y Miguel del Pino (2018), "Dialogic-kishu kimkelay ta che Educational Research: Participatory action research", *Educational Action Research*, vol. 26, núm. 4, pp. 533-549.
- FERRADA, Donatila y Ramón Flecha (2008), "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje", *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 1, pp. 41-61.
- FORNET-Betancourt, Raúl (2007), *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- FREIRE, Paulo (2005), *Pedagogía do oprimido*, México, Siglo XXI.
- GALINDO, Héctor Edilson (2014), "El enfoque histórico-cultural como factor pedagógico fundamental para la enseñanza de la educación religiosa escolar y del reconocimiento del pluralismo religioso", en Jaime Laurence Bonilla (ed.), *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*, Bogotá, Editorial Bonaventuriana, pp. 159-216.
- Gobierno de Chile-INE (2017), "Segunda entrega de resultados definitivos, censo 2017", Santiago de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas, en: <https://resultados.censo2017.cl/> (consulta: 4 de abril de 2021).
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2009), "Ley General de Educación, No. 20.370", Santiago de Chile, Ministerio de Educación, en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf (consulta: 20 de abril de 2021).
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2018), "Decreto 67, aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción", Santiago de Chile, Ministerio de Educación/Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- GREBE, María Ester (1987), "La concepción del tiempo en la cultura mapuche", *Revista Chilena de Antropología*, núm. 6, pp. 59-74.
- GROSFOGUEL, Ramón (2011), "Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales", *Tabula Rasa*, núm. 14, pp. 341-355.
- HABERMAS, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- HARRIS, Stephen (1990), *Two-Way Aboriginal Schooling: Education and cultural survival*, Canberra, Aboriginal Studies Press.
- HARRISON, Neil Evans y Juanita Sellwood (2016), *Learning and Teaching in Aboriginal and Torres Strait Islander education*, Sydney, Oxford University Press.
- IÑO, Weimar (2017), "Epistemología pluralista, investigación y descolonización", *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 9, núm. 9, pp. 111-125.
- LLANQUINAO, Hilda (2009), *Valores de la educación tradicional mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MAMPAEY, Jelle y Patrizia Zanoni (2015), "Reproducing Monocultural Education: Ethnic

- majority staff's discursive constructions of monocultural school practices", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 7, pp. 1-19.
- MARILAF, Cristian Rodrigo (2017), *La educación intercultural bilingüe en Chile desde la mirada mapuche*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MARTIN, Gregory, Vicky Nakata, Martin Nakata y Andrew Day (2017), "Promoting the Persistence of Indigenous Students through Teaching at the Cultural Interface", *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 7, pp. 1158-1173.
- MATUSOV, Eugene (2009), *Journey into Dialogic Pedagogy*, Nueva York, Nova Science Publishers Inc.
- MELLADO, María Elena y Juan Carlos Chaucono (2015), "Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 3, pp. 316-334.
- MIGNOLO, Walter (2003), "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial", *Tabula Rasa*, núm. 3, pp. 47-72.
- MILLER, Tess (2018), "Measures of Indigenous Achievement in Canada", *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 182-200.
- MORA, María Loreto (2019), "Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes", *Revista Páginas de Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 75-97.
- MORONG, Gail y Donna DesBiens (2016), "Culturally Responsive Online Design: Learning at intercultural intersections", *Intercultural Education*, vol. 27, núm. 5, pp. 474-492.
- OLIVÉ, León (2000), *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*, México, Paidós/UNAM.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007), *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, Nueva York, ONU.
- ORTIZ, Rodrigo y Alfredo García (2018), "Enfoque decolonial y producción de conocimientos en dos universidades estatales chilenas", *Opción*, vol. 34, núm. 86, pp. 481-516.
- PEARCE, Wendy M. y Cori Williams (2013), "The Cultural Appropriateness and Diagnostic Usefulness of Standardized Language Assessments for Indigenous Australian Children", *International Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 15, núm. 4, pp. 429-440.
- QUIJANO, Aníbal (2014), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Danilo Assis (ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 778-832.
- QUILAQUEO, Daniel y Daniel San Martín (2008), "Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada", *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 2, pp. 151-168.
- QUILAQUEO, Daniel, Segundo Quintriqueo y Daniel San Martín (2011), "Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural", *Estudios Pedagógicos*, vol. 3, núm. 2, pp. 233-248.
- QUILAQUEO, Daniel, Segundo Quintriqueo, Héctor Torres y Gerardo Muñoz (2014), "Mapuche Education Knowledge: Epistemic contributions for an intercultural educational approach", *Chungará*, vol. 46, núm. 2, pp. 271-284.
- QUINTRIQUEO, Segundo y Héctor Torres (2013), "Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 199-216.
- QUINTRIQUEO, Segundo, Katerin Arias-Ortega, Gerardo Troncoso, Héctor Torres, Soledad Morales y Fernando Peña-Cortés (2021), "Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 36, núm. 106, pp. 1-19.
- RELMUAN, María Angélica y María Teresa Aguilar (1997), *Textos orales de Nütram y Pentukun de las comunidades mapuche de Rucapangue y Rapahue de la comuna de Nueva Imperial, para la educación intercultural bilingüe*, proyecto de investigación, Temuco, Ministerio de Educación-Universidad de la Frontera (Chile).
- SALAS, Sonia (2018), *Articulación de las matemáticas mapuche y escolar en el caso de los conocimientos aritméticos*, Tesis de Doctorado, Granada, Universidad de Granada.
- SALAZAR, Bárbara Carolina, Antonio Saldivar, Fernando Limón, Erin Estrada y Edwin Fernández (2015), "Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 45, núm. 3, pp. 81-117.
- SCOTT, Catherine (2010), "The Enduring Appeal of 'Learning Styles'", *Australian Journal of Education*, vol. 54, núm. 1, pp. 5-17.
- SMITH, Linda Tuhiwai (2016), *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- STAKE, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Editorial Graó.
- STOFFER, Jasmin (2017), "The Importance of Culturally Safe Assessment Tools for Inuit Students", *The Australian Journal of Indigenous Education*, vol. 46, núm. 1, pp. 64-70.

- STUARDO, Miguel (2017), *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*, Tesis de Doctorado, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- TREVIÑO, Ernesto (2006), "Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 225-268.
- VASS, Greg (2018), "Aboriginal Learning Style and Culturally Responsive Schooling: Entangled, entangling, and the possibilities of getting disentangled", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 8, pp. 88-104.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- YANGALI, Jorge Luis (2017), "Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 25, núm. 97, pp. 918-942.
- ZAMBRANA, Amílcar (2014), *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*, Cochabamba, Editorial FUNPROEIB.
- ZAÑARTU, Natalia, Andrea Aravena, Pamela Grandón, Fabiola Sáez y Carola Zañartu (2017), "Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos", *Cultura-Hombre-Sociedad*, vol. 27, núm. 2, pp. 229-250.