

Pluralismo Epistemológico Intercultural en Escuelas situadas en Comunidades Mapuches, Chile

Intercultural Epistemological Pluralism in Schools located in Mapuche Communities, Chile

Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo ^{*,1} y Katerin Arias-Ortega ²

¹ Universidad de La Frontera, Chile

² Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN:

El artículo busca analizar experiencias educativas en escuelas situadas en comunidades mapuches en La Araucanía, Chile. La metodología es cualitativa, considera un enfoque documental-descriptivo, con un análisis de contenido que devela núcleos de sentido explícitos y latentes sobre cómo se implementa el pluralismo epistemológico en la escuela en territorio indígena. Los resultados permiten identificar tres categorías de análisis: contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de la lengua indígena, que permiten dar cuenta con qué profundidad se implementa la interculturalidad. Las principales conclusiones nos permiten sostener que persisten prácticas pedagógicas monoculturales que niegan la participación familiar y comunitaria en las escuelas. Esto limita avanzar en la transversalización de la interculturalidad, desde un pluralismo epistemológico en el currículum escolar, por lo que es urgente promover prácticas de vinculación familia-escuela-comunidad.

DESCRIPTORES:

Educación intercultural, Minoría étnica, Escuela rural, Revisión de literatura, Pueblo mapuche, Educación escolar.

ABSTRACT:

Educational experiences in schools located in Mapuche communities in La Araucanía, Chile, are analyzed. The methodology is qualitative, considering a documentary-descriptive approach, with a content analysis that unveils explicit and latent nuclei of meaning about how epistemological pluralism is implemented in the school in indigenous territory. The results allow the identification of three categories of analysis: curricular contextualization, community participation and teaching of the indigenous language, that allow us to study the depth with which interculturality is implemented. The main conclusions allow us to sustain that monocultural pedagogical practices persist that deny family and community participation in schools. This is limiting for advancing in the mainstreaming of interculturality, from an epistemological pluralism in the school curriculum, so it is urgent to promote family-school-community linking practices.

KEYWORDS:

Intercultural education, Ethnic minority, Rural school, Literature review, Mapuche people, School education.

CÓMO CITAR:

Westermeyer-Jaramillo, M. A. y Arias-Ortega, K. (2025). Pluralismo epistemológico intercultural en escuelas situadas en Comunidades mapuches, Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 63-80.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100063>

1. Introducción

El proceso de redacción de una nueva constitución en Chile ha puesto en la discusión pública temáticas como la urgencia del reconocimiento de la plurinacionalidad, donde se reconoce como etnias a los pueblos Mapuche, Aimara, Rapa Nui, Atacameño, Quechua, Colla, Diaguita, Chango, Kawashkar, y Yámana (Ley N°19.253, 1993). Se entiende por plurinacionalidad a la “forma de organización política que persigue el reconocimiento de las nacionalidades históricamente diversas, frente a la idea de un solo modelo nacional, pero sin fines separatistas ni de aislamiento” (Rodríguez, 2018, pp. 21-22). Así, Chile podría avanzar en reconocer constitucionalmente como naciones a los pueblos considerados como etnias, para avanzar hacia una organización política que respete y valore la diversidad que conlleva la plurinacionalidad.

Sin embargo, de forma contemporánea, aún es posible observar discursos que niegan la otredad, o bien, la inferiorizan, por considerarla con un menor valor social y epistémico. Así, los valores, formas de organización y conocimientos indígenas son subestimados en comparación al modelo occidental impuesto a través de la educación escolar en Chile (Quintriqueo et al., 2019). En contexto mapuche, resultados de investigación de Merino et al. (2009) dan cuenta de la existencia de cuatro modos de discriminación hacia el ser mapuche. El primero referido a lo verbal que se manifiesta a través del uso de sobrenombres, comentarios, chistes y burlas, por ejemplo, “indio”, “pilme”, “borracho”; el segundo referido al comportamiento, que se manifiesta a través de observar e ignorar al indígena como si no existiese, evitar y segregar a este grupo posicionándolo con un menor valor social; el tercero referido a la discriminación institucional, que se expresa en la sobreaplicación de leyes, normas y reglamentos; y finalmente, la discriminación macro social que se materializa a través de un rechazo social a hacia los mapuches con base en la formación de una visión hegemónica de la oficial, en que el indígena permanece asociado a signos de barbarie y salvajismo (Merino et al., 2009), entre otros. Asimismo, se ha evidenciado que existe discriminación racial en niveles que van desde lo individual -comentarios y comportamientos- a lo estructural (Merino y Mellor, 2009). Respecto al nivel individual, el racismo contra la población mapuche suele encubrirse a través de estrategias y recursos retóricos, pero aun así generan una inferiorización de lo indígena (Westermeyer, 2024). Respecto al racismo estructural, este se encuentra arraigado en la estructura de la sociedad chilena como huella del pasado colonial. Se entiende el racismo institucionalizado como: “prácticas que, sin tener una base racista o actores claramente definidos, perpetúan la situación de desventaja de los grupos sociales desfavorecidos, manteniéndolos en la posición subordinada y de desventaja” (Fernández y Sheshneva, 2017, p. 131). Como consecuencia de lo anterior, se pone en juego la dignidad humana de los grupos subordinados, siendo objeto de violencia sistemática (Foucault, 2003). De este modo, aunque las manifestaciones de racismo explícito en la escuela hayan disminuido, esto no quiere decir que desaparecieron.

En este sentido, el racismo institucionalizado en el contexto chileno se expresa tanto en situaciones de la vida cotidiana como en los discursos nacionalistas y políticos de algunos sectores de la sociedad. Por ejemplo, el historiador Sergio Villalobos (2019), sostiene que el *mapuzungun* (lengua del pueblo mapuche), es una lengua que permite expresar sólo las cosas corrientes y que no es capaz de expresar ideas más abstractas y elaboradas, por lo que no se deberían invertir recursos para su enseñanza en la escuela. De este modo, se niega la riqueza del *mapuzungun* y transmite el menosprecio a lo indígena, como prácticas de violencia implícita que perpetúan relaciones de poder y

subalternidad de unos sujetos “blancos” por sobre otros “indígenas”. Así, a través de la escuela se seleccionan contenidos escolares que se sustentan en la matriz eurocéntrica occidental y que se consideran como verdades absolutas y únicas (Quintriqueo et al., 2019). Esta institución ingresa a La Araucanía con el sentido de homogeneizar a la población mapuche respecto a la población criolla, negando sus saberes, valores y prácticas espirituales, para que a través de la formación desde la lógica dominante se contribuya al desarrollo del ideal de Estado-Nación, que considera un orden social, moral y espiritual de corte eurocéntrico occidental (Arias-Ortega, 2020).

Ahora bien, existen lógicas distintas a la monoculturalidad impuesta por la escuela. Una de ellas es el pluralismo epistemológico intercultural, entendido como aquel enfoque en que se reconoce la existencia y valor de distintos tipos de conocimientos, con sus propios criterios de demarcación y cuya interrelación es necesaria para resolver las problemáticas de territorios interculturales (Quintriqueo et al., 2022). Esto como una forma de contribuir al desarrollo de una ciudadanía intercultural.

2. Revisión de la literatura

2.1. El sentido de la instalación de la escuela en La Araucanía

Entendemos al sentido de la escuela como las razones que guían su funcionamiento, lo que ha variado desde la Independencia de Chile hasta el presente. En la Tabla 1 se observan hitos históricos en la construcción del sentido de la escuela a nivel nacional y en específico en La Araucanía.

De acuerdo a la Tabla 1, han pasado 100 años desde que la escuela se instaló con fuerza como institución monoepistémica en el territorio indígena y recién emerge una propuesta legal (Ley Indígena N°19.253) más pluralista, pero pensada solo para indígenas, siendo ellos y ellas quienes continúan adaptándose a una cultura mayoritaria. Esta ley y la LGE decantan en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), del Ministerio de Educación (MINEDUC), cuyos ejes de trabajo son la contextualización curricular, la participación comunitaria y la enseñanza de las lenguas indígenas (PEIB, 2018). De este modo, se busca romper la lógica de superioridad con que se presenta el conocimiento occidental en la sociedad, para avanzar en una mayor pluralidad epistemológica.

Tabla 1

Hitos históricos en la construcción del sentido de la escuela en Chile y en La Araucanía

Fecha	Hito
1810	Independencia de Chile. La élite criolla busca consolidar la identidad nacional a través de políticas educativas que promuevan el liberalismo espiritual en las escuelas del territorio.
1833	Se establece en la Constitución que la educación debe ser de responsabilidad principalmente del Estado. Período fundacional de la escuela popular chilena. El sistema de educación público como política estatal promueve un objetivo moralizador, civilizador, constructor de nación y habilitante para entrar a los circuitos de comercio internacional (Mansilla y Huaiquían, 2018).
1850-1860	Preocupación estratégica del Estado para educar a la población mapuche, ofrece becas a los hijos de <i>longko</i> (líder político mapuche), otorga subvención especial a establecimientos con matrícula mapuche y se comienzan a formar profesores mapuches (Serrano et al., 2013).

1860	Ley de Instrucción Primaria. Se establece la gratuidad de la enseñanza básica y se fija un currículo monocultural. La escuela se consolida como un espacio traumático para los niños y niñas mapuches, niega su idioma, son objetos de burla y enrarece el desarrollo de su contexto cultural (Paillalef, 2019).
1880-1890	Periodo de consolidación de la escuela popular chilena. Se configura el Estado Docente, se importan modelos educativos europeos para el control social (Mansilla y Huaiquían, 2018). Órdenes misioneras católicas se instalan en La Araucanía, para evangelizar, civilizar y educar al sujeto indígena. Se potencia en 1883, cuando el Pueblo Mapuche pierde la soberanía de las tierras del Cautín (Serrano et al., 2013).
1920	Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación ya no puede ser impartida exclusivamente por la familia y la comunidad, se educa a los pueblos indígenas desde un currículo monoepistémico chileno. Levantamiento de demandas mapuches para una educación socio culturalmente pertinente (Foerster y Montecino, 1988).
1993	Ley Indígena. Reconoce al Pueblo Mapuche como etnia y promueve una educación intercultural bilingüe en zonas con alta densidad indígena.
1996-1999	Experiencias de pilotaje del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
2009	Ley General de Educación (LGE). Reconoce la interculturalidad como principio educativo, valora la riqueza cultural, historia y cosmovisión de cada estudiante.
2010	Creación de los Planes de Estudio Asignatura Lengua Indígena

Nota. Elaboración propia.

2.2. Racismo en educación

El racismo corresponde al acto de discriminación de grupos humanos, a través del encasillamiento estereotipado de estos con una posterior exclusión, por características asociadas a la categoría racial (Restrepo, 2015). El racismo fue el fundamento que permitió la violencia y subyugación en los procesos coloniales, lo que produjo una estructura de jerarquías humanas (Catrileo, 2023; Hofflinger y Nahuelan, 2021). En la actualidad, el racismo es un legado colonial que, si bien presenta menos manifestaciones explícitas que en la antigüedad, cuenta con mecanismos latentes que lo perpetúan (Restrepo, 2015; Westermeyer, 2024). Por ejemplo, los indígenas tienen menor acceso a una educación de calidad, salud y trabajos remunerados de manera equitativa al ofrecido a un no indígena. Esto, no porque haya leyes explícitas que lo impongan, sino por una serie de barreras implícitas como estereotipos, prejuicios y redes de contacto excluyentes que afectan al sujeto mapuche. De esta manera, este racismo es menos visible por lo que es más difícil de combatir, puesto que no se manifiesta en actos concretos de discriminación, sino en la perpetuación de desigualdades que parecen normales o inevitables. Así, este racismo latente es peligroso porque perpetúa la exclusión de manera silenciosa y sistemática, haciendo que las desigualdades se perpetúen a lo largo del tiempo sin que se cuestionen abiertamente (Catrileo, 2023). Si bien existen manifestaciones de racismo que se dan a nivel de individuo, estas son síntoma de un racismo estructural, entendido como “diseño institucional que mantiene en la práctica la subalternización de unas poblaciones e individuos racialmente articulados” (Restrepo, 2015, p. 129). Dentro de las instituciones que reproducen el racismo se encuentran las educativas, las que han servido como mecanismos con que los Estados-Nación han impuesto el imaginario de lo que es deseable, materializado en un ideal de color de piel, forma de vestir y actuar en el mundo global, despojando de esta manera al indígena de su lengua, cultura, vestimenta ancestral, entre otros (Catrileo, 2023; Hofflinger y Nahuelan, 2021; Zhang-Yu, 2021). Las instituciones educacionales de distinto nivel reproducen que conocimientos y lenguas son más importantes, construyendo incluso lo que se

considera como el buen ejercicio de la ciudadanía (Hofflinger y Nahuelan, 2021; Huerta et al., 2024; Westermeyer, 2024; Zhang-Yu, 2021). Así, por ejemplo, en el currículum escolar nacional se presenta al indígena como un sujeto que existió en el pasado, pero que progresivamente se ha ido asimilando y aculturando a esta idea de progreso que asegura la lógica eurocéntrica occidental (Arias-Ortega, 2019). De modo que la enseñanza de las distintas asignaturas se caracteriza por la hegemonía del conocimiento de corte eurocéntrico occidental.

2.3. Pluralismo epistemológico intercultural

El pensamiento eurocéntrico occidental replicado en el modelo de escuela que se instala en la región invisibiliza y silencia otras fuentes de conocimiento, perpetuando la lógica colonial hegemónica (Santos, 2015). En contraste, la diversidad epistemológica surge “como una reacción de la postura colonial frente al patrón de poder colonial” (Balanzó et al., 2020, p. 22), dando paso a la necesidad de reivindicar y validar otras fuentes de conocimiento. Alejandro Balanzó et al., (2020) describen dos enfoques de diálogo entre los conocimientos científicos y no científicos. El primer enfoque es el moderno, en el que se “concibe la producción de conocimiento científico como la base del desarrollo socioeconómico incluyente y un medio para lograr el bienestar de la sociedad” (p. 17). El segundo enfoque es el decolonial: “distintas formas del conocimiento, especialmente aquellas provenientes de las organizaciones sociales y las comunidades locales y ancestrales, se consideran claves para la resolución de los problemas generados por la violencia” (p. 17). En la postura decolonial, no se trata de desacreditar el conocimiento científico promovido por la escuela, se trata de darle un uso contrahegemónico (Santos, 2015).

Para poder gestionar esta diversidad epistemológica, se deben considerar tres niveles de gestión del conocimiento: micro (actores individuales), meso (organizaciones) y macro (universo institucional o habilitante) (Balanzó et al., 2020). En el área de educación las relaciones a nivel micro puede corresponder entre estudiantes, familia, profesionales de la educación, equipos directivos; en el nivel meso está la escuela, el aula, la comunidad y a nivel macro se contempla al sistema educativo escolar y el marco normativo vigente. La urgencia de promover la diversidad epistemológica en estos distintos niveles se centra en la justicia cognitiva, en la promoción de aprendizajes significativos, en la ética educativa y en el aportar a la resolución de problemáticas globales.

La pluralidad epistemológica permite a cada cultura, pueblo o nación construir conocimientos prácticos y con sentido para sus necesidades y modos de producción del saber ser, saber hacer y ser desde sus propias cosmovisiones. Así, el pluralismo epistemológico releva la urgencia de tensionar la lógica del concepto de epistemología moderna, que se autocataloga con una validez universal incuestionable (Fornet-Betancourt, 2018), para ser más radicales en su cuestionamiento y crítica, lo que promueva el cambio paradigmático de la sociedad. Esto implica ver más allá de la carga epistemológica del eurocentrismo, para visibilizar las consecuencias y huellas que ha dejado la violencia epistémica hacia otros seres, saberes y haceres que han sido humillados y negados en la sociedad global. Por ende, el pluralismo epistemológico, debe acompañarse de experiencias de interculturalidad crítica que permitan revalorar las sabidurías vivenciales de muchas culturas que fueron silenciadas por el pensamiento de la ciencia moderna y que no responden a sus criterios de verdad (Walsh, 2009). Lo anterior, además de promover la justicia epistemológica, permite alejarse del saber dominador y destructor en el que mutó la ciencia con el predominio del capitalismo en el s. XX (Fornet-Betancourt, 2018).

En el ámbito educativo, pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un pluralismo epistemológico intercultural, permite afrontar el carácter monocultural originario y poco abierto a la diversidad de las instituciones escolares de origen eurocéntrico desde fines del siglo pasado (Akkari, 2019). De este modo, el MINEDUC propone para la interculturalidad enfatizar en relaciones simétricas no solo entre personas, sino que también con el Estado, lo que permite crear nuevas formas de convivencia (PEIB, 2022). Esta definición responde a la perspectiva crítica, en sintonía con el pluralismo epistemológico, aunque es necesario estudiar si esto se da o no en las prácticas educativas escolares o solo se enmarca en un nivel declarativo.

Considerando los antecedentes planteados es que el objetivo del artículo es discutir el cómo las escuelas ubicadas en territorio mapuche de La Araucanía responden a la lógica monocultural de la herencia colonial, o bien, si sus sentidos avanzan hacia el enfoque del pluralismo epistemológico intercultural.

3. Método

El estudio asume una metodología cualitativa, desde un enfoque de análisis documental-descriptivo de fuentes secundarias sobre las experiencias de educación intercultural en el contexto de comunidades indígenas de La Araucanía, Chile (Blanco-Figueroa y Arias-Ortega, 2022a). Se eligió dicho territorio porque presenta la mayor concentración del Pueblo Mapuche en el país y porque este es parte de los grupos humanos que experimentan mayor violencia estructural a nivel nacional (Catrileo, 2023). La finalidad de la investigación fue analizar, describir, resumir e interpretar los saberes contruidos con base en fuentes documentales. De este modo, se busca visualizar si las prácticas educativas tienen un sentido de perpetuación de la monoculturalidad en territorio indígena o si avanzan en un trasfondo que busca transversalizar un pluralismo epistemológico intercultural en tres áreas de contenidos. Dichas áreas son: 1) contextualización curricular, que se refiere a las formas de articulación de los contenidos escolares con los saberes y conocimientos educativos indígenas que están presentes en el territorio (Arias-Ortega, 2022); 2) participación comunitaria, referida a las formas de vinculación con la familia y comunidad de los niños indígenas, para apoyar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Arias-Ortega, 2020); y 3) enseñanza de las lenguas indígenas referidas a cómo estas se enseñan en el aula en coherencia con los principios pedagógicos y metodológicos de la educación familiar indígena (Arias-Ortega, 2019).

La búsqueda y selección de los documentos y análisis de contenido consideró un procedimiento de cinco pasos. En el primer paso, se incluyeron artículos, libros y capítulos de libros referidos a investigaciones de experiencias educativas formales en perspectiva intercultural de jardines infantiles, escuelas o liceos en la región de La Araucanía. La búsqueda y selección de los documentos se llevó a cabo en el primer semestre del año 2022. La selección de las bases de datos a utilizar consideró que fuesen de perfiles distintos, así se tiene una base de datos que reúne revistas de diversa índole que contemplan la evaluación por pares de los artículos (Scopus) y una base de datos especializada en literatura y recursos educativos indexados (Education Resources Information Center [ERIC]). Se utilizaron los siguientes motores de búsqueda, con palabras claves en inglés:

1. Scopus: TITLE-ABS-KEY (Araucanía OR Chile AND intercultural OR mapuche AND educ* OR school*)'.

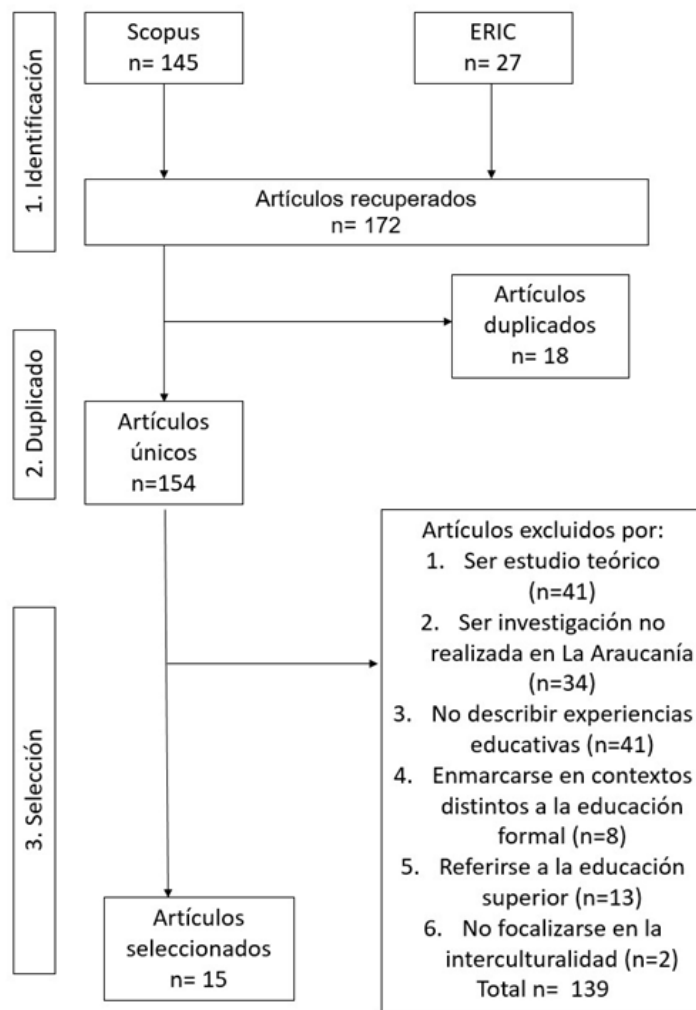
2. ERIC: '(Araucanía OR Chile) AND (intercultural or mapuche) AND (educ* OR school*)'.

La inclusión de la literatura consideró artículos científicos desde el año 2017 hasta el 2021, lo que se justifica en la necesidad de contar con información de los últimos cinco años. En el segundo paso, se seleccionaron aquellos artículos que describen o analizan experiencias educativas formales de estudiantes mapuches. El tercer paso consiste en la selección de los documentos que constituyen el corpus de información. De esta manera, la búsqueda en un primer nivel arrojó 172 artículos científicos que abordan el objeto de estudio, de los cuales 145 corresponden a artículos indexados en SCOPUS y 27 en Eric. En un segundo nivel de análisis se eliminaron 18 artículos que se encontraban duplicados. En un tercer nivel de análisis se revisaron los documentos y comenzaron a clasificarlos de acuerdo a los criterios de inclusión antes mencionados. Este proceso de categorización de los artículos científicos nos permitió llegar a un total de 15 artículos científicos que se constituyen en los elementos de base del artículo (Figura 1).

En el cuarto paso, los resultados de la búsqueda fueron fichados considerando los siguientes aspectos: nombre del artículo, tipo de escuela, territorio, contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas, los tres últimos en tanto ejes coherentes con el PEIB (PEIB, 2018). El quinto paso corresponde al análisis de la información de los artículos que fueron seleccionados para profundizar en el objeto de estudio. Esto se llevó a cabo a través de un proceso de análisis de contenido cualitativo (Maguire y Delahunt, 2017), el que implica un proceso de ordenamiento y codificación de los contenidos explícitos y latentes que emergen de forma inductiva-deductiva del corpus de información. De este modo, se agruparon en una matriz de análisis los conceptos, frases e ideas de sentido y significado que emergen del análisis en profundidad del corpus de información (Blanco-Figueredo y Arias-Ortega, 2022b).

En ese sentido, en la construcción del conocimiento intervienen procedimientos de análisis y síntesis del corpus de contenidos explícitos y latentes, lo que permite el manejo, organización, categorización, resumen e interpretación de los resultados sobre experiencias educativas en contexto de escuelas situadas en comunidades mapuches de La Araucanía (Bourgeois, 2020). Así, se eliminan los conceptos irrelevantes para el estudio, hasta simplificar los datos en unidades más pequeñas de significados hasta llegar a la saturación teórica (Blanco-Figueredo y Arias-Ortega, 2022a; Bourgeois, 2020). Esto, permite agrupar en diferentes subcategorías temáticas en concordancia con su vínculo teórico desde un mayor orden de complejidad, para luego comparar los resultados obtenidos de este análisis de contenido con otros resultados similares sistematizados en la literatura consultada. En este caso, las categorías de análisis y la manera en que se estructuran los resultados consideran la contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas, ya que son ejes de acción contemplados por el PEIB (2018). Además, se presenta la categoría 'Características generales de las experiencias educativas' con el objeto de que el público lector tenga un panorama general de los proyectos educativos considerados. La información presentada en la sección 'Resultados' se presenta de manera descriptiva-interpretativa dando cuenta de lo encontrado en cada uno de los 15 artículos que forman parte del corpus de estudio (marcados con un asterisco en las referencias bibliográficas), incluyendo citas textuales y paráfrasis de estos textos.

Figura 1

Flujo de búsqueda y de selección de publicaciones

Nota. Elaboración propia.

4. Resultados

Los resultados se presentan en relación a una descripción general de las características de experiencias educativas interculturales, con base en las categorías de contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de lenguas indígenas.

4.1. Características generales de las experiencias educativas

En relación a la descripción general de las experiencias educativas interculturales en escuelas situadas en comunidades mapuches de La Araucanía, Chile, es posible constatar que la información disponible en cada uno de los artículos es variada, es decir, algunos investigadores describen con detalle el contexto de estudio, mientras que otros solo entregan información general, por lo que con lo que a continuación se

describe, no se pretende reflejar la realidad, sino más bien, aproximar al lector a los escenarios educativos estudiados.

Respecto de la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales se constata que cuatro de ellos son de administración municipal, tres colegios particulares subvencionados (uno de los sostenedores es una fundación filantrópica) y otro es una escuela gratuita (dependencia administrativa desconocida). Los otros artículos no proveen información al respecto.

Respecto a la modalidad curricular, el corpus considera seis escuelas adscritas al PEIB. Estas instituciones reciben recursos del Estado para la contratación de un/a educador/a tradicional (sabio/a mapuche), que acompaña al/a la profesor/a en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura indígena en el aula. Además, una de las escuelas declara un currículo mapuche (no intercultural), es decir implementa un currículo propio asociado a una mirada indigenista para la transformación de la educación escolar. En el corpus, se describen dos escuelas con aulas multigrado, las que se caracterizan porque un sólo profesor o profesora atiende a distintos niveles en un mismo espacio áulico, en el que los y las estudiantes de distintas edades comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se identifica un estudio que considera establecimientos científico-humanistas de orientación profesional y técnicos de orientación vocacional. Sobre este último, se asume que corresponde al nivel de educación secundaria, mientras que la mayoría de las investigaciones están centradas en el nivel primario de educación y hay sólo un caso en contexto preescolar.

Respecto a la zona, los estudios consideran lo rural (11), lo semi-rural (3), y escuelas con matrícula urbano-rural (1). Hay estudios que declaran un contexto mapuche (6) y otros que declaran un contexto intercultural (2). Las territorialidades mapuches consideradas por los autores son: *lafkenche* (zona costera) (3), *pewenche* (zona cordillerana) (2) y *wenteche* (valle) (1). Los otros estudios no declaran la territorialidad mapuche. Otra forma de declarar el territorio de estudio es a través de las unidades administrativas llamadas comunas, donde se tiene: Padre Las Casas (2) y Cunco, Curacautín, Curarrehue, Galvarino, Lonquimay, Melipeuco, Pucón y Villarrica (todas con 1 recurrencia).

En síntesis, la mayor parte de las investigaciones están enfocadas en la educación primaria y en zonas rurales, con territorialidades que abordan de este a oeste el territorio regional.

4.2. Contextualización curricular

La categoría contextualización curricular da cuenta de tres escenarios distintos sobre experiencias educativas interculturales: 1) aquellas experiencias en escuelas en las que se refleja que no existe interés por realizar una adecuada contextualización entre el currículo escolar y la cultura mapuche; 2) aquellas escuelas en las que hay interés, pero en donde no se logra una adecuada contextualización curricular; y 3) aquellas escuelas en que realmente existe una contextualización curricular con la cultura mapuche.

El escenario de escuelas en las que no se visualiza un interés por realizar una adecuada contextualización curricular destacan los códigos: ‘desvalorización de la episteme indígena’, ‘desconocimiento de los saberes y conocimientos de la pedagogía y educación indígena’ y ‘prácticas escolares de corte tradicional’. Respecto al código desvalorización de la episteme indígena, este se caracteriza por la negación de los aportes de estos saberes, para la comprensión y explicación de distintos fenómenos naturales que facilitan una adecuada relación del ser humano con su medio natural.

Asimismo, esta desvalorización se expresa cuando no se reconoce que los conocimientos indígenas permitirían asegurar un aprendizaje que dé cuenta de un sentido de pertenencia a una escuela y comunidad que favorece la formación de un ciudadano en perspectiva intercultural. Un ejemplo de cita para este código revela: “es posible constatar que un número reducido de profesores tradicionales no valora los saberes culturales mapuche, ni la lengua mapuche, lo cual dificulta la articulación pedagógica entre profesores tradicionales e interculturales” (Beltrán-Veliz et al., 2019, p. 18). Esta cita refleja cómo el profesorado reproduce qué conocimientos son valorados y cuáles se omiten por un racismo epistémico.

En relación al código ‘desconocimiento de los saberes y conocimientos de la pedagogía y educación indígena’, se constata que esto dificulta transformar las prácticas hegemónicas y asimiladoras de los niños y niñas indígenas en la educación escolar. Lo anterior, producto de la falta de capacidades, habilidades y conocimientos del personal educativo que lidera la educación escolar, perpetuando de esta manera, procesos de enseñanza desde un marco epistemológico monocultural y monolingüe. En relación a ello, podemos constatar en algunos artículos científicos aspectos como: “los profesores mentores desconocen las prácticas epistémicas mapuches, no poseen un conocimiento ni oral ni escrito sobre *el mapunzugun*, lo que limita el desarrollo de la EIB” (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021a, p. 10).

En relación al código prácticas escolares tradicionales el análisis de la literatura da cuenta que tanto los/as educadores/as tradicionales como el profesorado utilizan prácticas escolares tradicionales como el uso de cuadernos, la memorización y la escritura (Calderón et al., 2021).

En el segundo escenario, evidenciamos que existen escuelas en las que hay interés por contextualizar el currículo escolar a la cultura mapuche, pero, sin embargo, este proceso no es logrado en las prácticas pedagógicas, producto del desconocimiento de cómo llevarlo a cabo. En este escenario destacan los códigos: ‘falta de trabajo colaborativo’ y ‘evaluaciones estándar’. La falta de trabajo colaborativo entre agentes del medio educativo, profesorado indígena y no indígena, equipos directivos y asistentes de la educación limita avanzar en la construcción de una comunidad educativa intercultural, en la que se reconozca la riqueza de la diversidad sociocultural en los procesos de enseñanza. Esto es complejo puesto que los distintos agentes del medio educativo terminan trabajando de manera aislada y con ello, niegan la posibilidad de construir un aprendizaje basado en la colectividad y colaboración mutua y recíproca. Un ejemplo de cita para la falta de trabajo colaborativo es: “se puede visualizar ausencia de espacios para desarrollar un trabajo colaborativo entre profesores de las distintas asignaturas, con el fin de articular conocimientos, intercambiar experiencias, ideas, planificaciones, recursos didácticos, y estrategias didácticas” (Beltrán-Véliz y Pérez, 2018, p. 15). De este modo, la falta de trabajo colaborativo niega el intercambio de saberes, el establecimiento de puntos de interconexión que faciliten una articulación del saber indígena y escolar.

En relación al código ‘evaluaciones estándar’, este da cuenta de cómo se perpetúa en la lógica de la escuela la evaluación monocultural de los aprendizajes de los estudiantes, lo que no se ajusta a una evaluación con pertinencia social y cultural. De este modo, hay profesionales que reconocen el valor de los conocimientos familiares para incorporarlos a la enseñanza y aprendizaje, pero que injustamente, aquel no es considerado en evaluaciones estándar como el SIMCE (Webb et al., 2018).

Finalmente, en el escenario en el que se constata una contextualización curricular más profunda que promueve avanzar hacia un pluralismo epistemológico intercultural,

destacan los códigos: ‘enseñanza del *mapunzugun*’ y ‘educación en valores mapuche’. Con respecto a la enseñanza del *mapuzungun*, se observa la incorporación de métodos educativos mapuches, pues se utilizan estrategias propias de la vida familiar y comunitaria mapuche, lo que no es común en la instrucción de otras materias (Luna et al. 2018). Sin embargo, se constata que la enseñanza de la lengua indígena se focaliza en aspectos de la cultura, más allá de aumentar la revitalización lingüística del *mapunzugun*, puesto que los estudiantes tienen pocos espacios para practicar el uso de la lengua producto de la hegemonía del español. En relación al código de educación en valores indígenas, constatamos que más allá de la intencionalidad del currículo oficial, el estudiantado manifiesta sus propios valores, conocimientos y habilidades en las escuelas. De este modo, el estudiantado trabaja de manera colaborativa aun cuando se les instruya a trabajar de forma individual, persiguiendo una meta común: “la motivación y la colaboración entre pares son los patrones culturales más frecuentes y persistente de la forma en que los niños participan en la comunidad escolar y en los procesos de aprendizaje” (Alonqueo et al., 2020, p. 5).

4.3. Participación comunitaria

Los resultados muestran que los y las *kimches*, sabios/as mapuches, no son respetados ni valorados como agentes comunitarios que pudiesen ser un aporte en la escuela (Arias-Ortega, 2020), emergiendo el código ‘prejuicio’, definido como la percepción negativa de su labor debido a su escolaridad o patrones de comportamiento distintos a los que caracterizan la escuela monocultural occidental. Esto trae como consecuencia, nuevamente, la reproducción del racismo institucionalizado, donde a nivel de relaciones entre adultos se modela la convivencia que se espera de los niños, niñas y jóvenes. Por su parte, aquellos miembros mapuches de los equipos escolares que cuentan con educación superior suelen ocupar puestos laborales con menor jerarquía (Webb et al. 2018).

Otro código que emerge del análisis es el de ‘posibilidad de articulación comunitaria’. Se reconocen que las prácticas socioculturales de las comunidades en que están insertas en las escuelas son un escenario de aprendizaje, pero esto se plantea como una posibilidad más que algo que realmente se hace: “[A los estudiantes se les podría dar] la oportunidad de ir a *los gijatunes* (rogativa), [para] practicar los conocimientos que allí aparecen” (ET6 citado en Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021a, p. 7).

El código ‘control’ emerge del análisis del corpus asociado a la conducción autoritaria del proceso educativo por parte de la escuela. A modo de ejemplo, en uno de los estudios analizados, una fundación filantrópica que buscaba administrar una escuela, acudió al *longko* (líder mapuche) para pedir autorización para educar a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad, pero una vez dado el permiso, ‘tomó el control’ de las acciones de la institución, limitando la participación comunitaria a otras instancias (Puga, 2019).

4.4. Enseñanza de las lenguas indígenas

Los resultados muestran que el *mapunzugun* es poco valorado en algunas comunidades educativas y que su enseñanza se ha reducido al modelo epistémico occidental (Beltrán-Véliz, 2019; Arias-Ortega, 2020; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021b). Uno de los códigos que emerge es el ‘conductismo’: “las formas de enseñanza que emplean la mayoría de los profesores de la asignatura de *mapuzungun*, están centradas en la cultura occidental con marcados énfasis en el paradigma conductista” (Beltrán-Véliz y Pérez, 2018, p. 14).

Sin embargo, hay experiencias educativas en que se rompe este conductismo y el propósito de enseñar la lengua se desmarca de la mera alfabetización, asociándose con el código ‘revitalización cultural’. La revitalización cultural se entiende como la creación de escenarios de enseñanza-aprendizaje en que se recrean o vivencian de manera auténtica prácticas socioculturales mapuche. A modo de ejemplo, destacamos el siguiente extracto del corpus: “La enseñanza del mapudungun coloca el énfasis en la enseñanza de aspectos culturales, lo que incluye tradiciones, momentos históricos, cosmovisión, entre otras” (Arellano et al., 2020, p. 109). Otro ejemplo, es el de la escuela con currículo mapuche, que rompe con la estructura escolar típica y en una *ruka* (casa), recrean interacciones de la vida cotidiana para la enseñanza del idioma (Luna et al., 2018). En sintonía con el código revitalización cultural emerge el código ‘oralidad’, entendido como la enseñanza basada en la conversación, en los consejos y en los relatos.

Resumiendo, la enseñanza del *mapuzungun* responde a lógicas distintas en cada escuela. En algunas de ellas, el idioma no es valorado y su enseñanza se reduce a la lógica occidental, mientras que, en otras, se enseña de manera más acorde a la epistemología mapuche.

5. Discusión y conclusiones

Respecto a la categoría ‘Contextualización curricular’, se encontraron escuelas en las que no hay ni interés ni las competencias para consolidar una educación con enfoque intercultural. En ellas se constata que la carencia de saberes asociados a la pedagogía y educación indígena, más allá de la perpetuación de una educación escolar monocultural, también incide significativamente, en el abandono progresivo de los niños, niñas y jóvenes indígenas de su lengua y su cultura, lo que trae como consecuencia el ‘epistemicidio indígena’. Por otra parte, las prácticas de enseñanza se centran en lo tradicional, lo que es complejo, pues se visualiza como progresivamente estos/as ‘sabios/as indígenas’ que ingresan a la escuela son nuevamente colonizados en la lógica de la cultura escolar. En suma, podemos constatar cómo la escuela continúa arraigada a esta lógica de ‘escuelas charlatanas’, descritas por Gasché (2010), en donde por mucho que se declaren interculturales, sus agentes no hacen propia la cultura mapuche y recrean de manera artificial experiencias que de forma muy precaria integran el conocimiento al currículo escolar.

En la misma categoría de análisis, ‘Contextualización Curricular’, se encontraron escuelas en que había interés por la educación intercultural, pero que esto no se conseguía por desconocimiento de los agentes educativos, falta de trabajo colaborativo y por factores externos, tales como las evaluaciones estándar. Así, se observa que, aunque hay interés docente, las condiciones de tipo sistémico mantienen el racismo institucionalizado en las experiencias de educación escolar en contexto indígena (Fernández y Sheshneva, 2017).

Con respecto al escenario en que se logra una auténtica contextualización curricular, los resultados dan cuenta que ésta se logra más por el comportamiento espontáneo del estudiantado que, por la intención docente, donde los esfuerzos por una verdadera interculturalidad se reducen a la enseñanza de la lengua indígena (Pozo, 2014).

Acerca de la segunda categoría de análisis, ‘Participación Comunitaria’, la principal figura con que las escuelas se vinculan con la comunidad son los y las *kimches*, quienes actúan como educadores/as tradicionales en ellas: “son los agentes reconocidos por la comunidad, como sujetos que transmiten la memoria social mapuche, debido a sus

experiencias de vida en relación con los saberes y conocimientos educativos propios” (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021a, p. 6). Sin embargo, los resultados indican que el reconocimiento comunitario con que cuenta la figura de *kimche* no trasciende a la esfera escolar. Lo anterior, vuelve a ser evidencia del racismo institucionalizado (Fernández y Sheshneva, 2017).

Con respecto a la poca conexión entre las escuelas y las comunidades, dentro del mismo corpus estudiado se explica por qué esto no sucede en la práctica: “ausencia de liderazgo escolar emanado desde el director y jefes de unidades técnicas pedagógicas para establecer una relación educativa entre la escuela y la comunidad mapuche” (Beltrán-Véliz y Pérez, 2018, p. 15). Así, vemos cómo la interculturalidad se estanca en el ‘horizonte a alcanzar’, pero que, por falta de voluntad y diligencia de los equipos directivos de los establecimientos, no se avanza hacia ella. Esto trae como consecuencia la mantención del status quo de las escuelas como instituciones herméticas a la comunidad.

Con respecto a la última categoría de análisis, ‘Enseñanza de las lenguas indígenas’, los resultados indican que las clases de *mapuzungun* suelen adoptar métodos conductistas. Se entiende al conductismo como al enfoque de enseñanza centrado en la actividad docente y en la reproducción de conductas por parte del estudiantado. En esta misma línea, se encuentran los códigos ‘lectura’, ‘vocabulario’, ‘memorización’. Esto significa que el *mapuzungun* se enseña de manera escrita aun cuando es una lengua de carácter oral. Esto trae como consecuencia una enajenación cultural, donde a través de la escolarización de la enseñanza del *mapuzungun*, el sistema educativo reduce su esencia a un contenido en el que el estudiante debe demostrar que ha memorizado palabras.

Sin embargo, en esta misma categoría, en los resultados se constata la existencia de escuelas en que el *mapuzungun* se enseña a través de métodos educativos propios de la cultura mapuche, centrados en la oralidad y en prácticas socioculturales (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021a; Calderón et al., 2021). Así, este segundo escenario avanza más hacia una auténtica interculturalidad, a nivel de contenidos y de métodos de enseñanza. Para poder transitar desde la lógica conductista a este escenario, es necesario realizar una adecuada formación inicial y continua del profesorado, no limitando ésta a espacios como las universidades, sino que debe incluir espacios naturales para el aprendizaje del idioma, como estadías en las comunidades mapuche.

En síntesis, el objetivo de esta revisión documental-descriptiva era analizar si las experiencias educativas interculturales en La Araucanía responden a una lógica monocultural o bien al pluralismo epistemológico. Los resultados nos permiten constatar que, a modo general, las experiencias educativas interculturales se ajustan a la lógica de perpetuación de una educación escolar de carácter monocultural. Esto, aun cuando discursivamente se promueva una interculturalidad crítica, pero que no se concretiza en el aula, producto de factores como el desconocimiento de los principios pedagógicos y educativos indígenas, el prejuicio y racismo institucionalizado hacia lo indígena. De esta manera, no basta la voluntariedad o buenas intenciones para avanzar a un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, si no se incorpora de manera simétrica y con la validez epistémica hacia los saberes y conocimientos indígenas en las prácticas educativas. Asimismo, constatamos la neocolonización de lo indígena representado en la figura del educador o educadora tradicional y en la supremacía del conocimiento escolar que busca enseñar ‘lo propio’ desde la lógica de construcción del saber de corte eurocéntrico occidental. Finalmente, en relación a los ejes de contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de lenguas indígenas, constatamos una escasa articulación entre los distintos agentes educativos

para promover una educación intercultural crítica que implica co-construir desde abajo hacia arriba para permear la institución escolar en una perspectiva de apertura a otros saberes y conocimientos que podrían enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Agradecimientos

Estudios doctorales de la autora principal financiados por ANID-Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2021- 21210347.

Proyecto Fondecyt 1221718 Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos.

Referencias

Las referencias precedidas por un asterisco (*) son los artículos que formaron parte del corpus en estudio.

- Akkari, A. (2019). *Les approches interculturelles en éducation: entre théorie et pratique [Enfoques interculturales en educación: entre la teoría y la práctica]*. Presses de l'Université Laval.
- * Alonqueo-, P., Alarcón, A. y Hidalgo, C. (2020). Motivación y colaboración como maneras culturales de aprender entre niños y niñas mapuche rurales de La Araucanía. *Psicoperspectivas*, 19(3).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3- fulltext-1862>
- * Arellano, R., Reinao, P., Marianjel, A. y Curaqueo, G. (2020). Un estudio comparativo entre las metodologías usadas en la enseñanza del mapudungun como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, 33(1), 87-114.
<https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.79657>
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre profesor mentor y educador tradicional en la educación intercultural* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Católica de Temuco
- * Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229579>
- Arias-Ortega, K. (2022). Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Diálogo Andino*, 67, 31-41.
<https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100031>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021a). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e05, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021b). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>
- Balanzó, A., Nupia, C. y Centeno, J. (2020). Conocimiento científico, conocimientos heterogéneos y construcción de paz: hacia una agenda de investigación sobre políticas y gobernanza del conocimiento en transiciones hacia la paz. *Opera*, 27, 13-44.
<https://doi.org/10.18601/16578651.n27.02>
- * Becerra-Lubies, R. (2021). Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 17(2), 326–334.
<https://doi.org/10.1177/11771801211022328>

- * Beltrán-Véliz, J., Masilla-Sepúlveda, J., Del Valle-Rojas, C. y Navarro-Aburto, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 5-22.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>
- * Beltrán-Véliz, J. y Pérez Morales, S. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, 57, 9-20.
<https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- Blanco-Figueroa, L. y Arias-Ortega, K. (2022a). Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas. *Revista Formación Universitaria*, 15(2), 71-82.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200071>
- Blanco-Figueroa, L. y Arias-Ortega, K. (2022b). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos*, 44(177), 168-181.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60546>
- Bourgeois, I. (2020). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données [Investigación social: del problema a la recopilación de datos]*. PUQ.
- * Bravo, N. y Mariñanco, M. (2021). Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches. *Revista de Filosofía*, 38(99), 750-761. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5699424>
- * Calderón, M.; Castillo, S.; Fuenzalida, D.; Bravo, S. y Hasler, F. (2021). Literacy school practices and oral community strategies in the classroom for teaching Mapuzugun [Prácticas escolares de alfabetización y estrategias comunitarias orales en el aula para la enseñanza del mapuzugun]. *Linguistics and Education*, 63, e100924, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100924>
- Catrileo, R. (2023). *Los pueblos indígenas y las violaciones estructurales de derechos humanos en la jurisprudencia del sistema interamericano: aplicabilidad al caso mapuche en Chile* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/196376>
- Fernández, I. y Sheshneva, J. (2017). Convivencia en espacios de racismo institucionalizado y/o político. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 37, 127-154.
<https://doi.org/10.5944/empiria.37.2017.18979>
- Fornet-Betancourt, R. (2018). Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor. *Valenciana*, 11(21), 323-346. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i21.361>
- Foerster, R. y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, Líderes y Contiendas Mapuche (1900-1970)*. Ediciones Centro de Estudios de la Mujer.
- Foucault, M. (2003). *Defender la sociedad*. Akal
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Hofflinger, A. y Nahuelan, H. (2021). Formación ciudadana, racismo y colonialismo de asentamiento: El caso mapuche. En C. Villalobos, M. Morel y E. Triviño (Coords.), *Ciudadanías, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 79-109). Ediciones UC
- Huerta, V., Valtierra, J. y López, M. E. (2024). Futuros profesores de lenguas retando el racismo epistemológico. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2368530>
- Ley N°XI. Diario Oficial de la República de Chile (1860).
- Ley N°12.755. Diario Oficial de la República de Chile (1920)
- Ley N°19.253. Diario Oficial de la República de Chile (1993).

Ley N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile (2009).

* Luna, L.; Telechea, C. y Caniguan, N. (2018). Mapuche education and situated learning in a community school in Chile [Educación mapuche y aprendizaje situado en una escuela comunitaria en Chile]. *Intercultural Education*, 29(2), 203-217.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429574>

Maguire, M. y Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars [Hacer un análisis temático: una guía práctica paso a paso para los estudiosos del aprendizaje y la enseñanza]. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3). <https://doi.org/10.62707/aishej.v9i3.335>

Mansilla, J. y Huaquián, C. (2018). Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del s. XIX. *Revista Espacios*, 39(17), 26-35.

Merino, M. E. y Mellor, D. J. (2009). Perceived discrimination in Mapuche discourse: contemporary racism in Chilean society. *Critical Discourse Studies*, 6(3), 215-226.
<https://doi.org/10.1080/17405900902974902>

Merino, M., Quilaqueo, D. y Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista Signos*, 41(67), 279-297.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000200011>

Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação y Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé, B. Santos, C. Salazar, L. Antezana, W. Navia, L. Tapia y H. Suárez (Eds.), *Pluralismo Epistemológico* (pp. 19-30). Muela del Diablo Editores

Paillalef, J. (2019). *Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*. Catalonia.

* Peña-Cortés, F., Huliñir-Curío, V., Pincheira-Ulbrich, J., Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. y Morales, S. (2018). Mapuche-Pewenche knowledge transmitted by teachers and parents: perception of schoolchildren in rural schools of the Araucanía Region (Chile). [Conocimiento mapuche-pewenche transmitido por profesores y padres: percepción de escolares en escuelas rurales de la Región de La Araucanía (Chile)]. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(3), 244-256.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1505895>

Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), 205-223.
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000200010>

Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2018). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. PEIB. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2022, 25 de abril). Interculturalidad para todos y todas. *Educación Intercultural. Lenguas y culturas de los pueblos originarios*.
<http://peib.mineduc.cl/presentacion-educacion-intercultural/>

* Puga, R. (2019). Rural, poor and mapuche. A window into the power of caring education [Rural, pobre y mapuche. Una ventana al poder de la educación del cuidado]. *Encounters in Theory and History of Education*, 20, 45-68.
<https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13527>

Quintriqueo, S., Arias, K., Morales, S., Muñoz, G., Sáez, D., Andrade, E., Zapata, V. y Villarroel, V. (2022). *Propuesta pedagógica intercultural para la implementación de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales*. Universidad Católica de Temuco.

- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Maheux, G. (2019). Contenidos disciplinarios del currículo escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Coords.), *Educación e Interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 74-92). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- * Quintriqueo, S., Riquelme, E., Quilaqueo-Rapimán, D., Morales, S. y Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227154, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227154>
- Restrepo, E. (2015). *Intervenciones en teoría cultural*. Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador*. Abya-Yala.
- Santos, B. d. S. (2015). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de S. Santos, *Una Epistemología del Sur* (pp.160-209). Clacso Coediciones.
- Serrano, S., Ponce, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Villalobos, S. (2019, 15 de mayo). *Mapudungún*. El Mercurio.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En *Interculturalidad y Educación Intercultural* [Seminario]. La Paz, Bolivia.
- * Webb, A., Canales, A. y Becerra R. (2018). Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: race-neutral discourses among administrative and teaching staff [Negando la inequidad sistemática en escuelas chilenas segregadas: discursos racial-neutrales entre el personal administrativo y de enseñanza]. *Race Ethnicity and Education*, 21(5). <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>
- Westermeyer-Jaramillo, M. A. (2024). Construcción discursiva de estudiantes mapuches en torno a la machi: racismo, escolarización y evangelización. *Educação e Pesquisa*, 50, e261949. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450261949>
- Zhang-Yu, C. (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793-e1793 . <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1793>

Breve CV de las autoras

Marleen Westermeyer-Jaramillo

Profesora de Ciencias Naturales mención Química, Magíster en Educación mención Enseñanza de las Ciencias Naturales, Doctora en Educación. En la actualidad es Académica del Departamento de Educación, Facultad de Educación, Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera. Tiene experiencia laboral en educación rural y en programas de formación continua dirigidos al profesorado. Sus líneas de investigación son: educación e interculturalidad; curriculum; enseñanza de las ciencias naturales.

Email: marleen.westermeyer@ufrontera.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4176-6320>

Katerin Arias-Ortega

Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Doctora en Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la UCT. Investigadora asociada del Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers social-LERDUS Campus de Rouyn-Noranda, Québec, Canadá. Su línea de investigación se focaliza en: educación e interculturalidad, educación inclusiva y diversidad.

Email: karias@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>