



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA**

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA EN
CONTEXTO ESCOLAR MAPUCHE-LAFKENCHE EN
CHILE**

Presentada por Ninosca Carmen Bravo Villa
para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Luis M. Torrego Egido
Dr. D. Juan G. Mansilla Sepúlveda

2023

AGRADECIMIENTOS

A Zenén, mi padre.

Papá quiero volver a agradecerte, esta vez públicamente, aunque ingenuamente y de manera sincera, jamás pensé que sería así, que no estarías presente para escuchar mi voz, ni yo ver tu rostro. Aún recuerdo el día que te conté que comenzaría el Doctorado, estabas feliz. Sólo te pedí que “me esperes” sin imaginar el significado que esas palabras tendrían meses después. Tú, silente como siempre, sonreíste, y yo, inocentemente, pensé que eso significaba un “sí muy satisfactorio”.

Han pasado tres años desde ese momento. Agradezco tu compañía y amor incondicional - hoy eternos- agradezco cada momento de mi vida junto a ti, las veces que tomaste mi mano y no la soltaste, sin importar nada, ni nadie. Desde pequeña me enseñaste como ser profesora, me mostraste la escuela, los libros, los pasillos, los patios, y lo más importante, tu ejemplo como maestro y persona. Recorrimos diversos lugares sin importar días ni fechas especiales. Recuerdo los espacios de juego de ese hermoso tiempo de mi infancia. Gracias por enseñarme a compartir “mis espacios y mis tiempos junto a ti” con los demás niños y niñas que pasaban por nuestras vidas, algunos de ellos permanecen hasta ahora.

Gracias por ser mi papá, hoy y siempre. Sigues viviendo en mí eternamente.

Gracias:

A Dios por guiarme hasta aquí y permitir escribir estas líneas, por regalarme sueños que parecían increíbles y enseñarme a valorar lo importante y trascendente de la vida.

A mi padre Zenén y mi madre Berta, por su amor incondicional, por enseñarme la capacidad de persistir sueños e ideas fascinantes.

A mi hijo Sebastián, mi niño de ojos grandes y brillantes, gracias por esperar. Por esos días que no jugamos y aquellas noches en las que no pude ir contigo a dormir.

A mi compañero, por sus abrazos que me ayudaron a recorrer este camino difícil y desafiante. Por sostenerme, por reír y celebrar la vida.

A mi hermanos y tías que llevaban a pasear a mi hijo Seba, a jugar a la pelota e ir a buscarlo al colegio cuando yo no podía.

A “Telita” mi abuelita de casi 100 años. Gracias por tu inmensa vida.

A Juan Guillermo Estay, (Q.E.P.D.). Mi gratitud eterna por las invitaciones a publicar, por tu generosidad, virtud escasa en estos tiempos.

A mis Directores de tesis, Dr. Luis Torrego y Dr., Juan Mansilla por guiarme, alentarme y desafiarme todos estos años en mi formación doctoral. Estos intensos tres años de guía y acompañamiento han significado un sinfín de retos académicos colmados de aprendizajes y una infinitud de experiencias. Gracias por vuestro apoyo y confianza.

A los directores y directoras, profesores y profesoras, educadoras y educadores tradicionales mapuche, especialmente a los niños y niñas de cada una de las escuelas rurales que visité por compartir parte de su vida y de nuestra cultura ancestral.

A la vida por llevarme por caminos desconocidos, territorios hermosos de nuestro *Wallmapu* indómito.

A todos y todas quienes hicieron posible este proceso de construcción de conocimiento.

A quienes respetaron mis ausencias y comprendieron el rigor de una tesis doctoral.

ÍNDICE

Títulos temáticos del cuerpo de la tesis	Págs.
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	8
CONCEPTOS MAPUCHE PRESENTES EN LA TESIS	7
RESUMEN	10
ABSTRACT	12
PEFALKÜNO	13
1. INTRODUCCIÓN	14
1.1. Antecedentes	14
1.2. Justificación Personal del trabajo doctoral	17
2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL	21
2.1. Objetivos	21
2.2. Instalación de la escuela monocultural en el <i>Wallmapu</i> y sus efectos en escuelas rurales con altos porcentajes de matrícula indígena mapuche	22
2.2.1. Diálogo asimétrico de saberes mapuche y saberes escolares chilenos: relaciones interculturales en la escuela	27
2.2.2. Inclusión excluyente, brechas entre narrativas y prácticas de profesores y educadores tradicionales en escuelas situadas en contextos de alta densidad de población mapuche-lafkenche	34
3. ENCUADRE METODOLÓGICO	38
3.1. Descripción del contexto de la investigación	38
3.2 Trabajo de campo	42
3.2.1. Entrada al campo	42
3.2.2. Desarrollo del trabajo de campo	43
3.2.3. Salida del campo. Ruptura	46
3.3. Instrumentos	46
3.3.1. Entrevistas semiestructuradas	46
3.3.2. Documentos Oficiales Públicos	47

3.4. Revisión de artículos científicos indexados publicados referentes a inclusión escolar, diálogo entre saberes indígenas y saberes occidentales, y, relaciones interculturales en aulas rurales escolares situadas en territorios indígenas.	49
3.5. Sistematización de la evidencia empírica a través de una matriz con el propósito de construir ordenadamente un estado del arte.	49
3.6. Limitaciones metodológicas	50
3.7. Dimensión Ética	51
3.8. Marco común de los trabajos	51
4. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	54
4.1. Colonización y Colonialidad	54
4.2. <i>Mapun Kimün</i> . Conocimientos Mapuche propios	56
5. ARTICULOS PUBLICADOS SELECCIONADOS PARA EL CORPUS DE LA TESIS	61
5.1. Bravo, N. Mariñanco, M. (2021). Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches. <i>Revista de Filosofía</i> 38(99), 750-761.	61
5.2. Mansilla, J. Bravo, N. & Estay, J. (2021). Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala. <i>Revista de Filosofía</i> 38(99), 724-735.	62
5.3. Mansilla, J. Bravo, N. & Estay, J. (2021). Narrativas de los educadores tradicionales mapuches en escuelas del territorio Lafkenche en la Araucanía, Chile <i>Revista de Filosofía</i> 39(100), 223-234.	63
5.4. Bravo, N. (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche. <i>Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico</i> . 16(2), 209-218.	64
6. CONCLUSIONES	65
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Años de escolaridad mapuche	27
Tabla 2. Matriz de sistematización de resultados de evidencias empíricas	49
Tabla 3. Métodos educativos mapuche	58
Figura 1. Mapa de <i>Wallmapu</i>	23
Figura 2. Portada del libro “Las Últimas Familias i Costumbres Araucanas”	24
Figura 3. Capuchinos en escuela misional del territorio <i>lafkenche</i> , 1910	25
Figura 4. Mapa de comunidades mapuche en <i>Wallmapu</i> (La Araucanía)	26
Figura 5. Camión militar del Regimiento Tucapel de Temuco en el camino Temuco-Nueva Imperial	44
Figura 6. Militares del Regimiento Tucapel de Temuco custodiando ingreso a Tranapunte y Tirúa	45
Figura 7. Camión quemado en la carretera Temuco-Nueva Imperial	45
Figura 8. Estrategias o estilos discursivos desde el <i>mapun-kimiün</i>	59
Figura 9. <i>Kuifi</i> . Tiempo histórico mapuche	60

CONCEPTOS MAPUCHE PRESENTES EN LA TESIS DOCTORAL

<i>Ad-Mapu</i>	Sistema de regulación del comportamiento individual y colectivo
<i>Eluwun</i>	Rito funerario
<i>Epew</i>	Relato tipo cuento con elementos simbólicos de la naturaleza
<i>Gijatun</i>	Rogativa. Ceremonia social y religiosa
<i>Güban</i>	Actitud que permite al aprendiz valorar conocimientos familiares
<i>Güneytun</i>	Método que se basa en el ejercicio de aprender observando
<i>Günezuan</i>	Método orientado a que los niños aprendan a reflexionar
<i>Gulumapu</i>	Territorio ubicado al oeste de las Cordillera de Los Andes
<i>Güxam</i>	Práctica de conversación comunitaria
<i>Günechen</i>	Espíritu superior de los mapuche
<i>Inarumen</i>	Proceso de elaboración de conocimiento
<i>Inatuzugun</i>	Método educativo basado en la indagación
<i>Kimkintun</i>	Método que se basa en el aprendizaje práctico
<i>Kimche</i>	Persona sabia que posee <i>kimiin</i>
<i>Kimeltuwün</i>	Método educativo mapuche
<i>Kiñe tripantü</i>	Un año
<i>Köyang</i>	Conversación solemne de carácter sociopolítico
<i>Kuifi</i>	Tiempo histórico mapuche
<i>Küifikezugü</i>	Memoria social colectiva mapuche
<i>Küme mongen</i>	Buen vivir
<i>Lafkenche</i>	Persona mapuche que vive cerca en espacios costeros, cerca del mar
<i>Lof-Che</i>	Unión extendida de familias que habitan un territorio común
<i>Longko</i>	Jefe político mapuche
<i>Machi</i>	Médica, curandera o chamán del pueblo mapuche
<i>Mapun-kimün</i>	Conocimiento Mapuche
<i>Mapunzugun</i>	Idioma mapuche
<i>Naqches</i>	Mapuche que vive en el valle
<i>Newe kuifi em</i>	Pasado lejano
<i>Pepilün</i>	Método de aprendizaje de conocimientos procedimentales
<i>Puel-Mapu</i>	Territorio ubicado al este de las Cordillera de Los Andes
<i>Trawun</i>	Reunión
<i>Rakizuam</i>	Sabiduría ancestral mapuche
<i>Rupachi küyen</i>	Mes pasado
<i>Úlkantun</i>	Canto ancestral mapuche
<i>Yamugün</i>	Enseñanza de la virtud del respeto
<i>Wallmapu</i>	Nombre mapuche del territorio, que actualmente es La Araucanía
<i>Wez wez che</i>	Persona desordenada

ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

De acuerdo con la normativa vigente para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid, España (Resolución de 12 de mayo de 2022, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación del Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Valladolid. BOCyL nº 96, de 20 de mayo de 2022), esta tesis doctoral, en virtud de lo establecido en el artículo 20 del citado reglamento, se presenta en la modalidad de “Tesis por compendio de publicaciones”. Como se indica en este artículo, *la tesis doctoral por compendio de publicaciones constará de un mínimo de tres artículos científicos que hayan sido aceptados o publicados en un medio de impacto, según los criterios de la ANECA para el área de conocimiento en la que se presenta la tesis, dentro del período en el que el estudiante de doctorado haya estado matriculado en el programa de Doctorado*. En nuestro caso, los criterios de ANECA han sido interpretados por la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación, que según publica en su página web, tomó el acuerdo, en sesión de 19 de diciembre de 2016, de que, en una de las dos opciones contempladas -concretamente la denominada opción A- las tres aportaciones presentadas deberán consistir, como mínimo, en tres artículos de revistas incluidas en los listados de “*Journal Citation Reports (Social Sciences Edition)*”, “*Journal Citation Reports (Science Edition)*” o “*Arts and Humanities Citation Index*” de la “*Web of Science*” o en los listados de *Scopus-Scimago Journal Rank-* (SJR).

En nuestro caso, se incluyen cuatro artículos que satisfacen el criterio de figurar en los listados de Scopus -*Scimago Journal Rank-* (SJR) y, además, se completa la tesis con la aportación de otros tres artículos incluidos en otras bases de datos.

Los artículos publicados y que se incluyen en este compendio son los siguientes:

1. **Bravo, N. & Vásquez, K.** (2022). Narrativas de los educadores tradicionales mapuches en escuelas del territorio Lafkenche en la Araucanía, Chile. *Revista de Filosofía* 39(100), 223-234. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980175>.
ISSN: 2477-9598. Fuente de impacto: SCOPUS Q4, SJR 2021 0.1
2. **Bravo, N.** (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. 16(2), 209-218. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6914785>
ISSN: 2343-6131. Fuente de impacto: SCOPUS Q3, SJR 2021 0,12
3. Mansilla, J., **Bravo, N.** & Estay, J. (2021). Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala. *Revista de Filosofía* 38(99), 724-735. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5697230>
e-ISSN: 2477-9598. Fuente de impacto: SCOPUS Q4, SJR 2021 0.1
4. **Bravo, N.** & 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>
e-ISSN: 2477-9598. Fuente de impacto: SCOPUS Q4, SJR 2021 0.1

Asimismo, se detalla la referencia de otros tres artículos publicados durante la realización de la tesis doctoral en otras revistas indexadas (una de ellas Scopus), que se relacionan con la temática de investigación elegida, pero no se reproducen en este documento. Estos artículos, como queda dicho, son el resultado de la labor investigadora de la doctoranda sobre educación intercultural inclusiva en contexto escolar Mapuche-Lafkenche, en Chile. El primero de ellos, publicado en otra revista indexada en Scopus, forma parte de la tesis doctoral de otra doctoranda y, por ello, no se recoge en las páginas siguientes. En cualquier caso, estos artículos y los anteriores muestran dos notas esenciales de la labor doctoral de quien presenta la tesis: su dedicación a la investigación, desde una perspectiva inclusiva, de la educación intercultural en el contexto escolar Mapuche-Lafchenke y su colaboración en la

misma con otras personas, pues la investigación educativa, en nuestra opinión, se enriquece mucho más y nos configura en mayor medida como seres humanos, si trabajamos con otras personas en su realización que si la llevemos a cabo en solitario. La referenciación de esos otros artículos a los que nos referíamos antes es la siguiente:

1. Mariñanco, M. & **Bravo, N.** (2020). Alfabetización convencional en el sistema educativo escolar y conocimientos de pueblos originarios, articulación en la enseñanza. *Revista Notas Históricas y Geográficas* 25(2), 231-257. <https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/carga/wp-content/uploads/2021/01/10-Marinanco-et-al.pdf> . ISSN: 0817-036c Fuente de impacto: SCOPUS Q3, SJR 0.13
2. Mansilla, J. & **Bravo, N.** (2020). Pandemia kuxan covid-19 (kuxan) vista desde la cosmovisión mapuche. *Revista Ludis Vitalis* 28(54), 177-181. ISSN 1133-5165. Fuente de impacto: DIALNET, Latindex; Academica Plus, Periodicals Index Online BIOSIS, Philosopher's Index.
3. **Bravo Villa, N.**, & Mansilla Sepúlveda, J. (2020). Crítica al Diseño Universal de Aprendizajes. Reflexiones desde territorios interculturales locales. *Revista Salud y Bienestar Colectivo*, 4(3), 74-82. Recuperado a partir de <https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/view/101>

El presente documento adopta el formato de Tesis Doctoral por compendio de publicaciones, por lo que, como se explica en la introducción, encontraremos en ella una estructura diferente a la del formato extenso de una tesis ordinaria.

RESUMEN

El texto que se presenta corresponde a una tesis doctoral por compilación de artículos. El título es *Educación intercultural inclusiva en contexto escolar Mapuche-Lafkenche en Chile*. La inclusión e interculturalidad son conceptos estudiados por el mundo académico de manera separada, y, a la vez, las políticas educativas de los Estados la abordan a través de vías no convergentes. El problema se relaciona con las consecuencias del encuentro/desencuentro cultural vivido por el Pueblo Mapuche y el Estado de Chile en los procesos de escolarización civilizatoria. La exclusión de saberes y prácticas educativas indígenas de los mapuche de la costa (*lafkenches*) en la escuela es un problema pedagógico, ético, cultural y biopolítico. Se visualiza una relación dilemática entre la educación mapuche y la educación escolar puesto que se busca asimilar al estudiante a la cultura occidental, excluyendo los conocimientos adquiridos en ambientes comunitarios mapuche. El método utilizado es cualitativo con alcances descriptivos densos, orientados por un paradigma hermenéutico y diseño de estudios de casos. El contexto del problema fue el territorio Costa Araucanía en el centro sur de Chile, habitado principalmente por el pueblo *mapuche lafkenche*. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, conversaciones comunitarias no intrusivas, análisis de documentos escritos y observaciones de aula. Se concluyó que el Estado chileno asumió un carácter monocultural, homogeneizador y colonizador, a través de la difusión del idioma castellano en el sistema escolar. Se invisibilizó el *mapunzugun*, dejando en evidencia racismo, exclusión y segregación de estudiantes mapuche a partir de la negación del idioma. Las escuelas rurales del territorio estudiado denominado “Costa Araucanía” promueven proyectos educativos que incluyen “formalmente” la educación intercultural, pero en la práctica permanecen prácticas escolares monoculturales. Los saberes mapuche son invisibilizados, negando la dimensión social e histórica de su ser, lo que genera una relación asimétrica de conocimientos en el aula. Se concluye que el rol que desarrollan en las aulas escolares los Educadores Tradicionales Mapuche es fundamental para la transmisión de los saberes ancestrales de los pueblos originarios.

ABSTRACT

The text presented corresponds to a doctoral thesis by compilation of articles. The title is Inclusive intercultural education in a Mapuche-Lafkenche school context in Chile. Inclusion and interculturality are concepts studied by the academic world separately, and, at the same time, the educational policies of the States address it through non-convergent ways. The problem is related to the consequences of the cultural encounter/disagreement experienced by the Mapuche People and the State of Chile in the processes of civilizing schooling. The exclusion of indigenous knowledge and educational practices of the coastal Mapuche (lafkenches) in school is a pedagogical, ethical, cultural and biopolitical problem. A dilemmatic relationship between Mapuche education and school education is visualized since it seeks to assimilate the student to Western culture, excluding the knowledge acquired in Mapuche community environments. The method used is qualitative with dense descriptive scope, guided by a hermeneutic paradigm and case study design. The context of the problem was the Costa Araucanía territory in south-central Chile, inhabited mainly by the Lafkenche Mapuche people. Semi-structured interviews, non-intrusive community conversations, analysis of written documents and classroom observations will be applied. It was concluded that the Chilean State assumed a monocultural, homogenizing and colonizing character, through the diffusion of the Spanish language in the school system. Mapunzugun was made invisible, revealing racism, exclusion and segregation of Mapuche students based on the denial of the language. The rural schools of the studied territory called "Costa Araucanía" promote educational projects that "formally" include intercultural education, but in practice monocultural school practices remain. Mapuche knowledge is made invisible, denying the social and historical dimension of its being, which generates an asymmetrical relationship of knowledge in the classroom. It is concluded that the role that Traditional Mapuche Educators develop in school classrooms is essential for the transmission of the ancestral knowledge of the native peoples.

PEFALKÜNO¹

Tüfa hi chijkantun zugu ta kiñe tesis doctoral pigelu xapümtuy mufü xokiñ pin. Fey ñi qüy Aztukun epurume kimeltuwün püchile chijkatuwe pu Mapuche-Lafkenche Chile mapu pige. Fey tüa chi aztukun ka epurume kimün zugu fey ta chijkatun mew ta wepümel chi zugu gey, fey wichukentu jemay, welu ka femechi fey ti chi Estado wepümüy zugu fey püzümentunieruy. Welu fey ta wepümüy ta zoy wezaletuchi zugu xürüwün/kagentuwün mogen kimün mew chew pu mapuche ka fey ti chi Chile ñi Estado yenielu ta püchike che chijkantukugen kanantü wegentun mogen kimün piel chi zugu mew. Fey famentugen ta fij kimün nentukimünün kimeltuwün zugu pu mapuche lafkenche egün, chijkatuwe ta weralen kimeltugen ta püchike, kim, mogen kimün ka azniewün zugu mew. Pefalgey ñi wichuke fam xipan ta mapun kimeltuwün egu ta püchike chijkatuwe kimeltun, fey tüfa kay ayülu ñi famtukaafiel ta wigka mogen kimün mew, fey famentufiel ta lof mapu che kimentupael chi zugu. Fey ñi inatugen tüfachi zugu fey ta gүнeltun fij zugugey püchikentu fane xapümuwlu chi zugu, azüw kishu wüxampüram gүнeltun ka azküno üytun geyelu. Chew ñi wepüngen chi zugu fey ta lafken mapugey Chile wiji mapu mew, chew zoy ta ñi mülen ta pum apunche lafkenche. Fey ta mufü azküno inaramtun ta tukugey, xawün ñochi güxamkan lof mew, mufü chijkantukun gүнeltuel ka inazuamgen ta wejin mew kimeltun. Fey ta kimentugey chi estado chileno rüftu kiñe mogen zugu müten ta nüfi ka wigkal rakizuam, chew ñi amulgen ta wigka zugun püchike chijkatuwe kimeltun mew. Furintukugey ta mapunzugun, fey ta famentugen ta mapunche mogen, famentugen ka wichulkan ta wekeche piñmagenon mew ta ñi kewüh. Fey chi kiñeke chijkatuwe inatuel lafken mapu piel amulniey ta azkimeltuwün zugu chew ñi konkülen ta epurume kimeltuwün kimün, welu chum xipalerpun rüf kimeltuwün re kiñe az mogen zugu müten ta amuley. Mapunche kimün ta furintukugey, pigenon ta az xawüluwün che, kuyfi zugu gen, fey ta xürüwnon ta kimün chijkatuwe wejin mew. Fey ta kimentugey fey chem zugu ñi yenien ta chijkatuwe wejin pu Kuyfike Mapuche Kimeltufe mew ta fane anüwmey ñi amulgeam ta kuyfike mapun kimün ta fij anün mapu chegelu.

¹ El resumen en *mapunzugun (Pefalküno)* contó con la colaboración de Gabriel Llanquino Llanquino, hablante nativo de *mapunzugun* y Profesor de la carrera de Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche en la Universidad Católica de Temuco, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

Tamo' aquí
Oye
Que estamo' aquí
Mérame, tamo' aquí
Desde hace rato, cuando uste' llegaron
Ya estaban las huellas de nuestros zapatos
(“*This is not America*”, Residente, 2022).

1.1. Antecedentes

Como se ha dicho anteriormente el formato de esta tesis es diferente al ordinario, puesto que se trata de una investigación que se inscribe en la modalidad de tesis doctoral por compendio de publicaciones. En esta tesis se incluye una introducción; luego se presenta la estructura de la tesis y la contextualización teórica. Después se reproducen los artículos aprobados y publicados en revistas científicas; y un apartado de conclusiones y proyecciones, que tiene la particularidad de proponer acciones para considerar de manera concreta la educación inclusiva intercultural para aquellas escuelas que se sitúan en contextos con alta densidad de personas pertenecientes a pueblos originarios². Al final del documento se encuentran las referencias utilizadas en este texto.

En esta introducción y en el marco teórico, se sitúan las cuestiones que dan unidad a estos artículos con sistematizaciones de resultados de investigaciones a modo de síntesis del estado del arte: la inclusión y exclusión de los saberes indígenas ancestrales, tanto en las narrativas como en las prácticas de enseñanza en escuelas que se sitúan en territorios rurales indígenas. El problema de investigación se relaciona con las consecuencias del choque cultural vivido por el Pueblo Nación Mapuche en los procesos de escolarización civilizatoria, cuestión que necesariamente debemos comprender con una perspectiva histórica de larga duración, a saber: (1) desde el análisis histórico-político-económico a partir de la instalación del estado en territorio mapuche, cuyo proceso se conoce en la historia de Chile como “Ocupación de La Araucanía” (Algunos libros de textos siguen denominando a este proceso “Pacificación

² En los diversos artículos se utilizan indistintamente los constructos “Indígenas” y “Pueblos Originarios”.

de La Araucanía”) debido a que colonos y empresarios chilenos necesitaban tierras fértiles para producir alimentos impulsados por la creciente demanda de materias primas desde los principales circuitos del capitalismo internacional a mediados del siglo XIX, especialmente Estados Unidos (California), Australia y Europa, junto a la necesidad del Estado de Chile de consolidar la nación chilena (en singular) en todo el territorio (un Estado es igual a una nación); 2) la escuela aparece como una agencia fundamental en este diagrama de monoculturalidad, chilenización y castellanización de la sociedad, en que los estudiantes aprenden un conjunto de contenidos y finalidades educativas, objetivos de enseñanza y aprendizaje, que se fundamentan en lógicas de saberes y conocimientos educativos no mapuche, en un contexto donde lo indígena es sinónimo de salvaje; 3) la escolarización fue propiciando gradualmente la pérdida progresiva del saber cultural y educativo tradicional de las nuevas generaciones de mapuche³ (*mapun-kimun*), lo que se refleja en la ausencia de hechos o normativas estatales inspiradas o que contemplan el método educativo mapuche (*kimeltuwiün*); y 4) los relatos respecto al rol de la escuela transitan desde el rechazo a su valoración, esto último con afanes políticos para lograr generar cambios desde dentro del sistema, debido a la ausencia de condiciones de posibilidad para generar educación y escuela propia. La causa principal del problema radica en que la colonización homogeneiza la población, por medio de la colonialidad territorial e ideológica a nivel mundial (Mignolo, 2000). En América Latina y el Caribe la colonización se traduce en dos procesos: a) el primero, instaló la raza como una categoría mental que confiere superioridad a los colonizadores y, b) el segundo, instala la categoría racial para inferiorizar a los pueblos indígenas (Mansilla, 2020).

Cuando las minorías étnicas y la complejidad intercultural se consideran desde una posición jerárquica y binaria ('nosotros' frente a 'ellos'), en que la cultura nacional, en este caso chilena, representa el canon normativo, se vuelve casi natural considerar el fracaso de las minorías étnicas para hacer frente a exigencias prescriptivas del estado-nación hegemónico, no solo en el campo educativo, sino también en el empleo, criminalidad, servicios sociales, religiosidad, entre otras dimensiones (Horst y Gitz-Johansen, 2010).

³ Mapuche lo escribimos sin “s” final para de este modo respetar lo sugeridos por diferentes grafemarios de *Mapunzugun*.

Componentes comunes se describen en la densa evidencia empírica acumulada por décadas en diferentes revistas de las ciencias humanas y sociales, específicamente en el campo de las ciencias de la educación y son los siguientes: 1) currículums unitarios y homogeneizadores; 2) perspectiva del profesorado focalizada en el déficit sobre los estudiantes indígenas (racismo encubierto); y 3) concepciones occidentalizadas sobre solo un tipo de desarrollo e infancia con rasgos colonizadores (Antümilla, 2021; Hinojosa y López, 2016; Loncón, 2017; Mansilla et al., 2016; Rivera-Cusicanqui, 2017; Rogoff, 1993; Quintriqueo y McGinity, 2009). Estos aspectos evidencian que el modelo utiliza la figura del docente y su práctica educativa para reproducir lógicas de enseñanza descontextualizadas (Rodríguez et al., 2020).

Durante las últimas décadas se ha intensificado la presencia y reconocimiento de la diversidad cultural en las sociedades globalizadas (Civitillo et al., 2017). Ello ha propiciado el dialogo intercultural en espacios sociales mutuos, facilitando la interacción recíproca entre personas con orígenes y culturas diferentes (García y Sánchez, 2012). Touraine (2000) manifiesta al respecto que la escuela, como institución social, debe decidir entre dos opciones dicotómicas para actuar frente a la diversidad cultural: (a) la vía discriminatoria, que conlleva ideologías radicales y, en parte, violentas; o (b) desarrollar una conciencia de etnicidad, optando por una comunicación construida igualitariamente desde la justicia social.

En relación a los conocimientos indígenas, estos han recibido distintas conceptualizaciones. De hecho, hay desacuerdo sobre el término más pertinente para referirse a los habitantes existentes antes de la llegada del hombre europeo al continente americano: indios, indígenas, aborígenes, pueblos originarios, pueblos pre-existentes, etnias, primeras naciones, etc. En esta tesis se utilizan los términos pueblos originarios y el concepto “indígena”, este último si bien no es el más adecuado, es el que se ha normalizado como constructo conceptual para los motores de búsqueda de los artículos que se han publicado en las diversas bases de datos. Al conocimiento producido por los pueblos originarios también se conoce como saber local territorial (De Gortari, 1963), ciencias nativas (Cardona, 1985), sistemas de saberes ancestrales (Fals Borda, 1987) y, más recientemente, epistemologías decoloniales (Quijano, 2014; Tuhiwai, 2012; Walsch, 2007).

En palabras de Castro et al. (2015) la inserción de los niños y niñas en los establecimientos educativos demanda nuevos aprendizajes con una exigencia mayor para niños que provienen de grupos socioculturales distintos. Esto ocurre según lo planteado por Guitart et al. (2012) cuando estos últimos no ven representados sus conocimientos previos en la matriz de conocimiento escolar, relatos y prácticas. Como consecuencia, los estudiantes indígenas al ingresar a los establecimientos educacionales experimentan tensiones de diversa índole al tener que ajustarse a las reglas tácitas de la cultura del aula, la que en la mayoría de las ocasiones no coincide con el ethos cultural propio (García-Torrice et al., 2015; Giroux y McLaren, 1986).

1.2. Justificación personal del trabajo doctoral

Al finalizar la enseñanza secundaria, decidí ser profesora. Ingresé a una institución de educación superior ubicada en la Región de La Araucanía: la Universidad Católica de Temuco. Después de cinco años de formación inicial, egresé. Obtuve el título de Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje y el grado de Licenciatura en Educación. Después de mi egreso y cuando era profesora principiante, en ejercicio profesional, en diversas escuelas del *Wallmapu* (Región de La Araucanía) surgió el debate si la integración e inclusión eran conceptos complementarios o antagónicos. Además, aparecieron decretos desde el Ministerio de Educación vinculados a esta discusión, por tanto, consideré oportuno avanzar en mi carrera profesional para actualizarme; entonces, realicé una especialización en deficiencia mental e integración escolar, lo que permitió desempeñarme de mejor manera en el sistema escolar.

Posterior a ello, decido continuar estudios para especializarme en audición y lenguaje, áreas que me llamaban la atención. Así fue como llegué al “colegio anglicano para niños sordos” en la ciudad de Temuco. La experiencia de trabajar con niños con discapacidad auditiva fue desafiante y maravillosa, cada día buscaba todas las formas posibles para que nuestros niños y niñas aprendieran. Fue una gran oportunidad para aprender lenguaje de señas, lo que me ayudó a comprender el mundo de los niños sordos y saber que no necesitábamos oír o

escuchar para comunicarnos. En lo personal ha sido uno de los grandes sueños que pude cumplir.

El recorrido por las discapacidades duró el tiempo necesario para sumergirme en lo que por muchos años me apasionó: trabajar como profesora de niños con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). Posteriormente, asumí como directora de una escuela especial, subvencionada por el Estado de Chile.

Transcurridos 20 años, en los que conocí el mundo profundo de la discapacidad, el modelo médico-clínico, los diagnósticos de especialistas y todo aquello vinculado a la diversidad muchas veces solo reducida al conocimiento del individuo, debo afirmar que me enorgullece mi formación académica y desarrollo profesional, asimilando nuevos conocimientos y experiencias en distintas especialidades y campos disciplinarios. Este permanente perfeccionamiento y reflexión activó en mi el cuestionamiento respecto de una serie de conceptos. Esa sensación la valoro, pues he tenido que aprender a desaprender. Por ejemplo, comprender que la diversidad es un término que no se reduce solo a lo cultural, o a lo cognitivo, que va más allá de nosotros mismos.

Después de 13 años de trabajar en el sistema escolar decidí volver a estudiar formalmente en la universidad. Así las cosas, en las políticas públicas resonaba el concepto de inclusión, al principio se escuchaba distante, mas llegó un momento que se convirtió en ley y sentí la necesidad de actualizarme, opté por un magister con especialización en gestión inclusiva en la Universidad Santo Tomás, en Temuco. La tesis que desarrollé en el Magister fue la inclusión de niños no hispanohablantes en la ciudad de Temuco. Fue un acercamiento interesante a la diversidad social y cultural que se hacía cada vez mas latente como efecto de la migración masiva de extranjeros a Chile, cuya mayoría no hablaba español.

Con la Ley de Inclusión promulgada en el Diario Oficial, y los respectivos decretos y reglamentos para implementarla en la práctica, visualicé las contradicciones de ésta, hibridez de conceptos, verborrea equívoca de quienes conocen solo teorías, así también de aquellos que solo conocen la práctica, desactualización conceptual y metodológica de los profesionales que atienden la diversidad en la escuela, así como también en la universidad. Si bien ambos mundos, universidad y escuela, son diferentes, también son interdependientes,

por tanto, hay reflejo de lo que sucede en uno y otro, pues los profesionales que se forman en la universidad, luego llegan a las escuelas a impartir clases. Así, los discursos sobre inclusión, están explícitos en la mayoría de los proyectos educativos de las instituciones. Pero la realidad es muy diferente, puesto que las modalidades de atención a la diversidad en el sistema educativo en Chile requieren necesariamente de un diagnóstico médico clínico o una etiqueta.

En la universidad me di cuenta de la gran cantidad de estudiantes de ascendencia mapuche que poblaba las aulas universitarias y comenzaron mis reflexiones y cuestionamientos. Comencé a visualizar como el sistema educativo chileno no los consideraba, o dicho de una vez: los excluía y discriminaba tenazmente. De hecho, nunca lo había percibido de esa forma, tal vez porque en las escuelas hay prácticas excluyentes que han naturalizado la violencia de la exclusión. Recordé a los estudiantes de las escuelas donde trabajé durante mis primeros años como docente principiante, a mis compañeros y compañeras de colegio, especialmente de la escuela en Toltén, precisamente, una de las comunas en que desarrollé gran parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral.

Comencé a leer, estudiar historia y pude entender algunas cosas, otras no. Me di cuenta que todo el camino recorrido hasta ahora, desde el punto de vista académico y profesional, necesitaba de mi parte resignificar y cambiar la mirada para seguir enseñando. También me di cuenta que todo lo anterior tenía un denominador común: mi sensibilidad para ayudar a otros, para en cierto modo, amortiguar las injusticias sociales.

Comencé un sistemático, desafiante y exigente trabajo académico, el cual intento desarrollar día a día, esta vez enfocada en una auténtica (no falsa) inclusión de estudiantes mapuche en la escuela. Surgieron dos conceptos claves que son el hilo conductor de esta investigación: la inclusión y la interculturalidad, que al comenzar se veían interesantes, mas en el transcurso de pocos meses se convirtieron en temas de contingencia nacional.

Luego, decido estudiar un doctorado de carácter transdisciplinario como forma de intentar comprender la problemática desde distintas perspectivas, ese anhelo se concretizó cuando me matriculé en el programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación en la Universidad de Valladolid, España.

Mi afán de estudiar estos conceptos que articulan esta tesis doctoral me ha llevado a descubrir un mundo nuevo asociado a nuevas formas de ver el mundo de los Otros y también de mi profesión. Espero contribuir a equiparar, como le dije antes, las inequidades presente en los territorios de Costa Araucanía: allí hay escuelas culturalmente desafiantes.

Finalmente, es justo añadir que el proceso de formación doctoral ha significado un cúmulo de experiencias nuevas e impensables para mí, he investigado y publicado artículos académicos. Presenté ponencias en congresos nacionales e internacionales. Tengo la percepción de una óptima apropiación de rigurosidad teórica y metodológica, pero lo más importante: he crecido como persona. Con humildad quiero compartir la experiencia vivida en mi recorrido teórico y de trabajo de campo vivido en Costa Araucanía, una aventura con altos y bajos, con una sensación paradójica de libertad al recorrer el territorio mientras visitaba las escuelas durante el trabajo de campo, con presencia militar y mascarillas para evitar contagios, con sorpresas gratas y otras no tanto. Espero en las siguientes páginas transmitir la cruel e injusta realidad de los niños de nuestras escuelas con la esperanza que algún día tengamos la dignidad de respetarlos y educarlos en igualdad de condiciones.

2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL REALIZADA

2.1. Objetivos

El principal objetivo de nuestra investigación, que está presente en la totalidad de los artículos y ha guiado su elaboración, fue analizar las relaciones interculturales entre los saberes propios del pueblo nación mapuche y los conocimientos escolares que se enseñan desde la escuela chilena a partir de las narrativas de diferentes actores que integran las comunidades educativas de las escuelas básicas rurales del territorio “Costa Araucanía” en Chile. Este objetivo surge a partir de las tensiones existentes entre conocimientos escolares chilenos de carácter históricamente homogeneizadores y aquellos saberes vernáculos que se socializan principalmente al interior de las comunidades indígenas. De este modo los objetivos específicos que se visualizan en los artículos presentados son los siguientes:

- Analizar los significados que le atribuye el profesorado a las relaciones entre saberes mapuche y conocimientos escolares que se enseñan en las escuela rurales situadas en territorio *mapuche-lafkenche* en la región de La Araucanía.
- Develar las narrativas de educadores/as tradicionales del territorio Costa Araucanía respecto a la inclusión/exclusión de los saberes mapuche en la escuela.
- Analizar la discusión epistemológica-política que se desarrolla respecto a los multiculturalismos e interculturalidades en Abya-Yala⁴ desde las relaciones interculturales que se producen en la escuela rural situada en contexto Mapuche-Lafkenche.

⁴ En la lengua del pueblo *Kuna* Abya Yala significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento”. A partir del 2007, en la III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada en Iximche (Guatemala), los pueblos de Abya Yala constituyeron una Coordinación Continental “como espacio permanente de enlace e intercambio, donde converjan experiencias y propuestas, para que juntos enfrentemos las políticas de globalización neoliberal y luchar por la liberación definitiva de nuestros pueblos hermanos, de la madre tierra, del territorio, del agua y de todo patrimonio natural para vivir bien”. El sujeto que se proclama en este nuevo enunciado son los pueblos originarios, en resistencia al nombre América, implantado por los conquistadores (Amador y Muñoz, 2018).

2.2. Instalación de la escuela monocultural en el *Wallmapu* y sus efectos en escuelas rurales con altos porcentajes de matrícula indígena mapuche

Es ineludible comprender la actual realidad de la inclusión/exclusión de los pueblos originarios en las escuelas si no se considera una perspectiva de larga duración (*duree*) histórica, cuyo hito decisivo fue la Ocupación del territorio mapuche (*Wallmapu*) por parte del Estado de Chile entre 1862⁵ (Séptima refundación de Angol) y 1882 (Tercera refundación de Villarrica) con la consecuente derrota del pueblo mapuche ante el ejército chileno, el mismo que triunfó en la Guerra del Pacífico que enfrentó a la Confederación Perú-Boliviana. Para el pueblo mapuche fue una derrota, sin rendición, pues no hubo capitulación (Mansilla et al., 2016). La ocupación de La Araucanía puso fin a la autonomía mapuche, que se había firmado en el Tratado de Quilin en 1641⁶ entre la corona española (Marqués de Baidés) y las comunidades mapuche (Lientur), ratificado en 1825 entre la naciente República de Chile y lonkos y toquis mapuche. De este modo, durante el transcurso del siglo XIX fueron desmantelados los diferentes mecanismos de gobernabilidad que hacían posible la compleja vida fronteriza desde tiempos coloniales, la que trascendía el territorio *Gülumapu*, proyectándose hasta *Puelmapu*. Entre 1818 y 1881 habían dos países: Chile y *Wallmapuche*.

⁵Angol había sido fundada en 1553 por Pedro de Valdivia, con el nombre Los Confines. Después fue destruida seis veces. La refundación de Angol de 1862 la realizó el coronel Cornelio Saavedra. Villarrica fue fundada por primera vez como La Rica en 1552 por Jerónimo de Alderete. La última refundación ocurrió el 31 de diciembre de 1882 de parte del coronel Gregorio Urrutia.

⁶ El Marqués de Baidés envió las cartas a Madrid el mismo año 1641 y el pacto fue ratificado por el rey Felipe IV el 29 de abril de 1643, agradeciendo a su impulsor por “lo bien y prudente que os vais gobernando”. De inmediato el texto fue incluido en el Libro de Tratados de la Corona, otorgándole un nivel de formalidad y de importancia inédito para un pueblo indígena de América.

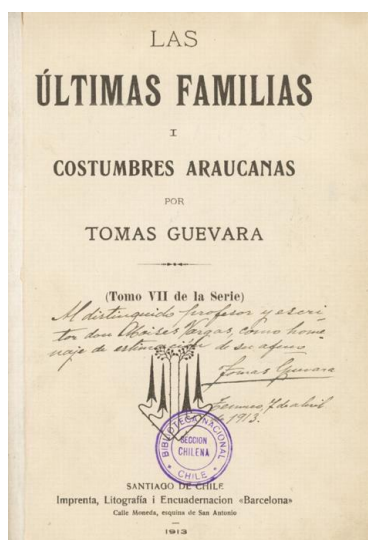
Figura 1. Mapa de *Wallmapu*



Fuente: Mansilla et al., 2019

No obstante, el despliegue de la institucionalidad estatal no significó la armonización de la nueva estructura social, marcada por tensiones y contradicciones permanentes, de las que no estuvo exenta la violencia física y simbólica, expresión del intento homogeneizador del Estado, por una parte, y de la resistencia cultural frente a la imposición del ethos dominante, por otra (Mansilla et al. 2016). Asimismo, la ocupación de La Araucanía trajo consigo la invención del concepto de ‘comunidad’ para instalar a las familias mapuche en torno a un jefe, en este caso “*longko*” desconociendo el *lof*, -unión extendida de familias que habitaban un territorio común- como unidad sociopolítica mapuche. Así, la expropiación de tierras a los pueblos originarios y su posterior transformación en campesinos pobres fue el inicio de la asimilación del pueblo mapuche, a la sociedad nacional chilena, lo que alteró sus formas de vida, el buen vivir (*küme mongen*) y además, constituyó un intento estatal de exterminio del *lof-che*. Un fracasado esfuerzo del Estado de genocidio, aquello explica que en 1910 el profesor e historiador del liceo de Temuco, Tomás Guevara, escriba el libro *Las últimas familias y costumbres araucanas*.

Figura 2. Portada del libro “Las Últimas Familias i Costumbres Araucanas”



Fuente: Guevara, 1913.

Los efectos de la pauperización del pueblo-nación mapuche son la segregación e inferiorización en la sociedad, lo que explica que la escuela se transforme en una vía para la asistencialidad, supliendo necesidades básicas -como alimentación, salud y materiales de estudio- junto con el consiguiente sometimiento a la desigualdad social y económica sostenida y mantenida indemne por la enseñanza colonial en la escuela (Mansilla et al., 2016; Mansilla, 2020). Una de las principales violencias ejercidas por la escuela chilena durante un extenso periodo (1881-1989) fue la prohibición del *mapunzugun*, idioma invisibilizado en escuelas, liceos e internados en el *Wallmapu*. La pérdida de las lenguas originarias fue un proceso que vivieron prácticamente todos los pueblos originarios del mundo, con variaciones contextuales, pero con dinámicas de colonialidad y patrones de violencia sistemáticas con afanes genocidas; en Canadá, Estados Unidos de América, México, Guatemala, Colombia, Brasil, Ecuador, Paraguay, Perú, Chile, Sudáfrica, Australia, Nueva Zelanda, principalmente (Gutierrez y Galves, 2017; Ndimande, 2014;). Aunque, desde los primeros niños mapuche alfabetizados en español en las escuelas fundadas en La Araucanía, formaron organizaciones para defender la tierra, cuestionar la enseñanza y evidenciar la necesidad de una política de escolarización acorde con la cultura mapuche (Foerster y Montecino, 1988; Loncón, 2017). Y, aunque la fundación de escuelas y la enseñanza en ella se enmarca en un proyecto modernizador, en la actualidad La Araucanía es el territorio que presenta los índices de

desarrollos humanos más descendidos de Chile y, consecuentemente, la enseñanza arroja diferencias no resueltas en la alfabetización convencional, desarrollo del lenguaje y comprensión del español (Fernández y Mora, 2017).

Figura 3. Capuchinos en escuela misional del territorio *lafkenche*, 1910



Fuente: Mansilla, et. al., 2020

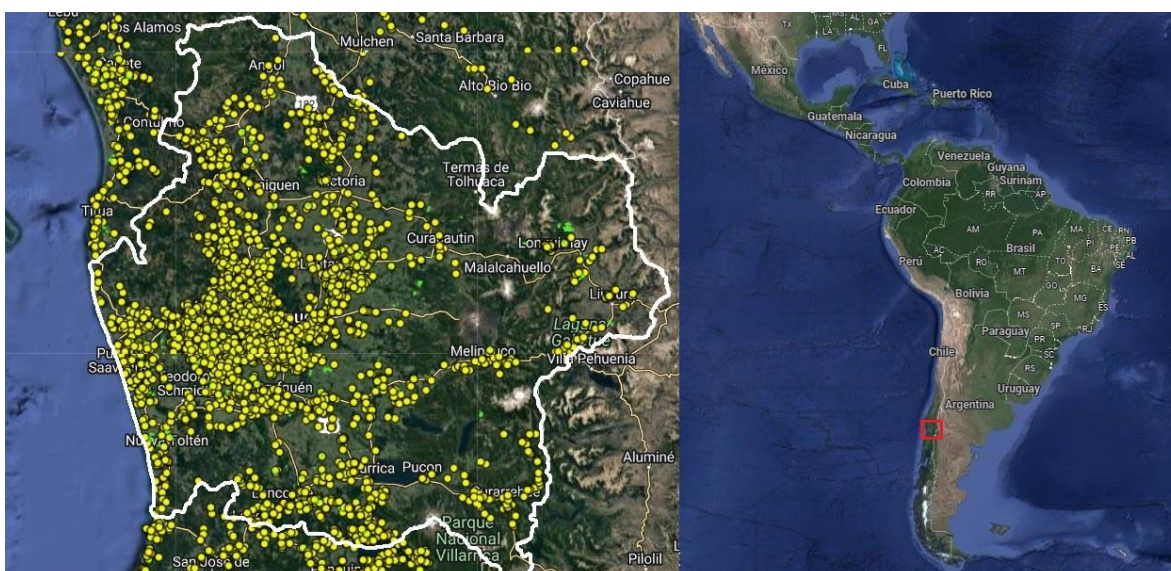
Una dimensión fundamental en las relaciones interculturales que se producen en la escuela corresponde a la lengua o idioma en que se desarrollan los actos de habla. La evidencia empírica internacional plantea que, junto con el idioma, también se deben cuestionar los estereotipos que son vehiculizados desde un discurso colonial/neocolonial que tiende a caracterizar al indígena como un ser humano oprimido con déficit cultural, intelectual y conductual. Lo anterior, unido a la suposición colonialista que las personas pertenecientes a pueblos originarios que privilegian la oralidad poco saben del mundo. Bajo esta lógica, un referente canónico de la cultura occidental, Sócrates, sería un iletrado, pues él no escribió libros (Torres y Fritz, 2020).

Finalmente, el surgimiento de narrativas y relatos respecto al rol de la escuela inclusiva ha posicionado la inclusión como un paradigma de respeto auténtico a la diversidad en todas sus dimensiones, lo cual incluye (débilmente) al mundo de los pueblos originarios. Por otra parte, el relato de la inclusión (normativo y desde las voces docentes) gira principalmente en torno a las nociones de discapacidades. En síntesis, el problema de investigación subyace en la tensión histórica entre el pueblo mapuche y la escolarización que el Estado ha provisto,

puesto que la escuela ha mantenido una perspectiva de educación civilizatoria. Es por ello que los estudiantes de origen mapuche continúan viviendo un choque cultural (Bonfil-Batalla, 1987).

En este contexto, la exclusión de patrones culturales, saberes y prácticas educativas indígenas de los mapuche de la costa (*lafkenches*) en la escuela es un problema pedagógico, ético, cultural y biopolítico, entonces, se genera una relación dilemática entre la educación que entrega la familia indígena mapuche y la escuela, puesto que se busca asimilar al estudiante a la cultura escolar, excluyendo los conocimientos y saberes adquiridos en el ambiente familiar (*lofche*) (Giroux, y McLaren, 1986; Guitart et al., 2012;).

Figura 4. Mapa de comunidades mapuche en *Wallmapu* (La Araucanía)⁷



Fuente: CONADI (2022). Sistema de Información Territorial Indígena (SITI). <https://siic.conadi.cl>.

La región de La Araucanía, según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2018), cuenta con una población total de 957.224 habitantes, de estos 321.328 pertenecen a un pueblo originario, y el 97,8% son mapuche, con un total de 314.174 personas con distintos niveles de escolaridad o grados académicos como se indica en la tabla 1.

⁷ La figura 4, se divide en dos imágenes: la del lado izquierdo muestra con la línea color blanco el límite político de la región chilena de La Araucanía; cada punto amarillo es una comunidad mapuche reconocida por el Estado a través de la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena). A la derecha se muestra el mapa de América Latina y con un cuadro rojo la ubicación de la región de La Araucanía para mostrar la ubicación geográfica en el contexto regional.

Tabla 1. Años de escolaridad mapuche.

Cantidad de personas	Años de escolaridad	Grado académico
142.014	≤ 7	básica incompleta
71.302	8 a 11	básica completa
67.982	12 a 13	media completa
8.488	17	universitaria completa
991	≥ 18	master o doctor

Fuente: Elaboración propia con datos INE (2018).

2.2.1. Diálogo asimétrico de saberes mapuche y saberes escolares chilenos: relaciones interculturales en la escuela

Los afanes civilizatorios en *Wallmapu* (La Araucanía) vulneraron sistemáticamente los derechos de las personas indígenas, especialmente de la niñez, ejemplo de ello fueron la instalación y propagación de los internados misionales y laicos, cuyo propósito fue controlar de manera total a los niños, niñas, y jóvenes. Esta realidad no solo se visualiza en territorio mapuche, sino en diversos espacios de América Latina y el Caribe, principalmente a fines del siglo XIX y comienzos del XX en el resurgimiento del hambre imperialista de Europa (Mansilla et al., 2016; 2018). El internado tiene rasgos coloniales, pues presenta propósitos de asimilación de poblaciones y borrar sus características singulares, para instalar una visión homogénea de la sociedad (Ben-David y Erez-Darvish, 1997), evidencia experiencias escolares de niños y niñas de las colonias comparada con otros de la metrópoli (Dalyan, 2015; Abotsi, 2020), la función unificadora del internado en territorios de ultramar (Donovan, 2019), las prácticas de resocialización de jóvenes de minorías étnicas para favorecer el sentimiento de unidad territorial (Leibold & Grose, 2019; Leibold, 2019) y por último, las prácticas de exterminio cultural materializadas en los procesos educativos de los internados en el marco del dominio de imperios coloniales sobre territorios con población indígena o nativa vinculada expoliación territorial (Ahern, 1997; Benveniste et al., 2014; Collins, 2000; Dawson, 2012; Feir, 2016; Gregg, 2018; Lloyd, 2020; Lloyd y Duggie, 2020).

La relación entre saberes occidentales y saberes mapuche en el contexto escolar ocurre en un marco de relaciones asimétricas, principalmente debido a la omnipresencia del idioma castellano y la subalternización del *mapunzugun*. En este sentido, la interculturalidad aparece no solo como un constructo teórico, sino también, como horizonte metodológico, ético y político que podría permitir que estos diálogos entre “culturas y lenguas en contacto” sea más justo. La interculturalidad, entonces, se gesta desde prácticas de interacción en condiciones de igualdad/desigualdad entre grupos humanos. Estas experiencias, si se llevan a cabo desde la equidad, generan un campo de relaciones donde intervienen diversas prestaciones culturales. Por tanto, el proceso intercultural no está fuera de lo que llamamos cultura propia (intra-cultura); está dentro, elaborado previamente, desde la construcción cultural de los saberes originarios.

La interculturalidad es parte de la historia de las culturas, de su propia tradición del saber, del hacer, cuyo eje lo constituyen los diálogos con otras culturas. La cultura se enriquece a partir de las relaciones humanas, desde la historia propia (no solo aquella escrita y narrada por los vencedores); el deseo histórico de aprender; la curiosidad; del probarse, arriesgarse, confrontarse y ampliar la mirada por y para comprender al otro como un legítimo otro (Maturana, 1996). Específicamente, Freire (1993/2010) sugiere superar la idea que existe superioridad e inferioridad entre pares (pensamiento en base a dualidades). De hecho, en términos generales la relación subordinada la ejerce la clase dominante, habitualmente dueña del capital:

(...) debido a su propio poder de perfilar a la clase dominada, en una primera instancia rechaza la diferencia, en segundo lugar no piensa quedar igual al diferente, y en tercer lugar tampoco tiene la intención de que el diferente quede igual a ella. Lo que ella pretende es admitir y remarcar en la práctica la inferioridad de los dominados al mantener las diferencias y las distancias (Freire, 2010, p. 219).

Por consiguiente, existen, dentro de las mismas culturas, negociaciones entre los individuos que ponen a equilibrar las propias diferencias culturales. Dietz (2012) señala la importancia de no dar como supuesto que la cultura es una entidad homogénea y que existe una realidad

intracultural que tiende a ser silenciada y menospreciada, en que los miembros de un determinado grupo tienen que negociar, de manera permanente, los significados culturalmente válidos. Estas negociaciones funcionan como redes que dan sentido al interior del grupo, pero, a su vez, restringen y extienden las pautas del comportamiento individual, y estos sentidos y significados se traducen en un “compromiso cultural”. Siempre han existido conflictos entre distintas tradiciones, no necesariamente es un choque entre culturas, porque dentro de una cultura surge una gran variedad de tradiciones y se producen relaciones que se han denominado intra-étnicas. Éstas pueden entrar en conflicto con otras tradiciones de la misma cultura, hasta que se logra que una se imponga ante otra, o que se activen dinámicas de sincretismo cultural. Del mismo modo, no necesariamente se dan tensiones entre modernidad o tradición. De acuerdo con Fernet-Betancourt (2009), lo que ocurre es una yuxtaposición entre diferentes tradiciones.

Si no hay una interacción consciente, no hay aprendizajes interculturales. Es necesario ser consciente de lo que entrega el sujeto en la interacción y de lo que recibe, apropia, significa/resignifica y define en su experiencia de intercambio simbólico para que se logren aprendizajes. Se da una voluntad creativa y mutua desde el Otro⁸ para establecer alianzas solidarias. Estos aprendizajes conscientes van transformando el campo de las interacciones. Por ello, la realidad social está en constante construcción y movimiento. Se busca el intercambio y una reciprocidad en el campo intercultural; se dan aprendizajes, transformaciones y reformulaciones. Hay un debilitamiento de lo considerado propio en las culturas y al mismo tiempo un fuerte renacer de la otredad (Fernet-Betancourt, 2009). La interacción consciente con las otras culturas revitaliza la propia; esto significa que se generan cuestionamientos a las tradiciones propias, nuevas formas de pensarlas, dar otras perspectivas a las ideas y, sobre todo, nuevas formas de pensamiento, ya que se re-contextualizan y reformulan los conceptos; se pueden aún identificar prejuicios culturales (Ibañez & Druker, 2018).

⁸ En esta tesis escribimos Otro con la O mayúscula, de acuerdo con la propuesta del filósofo lituano Emanuel Levinas.

En el campo de la interculturalidad se da un diálogo de prácticas y prácticas en diálogo (De Aguinaga et al., 2012) como formas de comunicación y diálogo entre sujetos de diferentes culturas que buscan, desde la práctica, el aprendizaje, la lectura de otros contextos, donde se da una exigencia voluntaria de una comunicación e interacción. Son procesos de inter-comprensión e inter-aprendizajes en un diálogo de prácticas que genera la interculturalidad. Por consiguiente, no se puede suponer que estos procesos se instalen de modo automático, sino que son construcciones paulatinas, que se van enriqueciendo con las mismas prácticas, aprendizajes y relaciones; no son formas permanentes de relación; son espacios que se mueven y reconstruyen con-en el tiempo. Comprender al otro lleva tiempo, que es también tiempo de espera de traducciones (Fornet-Betancourt, 2009).

Estas prácticas y aprendizajes, dentro del campo intercultural, sirven para descubrir que las tradiciones propias no bastan para ser lo que en realidad debiera ser, que no son verdades inmutables ni constituyen una identidad fija. No es un mero formalismo ético intercultural, sino más bien una ética intercultural material de valores (Scheler, 1954), que permiten generar procesos de readaptación entre la normativa aceptada por una tradición, y la evolución de nuevos códigos de relación; así, se fortalecen las identidades y vigorizan las tradiciones, y obliga a recuperar lo mejor de las tradiciones y hacer correcciones a la cultura propia. Nosotros proponemos a través de los diferentes artículos que se presentan en esta tesis por compilación una ruta intermedia entre el esencialismo indigenista y el relativismo cultural.

En la totalidad de los artículos presentados la interculturalidad aparece como un constructo fundamental para comprender el diálogo de saberes entre los diferentes actores que intervienen el mundo escolar. Esta propuesta epistémica surge en los países latinoamericanos del hemisferio sur con alta densidad de población indígena y es esencialmente transformativa. Propone un cambio del modelo de estado y del modelo económico vigente que posibilite el respeto incondicional de los derechos de los pueblos indígenas (Tubino, 2015). El interculturalismo latinoamericano tiene sus orígenes en Sudamérica y surge ligado directamente a la educación bilingüe de los pueblos indígenas. La génesis del interculturalismo europeo es otra y se relaciona con el problema de la integración de los migrantes, principalmente del norte de África (Mato, 1998; Tubino, 2015).

El interculturalismo latinoamericano se diferencia del multiculturalismo anglosajón básicamente por dos razones: primero, porque apunta no solo a incluir las diferencias en los espacios públicos sino a interculturalizarlos. Es decir, redefinir no solo los procedimientos y reglas de juego que los norman, sino cambiar la cultura común que está en la base de toda comunicación entre personas diferentes. Segundo, porque el interculturalismo latinoamericano es consciente que la injusticia cultural es la otra cara de la injusticia distributiva. De allí que apueste por soluciones que articulen políticas de reconocimiento con políticas de redistribución y de participación natural (Tubino, 2015; Williamson, 2017). El interculturalismo latinoamericano, conocedor de la importancia que han cobrado los procesos migratorios tanto al interior como al exterior de los Estados nacionales y de los problemas que surgen cuando intenta crear autonomías político-culturales geográficamente demarcadas, percibe como inaplicables las recetas del multiculturalismo anglosajón en contextos latinoamericanos. Por otro lado, tiene claro también que una sociedad escindida en islas étnicas lleva latentemente el germen de la violencia cultural.

Las políticas interculturales son políticas de convivencia, de integración diferenciada. Tratan de suprimir la violencia latente. Buscan erradicar la discriminación y estigmatización cultural porque impiden el ejercicio de los derechos fundamentales. Estas políticas son intencionalmente transformativas y, por lo mismo, de largo plazo. Procuran generar espacios de diálogo intercultural allí donde no existen. Buscan convertir los espacios públicos discriminatorios en espacios de reconocimiento. El ejercicio de los derechos se juega básicamente en los espacios públicos. Por tanto, la tarea más importante de la ciudadanía intercultural es crear espacios públicos que incluyan la actuación política de la diversidad en todas sus formas (Mignolo, 1996; Tubino, 2015).

El diálogo intercultural en la vida pública es la fusión de horizontes de comprensión hecha acontecimiento. No pretende el consenso sino fecundar y ampliar los horizontes de comprensión de los interlocutores a partir del encuentro. El disenso reconocido es también una manera de estar juntos (Todorov, 2000, Tubino; 2015). Hoy al menos podemos analizar la interculturalidad desde dos posicionamientos epistémicos-políticos, uno funcional y otro crítico.

La interculturalidad desde una perspectiva funcional postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y culturas, que se expresan en la asimetría, la diglosia, la incomunicación y el conflicto. Para que el diálogo sea efectivamente un acontecimiento es importante empezar por crear las condiciones que lo hacen posible. En este sentido, el interculturalismo funcional propone un diálogo descontextualizado que funciona como sustituto del reconocimiento de la realidad. Busca promover el diálogo intercultural sin tocar las causas de la injusticia cultural. De hecho, todo lo reduce al ámbito cultural excluyendo la dimensión ideológica y política del debate. Desde una perspectiva funcional se plantea que la interculturalidad responde a los intereses del Estado y el Mercado. Por tanto, se habla de un diálogo de personas pertenecientes a culturas diferentes, en donde se reconocen las diferencias; sin embargo, no hay una mayor implicancia entre los sujetos para transformar la realidad que viven, podríamos decir que no hay consciencia de los modos de ser y estar en el mundo (Quintriqueo, et al., 2016; Tubino, 2011; Walsch, 2000). Por otro lado, como no repara en que la injusticia distributiva es la otra cara de la injusticia cultural, no considera el estado de pobreza extrema en que están sumidos los ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. Sustituye de esta manera el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, ignorando la importancia -para comprender las relaciones interculturales- de la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder intraculturales e interculturales y los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad (Dussel, 2005; Estermann, 2014).

Cuando el discurso de la interculturalidad sirve para invisibilizar las condiciones de pobreza de nuestros pueblos indígenas, las crecientes asimetrías sociales, los enormes desniveles culturales y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces se puede decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad (Stefoni et al., 2016).

El interculturalismo funcional sustituye el discurso de la pobreza por el discurso cultural, ignorando la importancia que tienen para comprender las relaciones interculturales, la injusticia distributiva y las asimetrías de estatus. No cuestiona el sistema poscolonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional o neoliberal de interculturalidad produce un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales y las instituciones de la sociedad civil. Dicho lo anterior, el multiculturalismo anglosajón es un caso paradigmático de interculturalismo funcional.

Por otra parte, el enfoque intercultural crítico promueve el diálogo intercultural reconociendo las causas de la injusticia cultural. El punto de partida es la pregunta por las condiciones del diálogo. O dicho todavía, con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad (Fornet-Betancourt, 2009). Esto no significa, sin embargo, que sea imposible dialogar en medio del conflicto y la asimetría. Se puede conversar en condiciones adversas. No hay que esperar condiciones ideales para intentar el diálogo. El diálogo intercultural en condiciones adversas evidencia el carácter discriminatorio y excluyente de las esferas públicas de nuestras democracias representativas. Por eso, la interculturalización de la vida pública es tarea ineludible de una democracia plena (Fornet-Betancourt, 2009; Panikkar, 2006; Tubino, 2015).

En este marco, la interculturalidad crítica se asume como una alternativa y estrategia que favorece la cohesión social, en cuanto trata de promover el diálogo y el reconocimiento afectando las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes (Quintriqueo et al.). La crítica de la concepción homogeneizante de la ciudadanía heredada de la ilustración, que hace de los derechos individuales los derechos fundamentales, es parte sustancial de la nueva tarea intelectual y práctica a la que el interculturalismo crítico nos convoca. La intención de esta crítica es darle a la doctrina de los derechos humanos la legitimidad intercultural que le hace (Tubino, 2012). El interculturalismo crítico se nos presenta, como una nueva tarea teórica y práctica. Como tarea intelectual nos convoca a desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad.

En parte, esto significa imaginar como debemos conceptualizar el reconocimiento cultural y la igualdad social de manera que cada uno apoye al otro en lugar de devaluarlo. Significa también formular teóricamente las maneras como se entrelazan y apoyan mutuamente en la actualidad las desventajas económicas y el irrespeto cultural. Por lo tanto, el proyecto exige aclarar asimismo los dilemas políticos que surgen cuando se intenta combatir simultáneamente estos dos tipos de injusticias (Fraser, 2006; Tubino, 2015)

Como se ha dicho, la injusticia cultural y la injusticia económica son dos caras de la misma moneda, dos aspectos indesligables de la inequidad social. Los movimientos revolucionarios del siglo XX cometieron el error conceptual de desligarlas y colocar la injusticia económica como causa de la injusticia social. Lo cultural no es un epifenómeno de lo económico, es inherente a él (Gruoso, 2018; Rawls, 1997; Tubino, 2015).

La crítica de la concepción homogeneizante de la ciudadanía que hemos heredado de la Ilustración europea es parte sustancial de la nueva tarea intelectual y práctica a la que el interculturalismo crítico nos convoca. La ciudadanía democrática debe ser una ciudadanía enraizada en los *ethos* de la gente, una ciudadanía que incorpore las concepciones que los pueblos tienen sobre los derechos; una ciudadanía, por lo tanto, culturalmente diferenciada.

2.2.2. Inclusión excluyente, brechas entre narrativas y prácticas de profesores y educadores en escuelas situadas en contextos de alta densidad de población mapuche-lafkenche

Originalmente la integración educativa se vinculó a un concepto de deficiencia, disminución o *hándicap*, incluía las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo. Las personas con necesidades educativas especiales (NEE) lo eran por causas fundamentalmente orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difíciles de modificar posteriormente. En este orden de ideas, la etiqueta “integración” diagnóstica y clasifica a las personas en la creencia que esta acción resulta pertinente para adecuar la respuesta educativa que precisan estos alumnos (Echeita, 2006). Como consecuencia se impulsó la fundación de centros especializados en la atención de niños pertenecientes a las categorías o diagnósticos resultantes de la aplicación de dichas pruebas estandarizadas.

Por otra parte, la inclusión de los grupos sojuzgados en las nacientes sociedades nacionales supusieron la asimilación cultural e inserción en las crecientemente preponderantes relaciones de clase que desplazaron paulatinamente a las relaciones coloniales como articuladoras de la estratificación social. En este contexto, los sistemas educativos de la región latinoamericana, configurados entre fines del siglo XIX y principios el siglo XX, funcionaron bajo premisas que hicieron de la homogeneización cultural su principal razón de ser (Stavengahen, 1969).

Buber (1978) otorga algunas directrices claras sobre este proceso y sus definiciones, considerando que el camino de la inclusión es difícil, oscuro y pedregoso, refiriéndose a la inclusión como un proceso que se da entre dos personas en una situación en particular, requiere a su vez de manera genuina la confirmación del Otro como elemento indispensable para su realización en una relación Yo-Tú, es así que sostiene que cuando se alcanza la experiencia vital del otro para volver al otro presente en un ser único, se busca confirmar a ese Otro, como un Tú.

La unificación de los conceptos inclusión e interculturalidad (inclusión intercultural) es una propuesta teórica que se desarrolla en los diversos artículos, para así superar el foco de la inclusión en la dimensión únicamente interna del ser humano, y a su vez, ampliar el constructo intercultural hacia la persona y su realidad exterior.

Los conocimientos construidos por las comunidades indígenas no comparten el sistema de validación de conocimientos de la ciencia occidental, por ello suelen ser desvalorizados en las sociedades occidentales debido a la asimetría de posicionamiento en el sistema escolar en cada uno de sus niveles (De Sousa Santos, 2021; Olivé 2009) y, por ende, estos conocimientos son invisibilizados o neutralizados en las escuelas (Nigh y Bertely, 2018; Quilaqueo, 2019; Walsh 2010).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo mapuche se denomina *kimeltuwun*. Se define sobre la base de seis etapas metodológicas propuestas por Quilaqueo y Quintriqueo (2020): una es el *gübam*, concepto que representa el discurso actitudinal que permite a los aprendices valorar y fortalecer los conocimientos familiares y culturales. El *gübam* también considera los tiempos y espacios para los tipos de conocimientos actitudinales a aprender-enseñar, estos serían: 1) el respeto a las personas; 2) comportamiento entre las personas y la

naturaleza; 3) relación con el mundo metafísico, las fuerzas espirituales y naturales intangibles; 4) ceremonial en cuanto a las acciones a realizar en un casamiento por parte del novio y la novia; y 5) comportamiento en rituales y eventos ceremoniales. Asimismo, el contenido del *gübam* está ligado a: respetar a los parientes; no olvidar el origen de la familia; escuchar a los *kimches* y personas mayores; ayudar en las actividades del hogar; saber comportarse en el *gijatun*; cuidar la naturaleza; y evitar los comportamientos del *wez wez che* (persona desordenada) (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Una segunda etapa metodológica sería el *güxam*, es la conversación en el medio familiar para la socialización de saberes y conocimientos. El *güxam* implica un sentido actitudinal en relación a saber escuchar y apertura a la recepción de consejos por parte de los participantes de la conversación, siguiendo la tradición del respeto a los mayores, los consejos en el *güxam* irían en dirección de un adulto hacia los jóvenes, niños y niñas.

Un tercer componente del *kimeltuwiin* es el *kimimtun*, comprendido como la formación bajo la metodología del aprendizaje mediante la participación tanto en las actividades sociales como en el ámbito laboral, ceremonial y relacional en la vida diaria de los adultos. Se realiza involucrando a los niños, niñas y jóvenes en las acciones realizadas en la cotidianidad de los padres. También es una instancia para aplicar los conocimientos adquiridos en el *güxam* y *gübam*.

Asimismo, desde el involucramiento de los niños, niñas y jóvenes en las tareas de los adultos, encontramos el *güneytun*, traducido como aprender por medio de la observación de la naturaleza y las ceremonias realizadas en la comunidad. Se diferencia del concepto *inarrumen*, debido a que este concepto comprende la observación en un sentido más amplio donde se involucran todos los sentidos (Ñanculef, 2016). En cambio, el *güneytun* es observación, pero con un énfasis en el sentido de la vista como lo señala un testimonio encontrado en un estudio de Quilaqueo y Quintriqueo (2017) “(...) de esa forma uno aprende, mirando las cosas que pasan a nuestro alrededor” (p. 74). Además de ser una etapa metodológica de enseñanza, obliga a las personas mayores, ya sean padres, madres, abuelos u otro actor familiar o social, a realizar las actividades tradicionales, con ello, se ayuda al aprendizaje de las prácticas de conocimientos sociales y culturales.

Una quinta etapa se denomina *günezuam*, comprendida como aprender a identificar los contenidos, valores y simbolismos buscando que los niños y niñas se apropien de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto se logra por medio del ejercicio intelectual que permita al aprendiz comprender el sentido de los conocimientos adquiridos. Y con ellos, pasar a la sexta etapa que refiere al *pepilün*, es decir, la aplicación de los conocimientos en las relaciones sociales y con la naturaleza.

Estas etapas de la acción educativa tienen relación con la forma de ver el mundo del pueblo mapuche, que se caracteriza por su estrecha conexión y valoración de la naturaleza, por ende, los contenidos principales son la naturaleza, la persona, la familia, la comunidad, la espiritualidad y el territorio (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Como se observa, la educación familiar y social mapuche se diferencian en lo conceptual, procedimental y actitudinal con la educación escolar, que tiene una orientación occidental eurocéntrica que busca la homogenización de los estudiantes para ser ciudadanos útiles a la sociedad chilena (Cox, 2006).

3. ENCUADRE METODOLÓGICO

El método que pensamos inicialmente estuvo enmarcado en el contexto de la realización de una tesis doctoral desde un formato clásico. Para ello optamos por una metodología cualitativa con un diseño de casos constituido por diversas escuelas rurales situadas en contexto *mapuche-lafkenche* en la región de La Araucanía. Posteriormente, el estudio doctoral evolucionó y derivó en una tesis por compendio. En términos generales la problematización, el método, diseño, trabajo de campo, instrumentos de recogida de datos, técnicas de análisis de datos no varió sustantivamente. Hemos considerado describir detalladamente el contexto situacional del problema, en razón de la perspectiva mundocéntrica de la investigación cualitativa.

3.1 Descripción del contexto de la investigación

La comprensión de la realidad se entiende desde lo que sucede en el espacio circundante del individuo. Las escuelas estudiadas se ubican en Costa Araucanía. Este territorio es parte de la Región de La Araucanía y comprende la zona costera que incluye las comunas de Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén. Posee una población de 94.260 habitantes, de un total regional de 957.224, equivalente a un 9,8% del total regional. La comuna de Nueva Imperial tiene la mayor concentración de población con 32.510 habitantes, en contraste con las comunas de Saavedra y Toltén, quienes tienen una población de 12.450 y 9.722 habitantes respectivamente. Todas las comunas del territorio, presentan una variación negativa en cuanto al crecimiento poblacional, en contraste con realidad regional y nacional de acuerdo a los antecedentes preliminares del CENSO 2017. Las cinco comunas que conforman Costa Araucanía tienen una superficie conjunta de 3.989 km², lo que representa un 12,6% de la superficie regional. Su densidad de población es de 0,25 habitantes/km². Respecto de la distribución de la población, un 49,92% vive en áreas urbanas y 50,01% en áreas rurales.

El territorio Costa Araucanía es predominantemente rural. En la región de La Araucanía el sistema escolar rural se configura sobre la atención de los distintos grupos que ocupan el espacio rural a partir de la última década del siglo XIX, post-ocupación del *Wallmapu*. Las escuelas básicas rurales seleccionadas para esta tesis doctoral son las siguientes: Escuela Calof, Saavedra; Escuela Tranapunte, Carahue; Escuela Entre Ríos, Nueva Imperial; Escuela Chanquín, Toltén; Escuela Punta de Riel, Teodoro Schmidt.

La escuela básica Cakof o Kalof (en *mapunzugun* significa “otro lugar”) se ubica en el lof mapu Kalof, que se ubica en el sector costero de la comuna de Saavedra, Región de La Araucanía. El *lof Mapu-Kalf* está conformado por la comunidad Juan Manuel Huaracán y en la antigüedad también abarcaba la comunidad Caniupi Llancaleo. Su principal fuente de productividad y económica es la agricultura menor y crianza de animales (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional, Escuela Calof, s/p).

En *Kalof* hay un lugar histórico muy importante llamado *Malonko* (*agua del malón*), donde las familias y en especial las mujeres y niños se refugiaban cuando los hombres iban a la guerra. La comunidad Juan Manuel Huaracán tiene el Título de Merced N° 375, que data del 3 de abril de 1893. En esa fecha se le concedió tal documento legal por la Comisión Radicadora, al logko Juan Manuel Huaracán y otras 124 personas que componían la comunidad. En *Kalof* las ceremonias de mayor importancia que se practican permanentemente son el *gillatun*, *we txipantü* (año nuevo mapuche), el *eluwun* y el *mafun*. En la comunidad *Kalof* la educación mapuche se transmitía de padres a hijos y en especial de abuelos a nietos, el fuego o *kutxal* era un elemento esencial en la conversación. La historia era muy importante ya que permitía que los mayores explicaran a los niños cuál era su ascendencia y de dónde venían sus antepasados. De esta forma, los niños se criaban conscientes respecto de quienes eran. La forma en que se transmitía y transmiten los conocimientos mapuche es a través del *gulam* o consejo, mediante éste los niños y jóvenes aprendían las formas de comportamiento y las prohibiciones que podían afectar la vida. Actualmente, los padres ya no entregan este conocimiento y como consecuencia los niños crecen sin conocer estas normas de comportamiento.

Los estudiantes, provienen de familias vulnerables (IVE 95,54 %). Los padres y apoderados presentan baja escolaridad, el 1% no tiene estudios, el 18 % posee la enseñanza básica completa, el 52% tiene Enseñanza Media completa y solo un 7 % tiene Estudios de nivel superior o son profesionales. (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional Escuela Calof, 2021). Los sellos institucionales son la interculturalidad, valores artísticos y el medio ambiente (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional Escuela Calof, p. 5).

La Escuela *Tranapunte* atiende niños, niñas que provienen de distintos sectores de la localidad de *Tranapunte*, *Puyangue*, *Puente Rebolledo*, *Machaco grande*, *Cullinco* alto y otros sectores aledaños, de un estrato socio-económico bajo con altos índices de vulnerabilidad 87% y con más de un 60 % de sus estudiantes como descendientes de la etnia originaria de la región de La Araucanía (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional, Escuela *Tranapunte*). Esta escuela está ubicada en una comuna cuyo contexto es de una economía local deprimida y de subsistencia, las principales actividades productivas de la localidad son: la agricultura (estacionaria), en los últimos años, pequeños emprendimientos como etnoturismo y ecoturismo a través de los senderos ancestrales de la Cultura Mapuche). (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional, Escuela *Tranapunte*, p.10).

La misión de la Escuela Pública de *Tranapunte* forma estudiantes con sólidos valores y alta motivación escolar contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y favorece el proceso sano de construcción y definición de identidad a través de la conservación del medio ambiente donde se respeta y promueve la interculturalidad. Llama la atención la gran cantidad de sellos que se declaran, a saber: medio ambiente, interculturalidad, respeto, solidaridad, lealtad, tolerancia, ética, amistad, honestidad, fidelidad, cordialidad y empatía.

La Escuela Particular Subvencionada *Chanquín* se ubica en camino Nueva Toltén- Queule. La misión dice lo siguiente: “Somos una escuela inclusiva cuyo aporte a la sociedad es entregar a sus estudiantes una educación de calidad, formándolos con altos valores morales, sentido de interculturalidad, habilidades y destrezas para insertarse con éxito en un mundo de constantes cambios” (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional Escuela Chanquín, 2019, p. 1). A su vez, la visión explicita: “Nuestro desafío educacional es ser una escuela capaz de generar aprendizajes significativos y contextualizados favoreciendo la

integridad de los estudiantes, respetando la diversidad, fomentando el desarrollo valórico y cristiano” (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional, Escuela *Chanquin*, 2019, p. 1).

El perfil ideal del estudiante declarado en la escuela explicita que debe tener los siguientes rasgos: altos valores morales y éticos; respetuoso con la sociedad y medio ambiente; proactivo; respetuoso de las reglas y normas del establecimiento; respetuoso y tolerante con sus compañeros, profesores, comunidad y familia; se valora a sí mismo; cuida su vocabulario; cuida higiene y presentación personal; solidario e inclusivo con los pares y entorno; desarrolla habilidades para la vida y el trabajo, apuntando siempre a la excelencia y haciendo uso de las redes de apoyo y tecnología de la información; capacidad de adaptación a los cambios de la sociedad moderna y tiene capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional, Escuela *Chanquin*, 2019).

A su vez, la Escuela Entre Ríos, es una institución que depende de la Fundación Magisterio de La Araucanía, se ubica en Nueva Imperial, una de las comunas con mayor concentración de población mapuche de la región, seguida de las comunas de Saavedra. La población mapuche se encuentra mayoritariamente en el sector rural de la comuna, organizados en 213 comunidades de acuerdo a la estructura tradicional, manteniéndose vigentes algunas prácticas ancestrales del pueblo mapuche. De las comunidades indígenas 190 de ellas cuenta con Personalidad Jurídica. La Escuela Entre Ríos tiene como misión formar a niños en la excelencia con pertinencia curricular a través de la promoción de valores propios de una educación integral (Documento escrito, Proyecto Educativo Institucional, Escuela Entre Ríos).

Finalmente, la Escuela Estación Toltén se encuentra en el límite entre Teodoro Schmidt y Toltén. Adiminstrativamente pertenece a la comuna de Teodoro Schmidt. Actualmente es una escuela multigrado que atiende a estudiantes de segundo a sexto año básico, cuenta con una matrícula de nueve estudiantes, y una docente que está a cargo del establecimiento y de la realización de clases en aula. Además de profesionales itinerantes y un auxiliar de aseo y ornato. El entorno del establecimiento destaca por ser un sector rural aislado, con poca conectividad, ya que no cuenta con transporte diario a los pueblos más cercanos, y mucho menos a las urbes. Está emplazado en una comunidad indígena mapuche. Los estudiantes que

asisten a la escuela pertenecen a distintas comunidades, siendo trasladados diariamente en furgón escolar financiado con recursos públicos que determina el sostenedor. Es una zona de alto riesgo de tsunami, ya que bordea el río Toltén, a poca distancia de la desembocadura de éste en el mar. Los estudiantes que asisten a esta escuela son considerados con un del 85.7 por ciento de Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE), provenientes, en su mayoría, de familias de escasos recursos, dedicadas al trabajo de temporeros de la cosecha de papas y arándanos, y a la agricultura de subsistencia, practicada en terrenos de muy poca extensión y son en un 100 por ciento de origen mapuche.

3.2. Trabajo de campo

Lo que constituía un desafío por si mismo, el trabajo de campo, se transformó en una “odisea”, debido a que se realizó en contexto de Pandemia Covid-19”, lo que implicó que el acceso a las comunas estaba restringido. Además, debido al aumento de “tomas de fundos” y “quema de camiones”, el Estado implantó “Estado de excepción constitucional” en la Región de La Araucanía, lo que a su vez significó que la seguridad estuvo custodiada por la Fuerzas Armadas, especialmente militares. Esto implicó que necesariamente nos fuéramos adecuando a realizar el trabajo de campo conforme se iniciaban las reaperturas por comunas, las que variaban según fases. La apertura parcial (desde fase 2 a fase 4) no permitía la apertura de los establecimientos, sino más bien sólo se disponía del espacio para que los niños fueran a buscar sus materiales de enseñanza, útiles escolares o alimentación proporcionada por el gobierno.

3.2.1. Entrada al campo

A inicios del mes de julio de 2021 establecimos contacto vía *meet* con el Coordinador de la Educación Intercultural⁹ en contexto mapuche del Servicio Local de Educación Costa Araucanía, a quien se realizó una exposición de la tesis, objetivos y participantes. Si bien, la entrada al campo es compleja, en escenario de pandemia, presencia militar y resistencia mapuche, donde las manifestaciones incendiarias y cortes de camino eran parte de la

⁹ Profesor Domingo Oñate Bastías.

contingencia nacional, ésta se tornó aún más difícil y desafiante. El Coordinador de Educación Intercultural señaló que había un número reducido de escuelas abiertas y que no estaban las condiciones para recibirnos, porque las comunas estaban en fase 1, es decir, cierre total. La única forma de movilizarse era la progresión a fase 2 con un salvoconducto de cinco horas. Aún así, accedió a proporcionarnos las bases de datos de las escuelas rurales, que cumplían con los criterios, siendo el más relevante que las escuelas tengan más de sobre 90 por ciento de población mapuche, que se sitúen en comunidades mapuche (*lof-che*) o próximas a estas. Una vez que se concretó esta diligencia, comenzamos a contactarnos a través del teléfono móvil con los directores y directoras de las escuelas.

El viernes 2 de julio establecemos el segundo contacto con una escuela, esta vez, no dependencia del SLCA, sino que de la Fundación del Magisterio de La Araucanía. La escuela está ubicada en Nueva Imperial. Una vez acordado el encuentro con el director del establecimiento, concretamos entrevista presencial para el día 6 de julio de 2021. Asimismo, a inicios de agosto se establece contacto con la directora de la Escuela Estación Toltén en la comuna de Teodoro Schmidt, a quien se socializa los objetivos de la tesis doctoral. Este mismo mes, nos contactamos con el director de la escuela Chanquín en la comuna de Toltén, quien después de una conversación prolongada accede a participar de la investigación. Finalmente, en octubre logramos establecer contacto con las escuelas *Kalof* y *Tranapuente* de las comunas de Carahue y Puerto Saavedra, respectivamente. Para ello, procedimos del mismo modo que lo hicimos con las escuelas anteriores, respecto a los acuerdos de visita y toma de datos.

3.2.2. Desarrollo del trabajo de campo

El inicio del desarrollo de trabajo de campo fue el 6 de julio de 2021 en la escuela Particular Entre-Ríos, comuna Nueva Imperial con una entrevista semiestructurada al director de la Escuela. Luego, el 13 de agosto se realizaron entrevistas a dos profesoras. Ese mismo día se realiza observación participante. Mientras que el 27 de octubre se realizó entrevista a la educadora tradicional del establecimiento.

El 20 de agosto del 2021 se realizó la entrevista con la directora de la Escuela Estación Toltén, comuna Teodoro Schmidt, las que continuaron el 21 y 24 de septiembre con un profesor de la escuela y las Educadora Tradicional, la que culminó el 30 de septiembre, después de la realización de la observación participante en el aula. El 7 y 28 de octubre se realizaron entrevistas y observación participante en la escuela particular *Chanquín*, comuna de Toltén. El 12 de noviembre se realizan entrevistas a profesores y educadores tradicionales de la escuela *Kalof*, el mismo día se realizó observación participante en las aulas móviles que prestaban servicios educativos en furgones escolares con motivo de la pandemia por covid 19. Finalmente, el 24 de noviembre se realizan entrevistas a profesores y educador tradicional, además de observación participante en la escuela *Tranapunte* comuna de Carahue.

Figura 5. Camión militar del Regimiento Tucapel de Temuco en el camino Temuco-Nueva Imperial



Fuente: Fotografía de Ninosca Bravo Villa

Figura 6. Militares del Regimiento Tucapel de Temuco custodiando ingreso a Tranapunte y Tirúa



Fuente: Fotografía de Ninosca Bravo Villa

Figura 7. Camión quemado en la carretera



Las fotografías muestran el escenario en que se desarrolló el trabajo de campo: Estado de Excepción Constitucional. Esta situación es un mecanismo utilizado cuando existe una alteración del orden público, y regular los derechos y libertades de las personas que son garantizados por la Constitución Política. Este Estado también es conocido como Estado de Emergencia o Regímenes de Emergencia.

3.2.3. Salida del campo o Ruptura

La salida del campo ocurrió en diciembre de 2021 y se realizó comprometiendo en cada escuela la devolución de la información a través de un informe ejecutivo que permita reconocer la sistematización y codificación de los datos, de tal forma que se constituya en un documento para la toma de decisiones, según lo consideren pertinentes las autoridades de cada escuela. Asimismo, la finalización de la aplicación de las entrevistas estuvo orientada por el principio de saturación teórica.

3.3. Instrumentos

3.3.1. Entrevistas semiestructuradas

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Para Flick (2010) esta técnica de investigación es fundamental en la investigación cualitativa, pues a través de ella los participantes aportan un conjunto de experiencias de vida en pequeños relatos organizados, claves para encontrar y comprender múltiples significados con relación a las temáticas de interés. Mediante las entrevistas también se pueden encontrar estructuras de significados más complejas asociadas a las interacciones sociales de los grupos, asuntos culturales, ideologías y al contexto histórico. Esta técnica de investigación es útil para estudiar la interpretación de las experiencias de un sujeto en particular o para realizar el estudio cruzado de las interpretaciones de diferentes individuos con relación a un hecho o fenómeno. Para la aplicación de la entrevista semiestructurada se elaboró un guion de entrevista por parte de la investigadora que contó con la revisión y evaluación de jueces expertos.

3.3.2. Documentos Oficiales Públicos

Se revisaron documentos escritos oficiales de las escuelas tales como Proyectos Educativos Institucionales, Planes de Mejoramiento Escolar, Planificaciones de aula, cuadernos y carpetas de los estudiantes. No obstante, en razón de las decisiones metodológicas que se fueron tomando, solo analizamos cualitativamente los Proyectos Educativos Institucionales de cada una de las escuelas. Los documentos oficiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen. Son documentos públicos concebidos para ser leídos por una audiencia, que podrá ser más o menos restringida y más o menos concreta. En general, los documentos oficiales presentan una estructura y contenidos más o menos estandarizados, y su archivo es sistemático (Rodríguez y Garrigós, 2017).

A continuación, expondremos el encuadre metodológico considerado en esta tesis doctoral por compilación de artículos y se fundamentarán las decisiones epistemológicas y metodológicas de tipo procedimental que han permitido la elaboración y publicación de los artículos científicos. En razón del objeto de estudio, transversal en todos los artículos, es decir, la inclusión/exclusión de los saberes mapuche en el contexto escolar rural en que se privilegia la educación escolar de saberes occidentales del curriculum oficial, fue la opción por el método cualitativo, anclado en la tradición paradigmática hermenéutica, lo que articuló la tesis. En este sentido, compartimos el planteamiento que reconoce a la investigación cualitativa movilizándose en al menos cinco direcciones al mismo tiempo: (a) el rodeo a través del paradigma interpretativo y una política de lo local; (b) el análisis desde las representaciones o significados de los participantes; (c) el foco en la decodificación del universo simbólico de la vida cotidiana; (d) la investigación de las prácticas pedagógicas que integra interactivamente la interpretación crítica de la cultura en el aula y comunidad local y, (e) descripción densa de la posibilidad que vuelve a problematizar las injusticias sociales e imagina una democracia radical que todavía no es una realidad (Denzin, 2000; McMillan y Schumacher, 2005). Por consiguiente, en todo momento hemos tenido a la vista la premisa de que es el objeto de estudio el que condiciona el método, trabajo de campo, diseños y técnicas de recolección y análisis de datos, y no al revés. La investigación cualitativa

constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio. Una compleja e interconectada familia de términos, conceptos y presupuestos giran alrededor de las metodologías cualitativas. Su esencia es implícitamente bifaz: comprende un compromiso hacia cierta versión del enfoque naturalista-hermenéutico del objeto de estudio y una crítica siempre vigente a los métodos cuantitativos del Post-Positivismo.

A nivel metodológico, podemos distinguir diferentes fases en la investigación:

- Revisión de evidencia empírica, es decir, de artículos científicos indexados publicados referentes a tres conceptos ejes: inclusión escolar, diálogo entre saberes indígenas y saberes occidentales, y, relaciones interculturales en aulas rurales escolares situadas en territorio indígena mapuche-lafkenche.
- Sistematización de la evidencia empírica a través de una matriz con el propósito de construir ordenadamente un estado del arte.
- Elección y revisión de obras bibliográficas que permitan redactar un corpus teórico sólido y coherente con el objeto de estudio. En esta fase también se consideró la visita y revisión de archivos históricos para triangular información de diferentes fuentes secundarias para complementar el trabajo oral.
- Trabajo de campo en escuelas rurales situadas en territorio mapuche-lafkenche.
- Elaboración, validación y aplicación de entrevistas semiestructuradas a profesores y educadores/as tradicionales del territorio mapuche-lafkenche.
- Reducción de datos y codificación de las transcripciones de las entrevistas.
- Elaboración y envío de artículos para su arbitraje y publicación.

3.4. Revisión de artículos científicos indexados publicados referentes a inclusión escolar, diálogo entre saberes indígenas y saberes occidentales, y, relaciones interculturales en aulas rurales escolares situadas en territorios indígenas.

En un primer momento, se realizó una revisión sobre los conceptos: inclusión escolar, diálogo entre saberes indígenas y saberes occidentales, y, relaciones interculturales. Para ello nos aproximamos a la presencia de estos conceptos en diversos artículos, principalmente con indexación *Wos (Web of Sciencies)*, *Scopus*, *Scielo*. También se realizaron búsquedas en otras bases de datos tales como *Dialnet*, *Redalyc* y *Google Scholar*.

3.5. Sistematización de la evidencia empírica a través de una matriz con el propósito de construir ordenadamente un estado del arte.

Tras la localización de los artículos, se procedió a la lectura de resúmenes, clasificamos los artículos según concordancia con los conceptos clave y métodos utilizados, entonces, la lectura se produjo con aquellos que presentaban un mayor interés para nuestras finalidades y relación temática y metodológica. Se elaboraron matrices de sistematización de evidencia empírica, con foco en el registro de citas narrativas y parentéticas sobre aquellas que podían utilizarse en cada uno de los artículos; estas citas se utilizaron en la redacción de los trabajos finalmente publicados.

Tabla 2. Matriz de sistematización de resultados de evidencias empíricas

Autores/as (año) título del artículo, nombre de la revista, volumen/número/páginas y link o doi según corresponda	Tipo de diseño. Ciudad/país en que se realizó la investigación	Conclusiones/resultados de la investigación presentadas en el artículo (citas narrativas o parentéticas)	Indexaciones

Nota: Elaboración propia, 2021

Como se mencionó, el trabajo con la matriz fue fundamental para la generación del estado del arte. En este orden de ideas, los pasos para llevar a cabo la sistematización de la evidencia

empírica de artículos son los siguientes: (a) Búsqueda con la denominación del objeto en bases de datos (Tesauro UNESCO y Tesauro ERIH-Plus para la normalización de algunos conceptos); (b) lectura de resúmenes de los artículos encontrados; (c) muestreo de resúmenes y selección de artículos para ser leídos íntegramente según indexaciones; (d) lectura íntegra de artículos; (e) muestreo de artículos y selección de los mismos para fichaje de resultados y conclusiones; (f) ingreso de datos infobibliográficos del documento en matriz de sistematización de la evidencia empírica; (g) agrupación de resultados según criterio: geográfico, metodológico y epistémico; (h) elaboración de texto donde se problematizan los resultados y permiten generar antecedentes para levantar preguntas de investigación y objetivos.

Esta sistematización de la evidencia empírica mostró algunas constataciones relevantes, y que, aunque parecen obviedades, no se visualizan en el discurso histórico, pedagógico y político en las escuelas estudiadas, por ejemplo, que el pueblo nación mapuche es un grupo humano pre-existente al actual Estado de Chile, y depositario de una cultura milenaria y ancestral. La historia de Chile no comienza con la construcción de un Estado y una nación por parte de las elites gobernantes a partir de la primera mitad del siglo XIX. De modo legítimo, determinada literatura denomina Primera Nación a los Mapuche. Esta condición (*first nation*) es lo que explica la lucha de determinados grupos mapuche por más de 200 años para recuperar su autonomía, la que ha sido invisibilizada sistemáticamente desde distintas agencias del estado, constituyéndose la escuela el más eficiente dispositivo colonizador (Becerra y Llanquinao, 2017; Llanquinao et al., 2019; Mansilla et al., 2016; Quintriqueo, 2010).

3.6. Limitaciones metodológicas

Respecto a las limitaciones del trabajo metodológico, encontramos que una de las posibles dificultades fue el trabajo etnográfico, pues este no tuvo la suficiente saturación para llevar a cabo reducciones de datos que nos permitan elaborar juicios respecto al sentido que tienen las prácticas de aula, tanto del profesorado como de los Educadores Tradicionales. A esto hay que agregar la necesidad de buscar mejores concordancias entre los enfoques de interculturalidad críticos y las prácticas metodológicas de trabajo de campo a partir de

perspectivas descolonizadoras para generar investigaciones desde una lógica no extractivista. A esto hay que añadir que la principal triangulación desarrollada fue la de datos (evidencia empírica presente en los artículos revisados como estado del arte, datos teóricos proporcionados por los enfoques y teorías y datos generados a partir del trabajo de campo que desarrollamos), entonces, faltó ampliar a otras triangulaciones, como la de “investigadores”, “teórica” o la “triangulación metodológica”.

3.7. Dimensión Ética

La investigación se realizó bajo el manejo confidencial de los datos personales de los participantes, resguardando sus identidades (Gibbs, 2012). Para ello cada técnica de investigación se aplicó bajo procedimiento de anonimato, es decir, no se les solicitó a los participantes identificación personal. En la producción científica generada (artículos científicos y ponencias) no mencionamos la identidad personal de ningún participante. Del mismo modo, los datos originales serán conservados por tres años, después de ese período serán eliminados.

En esta tesis asumimos los resguardos éticos planteados por la Declaración de Singapur (2010) y la Ley 20.120/2006¹⁰ sobre investigación científica en Chile. Esto es, el consentimiento informado y la participación voluntaria, entonces, los participantes podían abandonar la investigación en cualquier momento. También se consideró la Declaración de Helsinki para lo referido al consentimiento informado.

3.8. Marco común de los trabajos

Los artículos presentan una secuencia tradicional desde el punto de vista metodológico: planteamiento del problema, marco teórico, método y análisis. En el caso de los instrumentos prevalece la aplicación de entrevistas semiestructuradas, las que se realizaron entre los meses de julio a diciembre de 2021, en tiempo de confinamiento a causa de la pandemia por COVID-19 y la presencia de las Fuerzas Armadas de Chile en territorio mapuche, debido a la promulgación de lo que se denomina “Estado de Excepción Constitucional”.

¹⁰ LEY 20120 Sobre la Investigación Científica en el Ser Humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana.

La información de las entrevistas, fue codificada con la guía de la Teoría Fundamentada Constructivista (TFC) (Charmaz, 2017). Esta técnica se ajusta al diseño flexible, el paradigma constructivista, el *inatuzugu* y *zapilüwün* de la investigación. Asimismo, se utilizó esta técnica puesto que la Teoría Fundamentada ha sido utilizada en estudios sobre educación escolar en contexto mapuche con proyectos FONDECYT (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quintriqueo y McGinity, 2009). En este caso, nos permitió construir el conocimiento desde los testimonios del profesorado y educadores/as tradicionales mapuche.

Cabe mencionar, la adopción de la Teoría Fundamentada Construccionalista (TFC) como técnica de análisis que se diferencia de la Teoría Fundamentada Tradicional, por tres motivos expuestos por Charmaz (2017): (i) la TFC permite la consideración de datos teóricos preconcebidos, en nuestro caso, la inclusión social e interculturalidad. No obstante, la aproximación de construcciones teóricas previas conlleva la responsabilidad de ser crítico con la teoría emergente; (ii) el ‘agnosticismo teórico’, es decir, la literatura se revisa y contrasta con los datos obtenidos desde un escepticismo teórico, utilizando el Método Comparativo Constante (MCC); y (iii) la adaptación y contextualización de la entrevista semiestructurada para diálogos con personas de ascendencia mapuche, lo que implica un formato más próximo a la conversación, que en *mapunzugun* se denomina *nütram*.

El proceso de análisis se realizó apoyado en los planteamientos de Charmaz (2017) y Vasilachis de Gialdino, (2006): 1) Codificación abierta; axial y selectiva; 2) análisis de las narraciones de los participantes en razón del objeto de estudio; 3) se caracterizaron las acciones civilizatorias de las escuelas por medio de las vivencias de los participantes; y 4) se categoriza la información obtenida. Para el análisis de datos y creación de categorías se utilizó, en el caso de dos de los artículos, el software Atlas/ti 8.0. Los criterios de calidad se orientaron desde los planteamientos de Lincoln y Guba (1985) y Vasilachis de Gialdino (2006) se explica que el diseño de una investigación cualitativa debe explicitar los criterios de calidad, por esta razón, en la presente investigación se han incluido los criterios de calidad sobre: 1) credibilidad; 2) transferibilidad; 3) seguridad/auditabilidad; y 4) confirmabilidad. La credibilidad se subdivide en cinco procedimientos (Lincoln y Guba, 1985; Vasilachis de Gialdino, 2006). El primer procedimiento, se le denomina compromiso

con el trabajo de campo. En esta investigación, el compromiso comenzó desde la formulación del problema de estudio; el análisis de los datos en su contexto y con retroalimentación de los participantes. El segundo procedimiento es la obtención de ‘datos ricos’, entendidos como la obtención de información detallada y completa. A propósito, junto con las entrevistas se tomaron notas de campo sobre datos contextuales que sirvieron para la comprensión de los testimonios en su contexto y la robustez de la interpretación, “respetando la perspectiva de los entrevistados” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 92).

El tercer procedimiento empleado fue la triangulación, como estrategia para mejorar la confianza y fiabilidad de los datos y los resultados obtenidos (Mika y Lincoln, 1994; Vasilachis de Gialdino, 2006). La triangulación se hizo por medio de: a) el “análisis integrado y crítico de datos obtenidos en diferente tiempo y espacio, y de personas o grupos variados” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 93); b) por aporte interdisciplinario de las revisiones de las interpretaciones de los resultados desde el investigador y de directores de tesis doctoral; y, c) diferentes perspectivas teóricas. El cuarto procedimiento, trata sobre el control de los miembros. Previo a la recolección de datos, se procedió a la aplicación del consentimiento informado. Por otra parte, el criterio de transferibilidad, plantea que los resultados obtenidos puedan ser transferidos a un contexto similar para explicar una situación de similares características (Denzin y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1985). Sin embargo, esta tarea de transferibilidad recae en los investigadores y/o lectores futuros. El criterio de seguridad y/o auditabilidad en investigaciones cualitativas, se rigen principalmente por los procedimientos de recolección y análisis de datos. En relación a la auditabilidad, se procuró explicar con claridad, en cada uno de los artículos, los procedimientos, instrumentos utilizados, y ponerlos a disposición de quien los solicite. Finalmente, el criterio de confirmabilidad tiene dos condiciones. Primero, es el hecho de contrastar la información obtenida con las investigaciones realizadas en el mismo contexto; y segundo, confirmar los resultados obtenidos con los sujetos de estudio (Vasilachis de Gialdino, 2006). Los diferentes artículos muestran como antecedentes, diversos estudios realizados en el contexto de la educación escolar mapuche en La Araucanía, como teorías y estudios realizados en el mismo o similar contexto.

4. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

4.1. Colonización y Colonialidad

Los sistemas educativos contemporáneos tienen su anclaje histórico en un sistema colonial basado en un currículum escolar occidental eurocéntrico, mono-epistemológico, excluyendo cualquier modo de conocimientos y saberes de los pueblos indígenas (Pineau, 2001; Sarangapani, 2014).

En el contexto de América Latina y el Caribe, y también en la América anglosajona los procesos de colonización de los pueblos indígenas han configurado imaginarios peyorativos, debido a que en el pasado fueron considerados con las etiquetas de “bárbaros” y “salvajes” que debían ser civilizados para ser individuos útiles a las sociedades nacionales (Donoso, 2012). Esta ideología es la que está en la base de la concepción de ser humano –que se consolidó a partir del siglo XVIII en Europa producto de los procesos de colonización– “según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos” (Quijano, 2007, p.95). Esta cosmovisión societal se ha historizado transformándose en un proceso de larga duración de carácter estructural y se ha mantenido vigente hasta la actualidad, y los indígenas siguen siendo considerados razas insuficientemente evolucionadas, inferiores y limitados intelectualmente, tal como lo postulaba el darwinismo social de fines del siglo XIX (Camino-Esturo, 2017).

La colonialidad como medio de la colonización ha incidido hasta la actualidad para someter a la población mundial al sistema mundo-moderno (Mignolo, 2000). La colonialidad es la ideología que sustenta la prolongación de la dominación en los territorios colonizados, persistiendo lo que se ha denominado el peso de la noche (Estermann, 2014). El nexo entre formas culturales de conocimiento, descubrimientos científicos, impulsos económicos y el poder imperial permitieron a Occidente hacer afirmaciones ideológicas de tener una civilización superior. Pero el colonialismo decimonónico no sólo significó la imposición de la autoridad occidental sobre las tierras indígenas, modos de producción indígenas, leyes y gobiernos indígenas, sino también sobre todos los aspectos de la vida indígena saberes,

lenguas y culturas. Para muchos pueblos indígenas, la principal agencia para imponer esta superioridad posicional sobre el conocimiento, el idioma y la cultura fue la educación colonial (Tuhiwai, 2012).

La colonialidad del saber asume la diferencia entre colonialidad y colonialismo. El concepto de colonialidad fue desarrollado por primera vez por Aníbal Quijano quien rechaza el análisis exclusivamente marxista del sistema mundo, que daba a entender el problema colonial como una etapa precapitalista que termina en la independencia de las colonias (Baquero et al., 2016). Lo que termina con las independencias en América es el colonialismo, más no la colonialidad (Quijano, 2014). La colonialidad se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales. La colonialidad posee una dimensión epistémica que abarca y destaca la dimensión cognitiva y simbólica del conocimiento (Castro-Gómez, 2005; Walsch, 2007; Lara, 2015). El ámbito del saber puede ser comprendido como la imposición del eurocentrismo como única forma válida de conocer el mundo, negando la producción intelectual local del conocimiento (Walsh, 2005). Se ha realizado bajo una perspectiva *relacional*, la cual, generalmente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad que siguen llevándose a cabo bajo esta interacción entre culturas (Walsh, 2005).

La colonialidad del poder se configura con la llegada de europeos a América. En ese momento el capitalismo se hace mundial, eurocentrado, y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos un específico patrón de poder (Quijano, 2014). Implica también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo. La consecuencia más importante de la colonialidad del poder fue la creación de instituciones que permitieran mantener el control sobre el conocimiento, las relaciones sociales y crearan legitimidad alrededor del mismo (Baquero *et al.*). La colonialidad del poder será clave en la configuración de un orden mundial eurocéntrico, capitalista, y una diferenciación social-racial. En síntesis, la colonialidad del saber y el poder establecen patrones culturales que estructuran el control de la subjetividad, por medio del dominio por parte de una elite de la

dimensión epistémica de la sociedad, garantizando la reproducción capitalista en los pueblos modernos por medio de la occidentalización del imaginario (Foucault, 1968).

Específicamente en el *Wallmapu*, en la segunda mitad del siglo XIX, tal como se dijo en las páginas precedentes y en los artículos publicados, el Estado de Chile inició un proceso de conquista de tierras al sur del río Bio Bio (Guerra de Ocupación) para someter e integrar por la fuerza al Pueblo Nación Mapuche al Estado Nación de Chile, que se estaba constituyendo. Por consiguiente, para concretar la destitución territorial y la aculturación del pueblo mapuche se recurrió al genocidio, a la castellanización, religión y escolarización de las personas (Bengoa, 2018). Nuevamente aparecen los discursos de los grupos dirigentes, evidenciados en la prensa de la época, la idea de una misión de las elites y oligarquías gobernantes, quienes se atribuían una condición de “raza superior” que debía civilizar a las “razas superiores”: un racismo explícito, colonialismo puro. El colonialismo se define como “la relación de dominación directa, política social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (Quijano, 1992, p.11). Esa dominación se conoce como colonialismo y es un modo de poder de tiempos antiguos, que si bien en América Latina fue extinguida en el sistema político formal, el poder social se constituyó sobre criterios que se originaron en la relación colonial.

4.2. *Mapun Kimiün. Conocimientos Mapuche propios*

Las piedras tienen espíritu dice nuestra gente por eso no hay que olvidarse de conversar con ellas. Hay piedras positivas que las *Machi/los Machi* ponen –para que dancen- en sus *Kultriün*. Y hay piedras negativas que brillan como vidrios y sólo dan sombras de luz. (“Piedras”, Elicura Chihuailaf, *Sueños de Luna Azul*, 2008).

Los diversos artículos publicados que conforman esta tesis nos transportan a un debate epistémico de las ciencias humanas y su enseñanza en las escuelas, respecto a los universalismos y las particularidades; es decir, si hay reglas o principios de carácter nomotéticos o nomológicos, fenómenos o experiencias generales que sean, si no idénticos, parecidos entre las sociedades que conforman el mundo y que puedan interpretarse a través de una teoría común, o bien, reconocer que cada realidad es exclusiva y requiere de una descripción densa y situada para empezar a ser entendida en sus propios marcos lógicos

culturales. Autores como Peter Winch y Clifford Geertz son referentes recurrentes e interesantes para una argumentación que está a la base de los debates culturales en las sociedades (Winch, 1994; Geertz, 1994; Becerra y Llanquino, 2017). De hecho, desde la promulgación de la obligatoriedad de la educación y la aplicación de la Ley de Instrucción Primaria (1920) y hasta el presente, no se concibe que otro sistema opere con autonomía al que rige de manera oficial. Consciente de lo anterior, es necesario generar una escuela que comprenda que cada grupo cultural desarrolla formas de pensar y crear, reformular y teorizar sobre el conocimiento por medio de discursos tradicionales y medios de comunicación (la escuela), anclando la verdad del discurso en la cultura (Becerra y Llanquino, 2017; Quilaqueo y Torres, 2013).

Entonces, si con las mejores intenciones se concibió la educación como un derecho humano que debía extenderse por todo el mundo, no se contempló ni comprendió que esta se proporcionara fuera de los cánones de la escuela tradicional. Es decir, en nombre de la extensión de un derecho de “educación para todos” se acabó con formas particulares de socialización y reproducción cultural no escolarizadas. Es el caso mapuche (Becerra y Llanquino, 2017).

El mundo mapuche tiene su propio marco de referencia para comprender la realidad y formar a sus niños, que se sustenta en una educación familiar que cuenta con principios, propósitos, valores, métodos de formación y contenidos propios que los regulan (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). El conocimiento mapuche, se define como el conjunto de saberes ancestrales representados en la memoria individual y colectiva de la familia y la comunidad mapuche (Quilaqueo, 2010). En la educación familiar mapuche existe un principio pedagógico y educativo que sustenta la acción educativa, que se denomina kimeltuwün (Quintriqueo et al., 2019). En vista de lo expuesto, el enfoque intercultural en contexto indígena debe permitir conocer y reconocer la cultura propia y la de los otros sujetos, que están en interacción constante, respetando sus saberes y teniendo presente que cada una tiene su propia lógica para comprender e interpretar el mundo, como una forma de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y a la inversa (Quintriqueo y McGinity, 2009).

Tabla 3. Métodos educativos mapuche

Método	Descripción
Gübam	Método que se caracteriza por el uso de un discurso actitudinal especializado –denominado consejo– en la acción educativa, el que esta orientado a instruir en valores vitales como el respeto. La persona que transmite el gübam basa su discurso en sus conocimientos y experiencias de vida.
Güxam	Se enseñan saberes y conocimientos mapuches mediante la práctica de la conversación entre un adulto y los niños y jóvenes en el contexto familiar y comunitario.
Güneytun	Método que se basa en el ejercicio de aprender observando. A través del güneytun se les enseña a los niños a aprender a observar detalladamente las prácticas sociales y culturales del medio familiar y comunitario.
Günezuum	Método orientado a que los niños y jóvenes aprendan a darse cuenta a través de la reflexión de los significados, valores y simbolismos de los conocimientos educativos mapuches. Esto implica un ejercicio de abstracción para profundizar en un conocimiento para comprender una actividad cotidiana como la realidad natural, social, cultural y espiritual.
Pepilün	Método orientado a que los niños y jóvenes aprendan a aplicar conocimientos procedimentales, relacionados con prácticas sociales, culturales y la naturaleza. Ejemplo de estos conocimientos sería que los niños aprendan procedimientos para utilizar en el cuidado y crianza de los animales, distinguir los tipos de vegetales y sus fines medicinales, entre otros.
Kimkimtun	Método que se basa en el aprendizaje práctico. Los niños y jóvenes aprenden haciendo mediante su participación en las prácticas socioculturales y actividades cotidianas. La enseñanza y aprendizaje ocurre en las actividades propias del contexto de vida de los niños y jóvenes
Mapunzugun	Lengua vernácula del pueblo mapuche. El mapunzugun es considerado el principal método educativo en que se transmiten a través de la oralidad los saberes y conocimientos de generación en generación.
Inatuzugun	Método educativo basado en la indagación. Esto implica que los niños aprendan contenidos educativos sociales, naturales, culturales y espirituales a través de ejercicios de indagación
Yamugün	Consiste en enseñar el valor del respeto a los niños y jóvenes, esto en relación con las personas, el medio natural y espiritual. Es a través del yamuwün que se enseñan contenidos sobre el respeto que deben tener los niños por los parientes y todas las personas de la comunidad.
epew	Método que consiste en la enseñanza de saberes y conocimientos –de tipo procedimentales y actitudinales– a través de un relato que es construido por los adultos con elementos simbólicos, valóricos y de la naturaleza. Los epew se representan generalmente por animales, donde la historia y los comportamientos están asociados a características de los seres humanos.

Fuente: (Becerra y Llanquino, 2018; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017)

Figura 8. Estrategias o estilos discursivos desde el *Mapun Kimün*



Fuente: Antümilla, 2021

En continuidad de lo planteado, la epistemología mapuche considera la palabra, *mapunzugun*, como el elemento aglutinador que permite ejercitar metodologías de aprendizaje, destacando el *inarumen* como el proceso de elaboración del conocimiento anclado a la capacidad de saber observar, entendiendo este como un proceso consciente para aprehender los hechos de manera integral y holística. En esta línea argumentativa, para la socialización de componentes ontológicos mapuche es necesario el ejercicio del kimeltuwün, entendida como la acción educativa que se da entre dos o más personas (Catriquir et al, 2007; Quilaqueo, 2010), el cual recurre a estrategias que transmiten el *mapun kimün* como lo son *epew*, *ngütram*, *piam*, *wewpin*, *ngülam*, entre otros (Catriquir et al. 2007), posibilitando la transmisión de temáticas relevantes como la guerra, política, toponimia, entre otros.

De igual manera, destaca la concepción *Newe kuiñ em y/o müte kuiñ ngelay*, comprendida como pasado lejano mediato (relativamente lejano), propio de los antepasados que organizaron social, política y territorialmente la sociedad mapuche utilizando los conocimientos del *riñf kuiñ em*. Dentro del estilo de *ngütramtun*, *wewpin* y *kollagtun* resalta este tiempo. A su vez, *We kuiñ/ella kuiñ* remite a un pasado lejano inmediato, el que constituye un precedente claro y definitivo en el que se enmarcan acontecimientos relativamente cercanos, que han quedado en la memoria colectiva. Los actores de estos acontecimientos, en algunos casos, aún viven por lo que sus saberes pueden ser reconstruidos

y proyectados en situaciones afines (Quidel, 2007). El *we kuiñi* también se asocia a la existencia de la generación de los abuelos, padres e hijos actuales (*inchiñ taiñ mogen mew*), asociando dimensiones temporales menores como *fanten mew reke* (similar a lo actual), *kiñe tripantü* (un año), *rupachi küyen* (mes pasado).

Figura 9. *Kuifi*, tiempo histórico mapuche



Fuente: Antümilla, 2021

5. ARTICULOS PUBLICADOS SELECCIONADOS PARA EL CORPUS DE LA TESIS

5.1. Bravo, N. 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>

Resumen

Este artículo estudia las narrativas de docentes que se desempeñan en escuelas básicas situadas en territorio *mapuche-lafkenche* en la región de La Araucanía. El problema de investigación aborda la intersección entre inclusión e interculturalidad a partir de las prácticas narradas por los maestros. El método utilizado fue cualitativo con alcances descriptivos. El diseño fue un estudio de caso de tipo instrumenta. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las que se codificaron de modo abierto y axial con el software cualitativo Atlas ti 8.0. Los principales hallazgos indican que las narrativas evidencian violencia simbólica, cultural, pedagógica y lingüística reproducida por el profesorado en la educación de los niños y niñas del *Lafken-mapu*, lo que refleja que los saberes del curriculum chino occidental son los que preferentemente se movilizan en aulas con población indígena.

Palabras clave: inclusión, interculturalidad, escuelas básicas, niñez mapuche

5.2. Mansilla, J. **Bravo, N.** & Estay, J. (2021). Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala. *Revista de Filosofía* 38(99), 724-735. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5697230>

Resumen

El presente manuscrito analiza la discusión epistemológica-política que se desarrolla respecto a los multiculturalismos e interculturalidades en Abya Yala desde una perspectiva reflexiva y crítica. Presenta un análisis donde se interseccionan las disciplinas filosóficas, historiográficas, pedagógicas y políticas. El eje de la discusión es el colonialismo como violencia de carácter histórico y global. Se propone como ejemplo el caso del Pueblo Nación Mapuche y su difícil relación con el Estado de Chile. Se concluye que el colonialismo sigue vigente y ha conllevado un despliegue de violencias sistemáticas y masivas, materiales e inmateriales, antecedida por la ocupación/invasión territorial. Se trata de una investigación bibliográfica documental tipo ensayo.

Palabras clave: Interculturalismo; Multiculturalismo; Colonialismo; Pueblo Nación Mapuche

5.3. Mansilla, J. **Bravo, N.** & Estay, J. (2021). Narrativas de los educadores tradicionales mapuches en escuelas del territorio Lafkenche en la Araucanía, Chile. *Revista de Filosofía* 39(100), 223-234. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980175>

Resumen

El presente artículo expone los desafíos de la escuela monocultural chilena para abrir espacios a los educadores tradicionales mapuche. El objeto de estudio lo constituyen las narrativas de educadores tradicionales del territorio de la costa de la Región de La Araucanía en el centro sur de Chile. Estos desafíos tienen relación con el proyecto pedagógico político de diálogos de saberes inter-epistémicos-culturales que deben ocurrir en un aula intercultural. El método es cualitativo con alcances descriptivos densos situado desde un paradigma hermenéutico. Se analizaron narraciones de los educadores tradicionales, deconstruyendo sus topoi para así visualizar las capas más profundas de los significados latentes y manifiestos presentes en el relato. Los resultados muestran la importancia de los abuelos y abuelas en la transmisión de la lengua mapuche otorgando especial consideración a la vida en el campo.

Palabras clave: monoculturalidad; educadores tradicionales mapuche- revitalización del idioma mapunzugun

5.4 **Bravo, N.** (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche. *Revista Encuentros* 16, 208-217 <http://doi.org/10.5281/zenodo.6914785>

Resumen

Esta investigación consiste en analizar las textualidades de profesores que se desempeñan en escuelas básicas rurales situadas en territorio mapuche-lafkenche en la región de La Araucanía. El problema de investigación surge de la tensión existente entre el conocimiento escolar positivista/ homogeneizador de la escuela chilena y el conocimiento mapuche que traen consigo los niños y niñas, lo que exige la movilización de competencias interculturales del profesorado. El método utilizado fue cualitativo con alcances descriptivos. El diseño fue un estudio de caso de tipo instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las que se codificaron de modo abierto y axial con el software cualitativo Atlas ti 8.0. Los principales hallazgos evidencian que la educación intercultural inclusiva requiere la movilización de competencias interculturales vinculadas al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y principalmente al aprender a vivir juntos con la finalidad de responder a las demandas de una sociedad diversa.

6. CONCLUSIONES

Concluiremos a partir de los tres objetivos específicos que hemos planteado en esta tesis doctoral. En relación al primer objetivo específico: analizar los significados que le atribuye el profesorado a las relaciones entre saberes mapuche y conocimientos escolares que se enseñan en las escuela rurales situadas en territorio mapuche-lafkenche en la región de La Araucanía, podemos decir, tal como hemos descrito en el corpus de la tesis doctoral que apreciamos una brecha significativa entre los saberes ancestrales mapuche y los conocimientos escolares occidentales chilenos que se enseñan y aprenden en el sistema escolar formal, en el caso de esta investigación, en escuelas rurales de la Región de La Araucanía (*Wallmapu*), específicamente, lo que la Dirección Nacional de Educación Pública de Chile ha denominado “Costa Araucanía”, territorio habitado ancestralmente por el Pueblo *Mapuche-Lafkenche*. Si nos situamos desde enfoques interculturales críticos para un genuino diálogo de saberes educativos de los pueblos originarios con los saberes de la sociedad chilena, se producen tensiones ontológicas y epistémicas entre quienes las desarrollan. Esto se genera, por una parte, debido a los efectos de relaciones políticas y económicas de dominación hacia las comunidades indígenas, implementadas a través de diversas instituciones “civilizatorias”. Y por otra parte, porque desde un plano social y educativo, la dominación se expresó en procesos de subalternización de los saberes ancestrales indígenas, en este caso *mapuche-lafkenche*.

En este sentido, una conclusión transversal es la no valoración de lo indígena y la exclusión de los saberes mapuche en el curriculum exigido (prescrito) y el curriculum desarrollado en las escuelas. Es posible apreciar el silencio y silenciamiento de la lengua indígena-el *mapunzugun*- en las salas de clases, entre otras razones, debido a décadas de monoculturalidad epistemológica y curricular en territorios donde existe una alta densidad de población mapuche. No debemos olvidar que Chile es uno de los pocos países de América Latina y el Caribe en que la etnoeducación no se implementó, pues el curriculum chileno es “uno solo” desde la Región de Tarapacá hasta la Región de Magallanes y Antártica chilena. En este escenario, un desafío para jardines infantiles, escuelas especiales, escuelas básicas y liceos siempre ha sido “contextualizar” aquellos Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)

y Objetivos Fundamentales (OF) que se prescriben desde el nivel central con sede en Santiago de Chile. No obstante, esta contextualización invisibiliza la real profundidad y saberes locales desdibujando el mundo de la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias. Esta realidad se radicaliza cuando estamos con estudiantes con ascendencia de Pueblos Originarios. El profesorado devela poseer significados que han sido construidos principalmente a partir de sus propias experiencias prácticas en el territorio, producto, entre otras razones, de su propia educación escolar y formación inicial docente, lo que ha ido configurando un sistema de prejuicios que influyen en la desvalorización de saberes y conocimientos propios para la formación de la persona en el contexto escolar. Esto, además, se explica por la ausencia de una aceptación formal de parte del Estado de Chile del derecho a educación propia en aquellos territorios en que se visualiza una población relevante y predominante de ascendencia indígena. Los significados del profesorado, entonces, están construidos por sus historias vitales y recorridos experienciales de formación familiar, social y escolar. Esta realidad afecta las prácticas educativas, pues, como sabemos, existe un curriculum oculto, no explícito. En el caso del mundo mapuche, las prácticas de negación del *mapun-kimün* se relacionan con prácticas de negación del patrimonio cultural mapuche en la educación, lo que genera un alejamiento de los niños y niñas de su propio marco cultural. Como consecuencia, los niños y niñas cuando ingresan a la escuela con su respectiva educación escolar vivencian un choque cultural, principalmente en lo referido a la racionalidad del conocimiento y pensamiento para comprender la realidad y el proceso educativo en general.

Respecto al objetivo específico que buscó develar las narrativas de educadores/as tradicionales del territorio Costa Araucanía respecto a la inclusión/exclusión de los saberes mapuche en la escuela, podemos afirmar que la compilación de artículos que conforman la tesis nos muestra que la sabiduría indígena radica principalmente en los/as educadores/as tradicionales *mapuche-lafkenche* y también en los *kimches*, aun cuando estos últimos son escasamente nombrados, tanto por parte del profesorado como de los Educadores Tradicionales. En el contexto nacional, la relación entre educación familiar mapuche y educación escolar ha sido estudiada reconociendo las tensiones existentes que provocan en este contexto la racionalidad instrumental técnica, propia de los sistemas educativos

occidentales, que se concreta en un modelo de pensamiento reduccionista y utilitarista, toda vez que desagrega el aprendizaje total en pequeñas partes o disciplinas que difieren del pensamiento propio de los pueblos originarios.

El modelo de la educación mapuche se define en esta investigación como una práctica educativa que se desarrolla en base a aspectos cognoscitivos asociados a una racionalidad propia apoyada en una memoria social *küifikezugü*, donde la relación del sujeto con el objeto está permanente mediada por la espiritualidad. En síntesis, los antecedentes teóricos y empíricos que hemos revisado nos permiten afirmar que en el territorio “Costa Araucanía” existe un sistema de enseñanza escolar caracterizado por su énfasis homogenizador. Como consecuencia de esta realidad, la escuela generaría enajenación y negación del conocimiento propio, repercutiendo directamente en el aprendizaje y la identidad, sobre todo de los niños y niñas que asisten a la escuela primaria.

La escuela existente en el territorio “Costa Araucanía” promueve proyectos educativos institucionales que incluyen “formalmente” la educación intercultural e inclusiva, incluso como sello, pero la convicción de fondo alienta la idea de un estado monocultural y homogéneo, donde el currículum oficial de Chile minimiza los saberes y el acervo cultural de los niños y niñas del pueblo mapuche, negando la dimensión social e histórica del ser mapuche en su territorio y los aleja violentamente de su ethos. En este orden de ideas, el Estado chileno asumió un carácter colonizador e incitó a la difusión del idioma castellano invisibilizando casi en su totalidad al *mapunzugun*, transformándose los profesores y profesoras de la escuela monocultural chilena en faros promotores de este poder coercitivo y hegemónico, dejando en evidencia el racismo y la segregación de los y las estudiantes mapuche en sus escuelas.

La escuela monocultural y sus rasgos colonialistas, estandarizadores y homogéneos, a pesar de las normativas internacionales a las que el Estado de Chile está adherido (Por ejemplo, Convenio 169 de la OIT) ha intentado de manera sutil conservar la violencia sistemática en el sistema educativo chileno, en especial la referida a niños y niñas mapuche que proviene de comunidades indígenas y asisten a las escuelas rurales multigrados y completas.

Los niños y niñas que las escuelas rurales atienden son principalmente mapuche, atendidos desde el principio por escuelas misionales franciscanas y capuchinas; así como los campesinos no indígenas fueron atendidos por escuelas fiscales y misionales; y en el último tiempo, las escuelas municipales y particulares subvencionadas que atienden a todos los grupos indígenas y sociales que pueblan el mundo rural de la región de La Araucanía. Desde el comienzo las escuelas rurales atienden a los sectores más vulnerabilizados del medio rural: la gran masa de indígenas, campesinos sometidos a distintos regímenes de inquilinaje y campesinos minifundistas. El rol de la escuela rural fue eminentemente alfabetizador, con poca o nula incidencia en la transformación de la distribución extremadamente desigual del conocimiento y de las riquezas materiales en la región de La Araucanía. La auténtica inclusión requiere que los docentes occidentalizados robustezcan sus prácticas educativas mediante el reconocimiento de los saberes culturales en conjunto con los educadores tradicionales, para que a partir de este conocimiento previo de la cultura, se avance a nuevos aprendizajes y códigos culturales más elaborados, cuya adquisición no afecte sus códigos culturales primigenios y su identidad

El trabajo de tesis doctoral desarrollado, además, evidenció la relevancia de dos conceptos “inclusión” e “interculturalidad”, que en esta tesis aparecen ensamblados. Esta simple conexión lingüística es una novedad, lo que evidencia la escisión existente a nivel teórico y metodológico, pues depende de la disciplina desde donde nos posicionemos para que surja tal o cual definición, y a vez, reción del marco de acción epistémico y didáctico del concepto. Por consiguiente, respecto al término inclusión existe una hegemonía de su uso en la “educación especial” y “pedagogías de la niñez”, y en relación a la interculturalidad, la matriz disciplinar predominante se ubica en algunos campos de las “ciencias sociales”, principalmente antropología, sociología y psicología social. Entonces, creemos que es necesario enfatizar en la necesidad de transitar a un nuevo paradigma: ser consciente de un diagnóstico por todos conocidos: existe una falta de adecuación, cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y, por otra parte, unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales y globales. En otras palabras, se trata de una reforma no programática, sino paradigmática. Por tanto, debemos trascender discursos *clichés* propios

de la lógica de la racionalidad instrumental, pues no solo importa lo que se enseña, o cuál es el modelo pedagógico más situado o efectivo, sino la pregunta teleológica ¿Para qué educar?, de este modo, superaremos paulatinamente las aduanas disciplinarias que encasillan y clausuran los conceptos, que después usamos formalmente.

Finalmente nos planteamos como objetivo analizar la discusión epistemológica-política que se desarrolla respecto a los multiculturalismos e interculturalidades en Abya-Yala desde las relaciones interculturales que se producen en la escuela rural situada en contexto *Mapuche-Lafkenche*. Al respecto en esta tesis planteamos el constructo inclusión /excluyente como una antinomia que viven los niños y las niñas mapuche. Esta inclusión que excluye se produce debido a las aproximaciones restringidas que existen respecto al concepto inclusión, y que luego se traduce en prácticas que siempre buscan la hegemonía de saberes, idiomas, color de la piel, apellidos, entre otras situaciones.

En los diversos artículos, en algunos con más énfasis que en otros, se estudia cómo la escuela como dispositivo epistémico ha tenido y tiene un rol central en la legitimación de saberes coloniales, que, a su vez, fundamentan prácticas sociales, significados subjetivos, creencias, representaciones sociales, imaginarios culturales y estructuraciones geopolíticas, que rigen en el sistema-mundo y afectan el modo de ser y estar de las personas. Por tanto, las epistemologías decoloniales desde un pensamiento-otro propone abrirse a modos y ontologías heterodoxas de construcción de conocimientos, es decir, a partir de mediaciones alternativas que disten de responder a los canones establecidos por la academia hegemónica con respecto a la legitimidad o no de un tipo de conocimiento.

Uno de los principales desafíos para América Latina y el Caribe (Abya Yala) es avanzar en un auténtico diálogo intercultural, lo que implica reconocer que este diálogo es un proceso que comprende un intercambio de opiniones abierto y respetuoso entre individuos y grupos con diferentes antecedentes y herencias culturales, religiosas y lingüísticas, sobre la base del reconocimiento mutuo y el respeto.

A partir de las interpretaciones y análisis realizados, surgen la inclusión educativa e interculturalidad como líneas de investigación que deberían ser estudiadas conjuntamente. Esto permitiría ampliar la comprensión sobre las variaciones en cuanto a resistencias y

factores territoriales, históricos y estructurales que impactan en la composición de la lógica del diálogos de diversos saberes en el escuela rural contexto *mapuche lafkenche*.

La escuela es un espacio en donde los procesos de auto-reconocimiento, de reconocimiento del otro, y de enriquecimiento de culturas adquieren una dinámica específica que contribuye al desarrollo entre niños y niñas de las escuelas, de los profesores y profesoras, Educadores y Educadoras Tradicionales y demás miembros de la comunidad escolar.

Por consiguiente, podemos pensar y re-pensar en la interculturalidad como una idea que debe superar el formalismo ético presente en los Proyectos Educativos Institucionales de las diversas instituciones del territorio escolar rural de Costa Araucanía. Consideramos que debe comprenderse como un proyecto político, social y pedagógico de apropiación de lo externo y de entrega de los saberes propios en un marco de diálogo de ontologías y saberes, cuestión que es muy diferente a los procesos de asimilación cultural, a los que ha estado sometido el *Wallmapu* los últimos 130 años, por la educación oficial y las diversas iglesias, católicas y protestantes.

Esta tesis doctoral es, entonces, una invitación a situar el conocimiento mapuche en una relación dialógica y horizontal con otras formas de pensamiento que circulan en la escuela occidental chilena. Para finalizar, nos atrevemos a decir que coincidimos con las palabras del líder indígena *kichwa* Luis Macas quien plantea que vivimos una interculturalidad colonizada, vista y creada desde una lógica occidental y colonial. Por tanto, tenemos la gran tarea de descolonizar la interculturalidad, reciclar el eurocentrismo, desmonopolizar la vida desde nuestras resistencias y desde nuestros proyectos para llegar a la reconstitución de los pueblos, de la sociedad y la vida. Este aliento se transformará en realidad si pensamos la escuela de otro modo, si es que cultivamos otras maneras de relación inter-epistémica, intercultural y de-colonial, de ser, saber, sentir, pensar y con-vivir en, desde y con esos, nuestros territorios de Abya Yala.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abotsi, E. (2020). Negotiating the 'Ghanaian' Way of Schooling: Transnational Mobility and the Educational Strategies of British-Ghanaian Families. *Globalisation, Societies and Education* 18(3), 250-63. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1700350>.
- Ahern, W. (1997). An experiment aborted: returned indian students in the Indian school service, 1881-1908. *Ethnohistory* 44(2), 263-304. <https://about.jstor.org/terms>.
- Amador, J. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*. 49, 47-67. 10.30578/nomadas.n49a3
- Antümilla, C. (2021). *Choñoiwe: Una propuesta didáctica para descolonizar la historia mapuche*. [Tesis de Magíster en Educación. Universidad Católica de Temuco].
- Baquero, S., Caicedo, J., & Rico, J. (2016). Colonialidad del saber y ciencias sociales: Una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis Político*, 28(85), 76-92. <https://doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56248>
- Becerra, R. y Llanquiao, G. (2017). *Mapun Kimiün. Relaciones mapuche entre persona, tiempo y espacio*. Ocho libros.
- Bengoa, J. (2018). *Mapuche, Colonos y el Estado nacional*. Catalonia.
- Benveniste, T., John G., Drew D. y Lorraine K. (2019). Race, rules and relationships: what can critical race theory offer contemporary aboriginal boarding schools? *Journal of Intercultural Studies* 40(1), 32-48. <https://doi.org/10.1080/07256868.2018.1552573>.
- Benveniste, T., John G., Drew D., y Sophia R. (2014). Out of Sight, out of Mind? Bringing Indigenous Parent - Boarding School Communication to Light. *The Joint Australian Association for Research in Education (AARE) and the New Zealand Association for Research in Education (NZARE)*, 1-13.
- Ben-David, Amith, y Tamar Erez-Darvish. (1997). The effect of the family on the emotional life of ethiopian immigrant adolescents in boarding schools in Israel. *Residential Treatment for Children and Youth* 15(2), 39-50. https://doi.org/10.1300/J007v15n02_04.

- Bonfil-Batalla, G. (1972). El concepto de indio. Una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9, 106-124.
- Buber, M. (1978). *Sionismo y Universalidad*. Porteñas.
- Camino-Esturo, E. (2017). La política educativa colonial en África Lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes. *Cadernos de fucamo*, 16(27), 61-79.
- Cardona, G. R. (1985). *La Foresta di Piume. Manuale di Etnoscienza*. Laterza.
- Castro, A., Argos, J., & Esquerro, M. (2020). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos* 37(148), 34-49
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200003&lng=es&tlng=es.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Universitaria del Cauca.
- Catriquir, D. Duran, T. y Hernández, A. (2007). *Patrimonio Cultural Mapunche: Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche*. Vol. III. Temuco, Chile: UC Temuco.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juanga, L., Van de Vijver, F., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14.
- Collins, C. (2000). The broken crucible of assimilation: Forest grove indian school and the Origins of Off-Reservation Boarding-School Education in the West. *Oregon Historical Quarterly*, 101 (4): 466-507. <https://www.jstor.org/stable/20615095>.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (2022). *Sistema de Información Territorial Indígena (SITI)*. <https://siic.conadi.cl>.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Profesorado*, 10(1), 1-24.

- Charmaz, K. (2017). Special Invited Paper: Continuities, Contradictions, and Critical Inquiry in Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406917719350>
- Dalyan, M.G. (2015). XIX Century British Boarding Schools and Their Process in the Nestorian Community. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191, 2879-82. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.412>.
- Dawson, A. (2012). Histories and Memories of the Indian Boarding Schools in Mexico, Canada, and the United States. *Latin American Perspectives* 39(5), 80-99. <https://doi.org/10.1177/0094582X12447274>.
- De Aguinaga, M., Badillo, J., Casillas, MA., Cuji, L., Chávez, M., Domínguez, F., Fernández, F., Gouvea, C., Ortíz, V. & Stival, M. (2012). *Interculturalidad y Educación*. Universidad Veracruzana.
- De Gortari, H. (1997). Ayuntamientos y ciudadanos. La ciudad de México y los estados: 1812-1827, *Tiempos de América*, 1, 113-130. <https://raco.cat/index.php/TiemposAmerica/article/view/102569>
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (2nd Ed., pp. 1-29 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Donoso, A. (2012). *Educación y nación al sur de la frontera. organizaciones mapuches en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Pehuén Editores S.A.

- Donovan, J. (2019). Agency, Identity and Ecumenicalism in the American Missionary Schools of Tripoli, Lebanon. *Islam and Christian-Muslim Relations* 30 (3): 279-301. <https://doi.org/10.1080/09596410.2019.1656517>.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad*. Universidad Autónoma de México.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Escuela Calof (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Documento interno.
- Escuela Particular Subvencionada Chanquin (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Documento escrito.
- Escuela Tranapunte (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Documento interno.
- Estermann, J., (2014), Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis*, 13, 347-368
- Fals-Borda, O. (1987). *Investigación Participativa*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Flick, U. (2010). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foerster, R. & Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes, y contiendas mapuches (1900-1970)*. Ediciones Centros Estudios de la Mujer (CEM).
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Mainz.
- Fraser, N. (2006). *La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. En N. Fraser y A. Honneth, ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico, Madrid, Morata.
- Freire, P. (1993/2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- García, A., & Sánchez, A. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XXI*, 15(2), 212-230.
- García-Torrico, M., Antolínez-Domínguez, I. & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, 22(69), 181-211.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300181&lng=es&tlng=es.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.

Giroux, H. & P. McLaren (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. En *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-239.

Gregg, M. (2018). The Long-Term Effects of American Indian Boarding Schools. *Journal of Development Economics* 130 (enero): 17-32.
<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2017.09.003>.

Gruoso, D. (2018). *Axel Honneth. Reconocimiento, herida moral y teoría crítica*. Pontificia Universidad Javeriana.

Guevara, T. (1913). *Las últimas familias i costumbres araucanas*. Imprenta, litografía i encuadernación Barcelona.

Guitart, M., Oller, J. & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de investigación en educación* 10(2), 21-34.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732917>

Gutiérrez, N. & Gálvez, D. (2017). La cultura política en el pueblo mapuche: el caso Wallmapuwen. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(231), 137-165.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182017000300137&lng=es&tlng=es.

Hinojosa, E. & López, MC. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Revista Convergencia* 23(71), 89-110.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200089

- Ibáñez, N. & Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 223-235. <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.69rce223.235>
- Leibold, J., y Grose, T. (2019). Cultural and Political Disciplining inside China's Dislocated Minority Schooling System. *Asian Studies Review* 43 (1): 16-35. <https://doi.org/10.1080/10357823.2018.1548571>.
- Leibold, J. (2019). Interior Ethnic Minority Boarding Schools: China's Bold and Unpredictable Educational Experiment. *Asian Studies Review* 43(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/10357823.2018.1548572>.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- Llanquino, G., Salamanca, G. y Tellier, F. (2019). Aprendizaje del mapuzugun desde metodologías propias: perspectivas y avances para la revitalización de lenguas originarias. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)* 21(33), 121-143
- Lloyd, A. (2020). Walking the Tightrope or Constructing a Bridge? A Study into Effective Partnership Practices between an Interstate Boarding School Community and a Very Remote Aboriginal Community. *Australian and International Journal of Rural Education* 30 (2): 1-15.
- Lloyd, A. & Tristan D. (2020). Interschool Partnerships: Remote Indigenous Boarding Students Experiencing Western Education Whilst Keeping Culturally Safe. *Rural Society* 29 (3): 171-86. <https://doi.org/10.1080/10371656.2020.1809138>.
- Loncon, E. (2017). Mapuzugun Mapuce Rakizuwam mew: cumgefuy cumlen ka ñi cumleam. *Americanía*, 1, 208-233. <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/issue/view/162>

- Mansilla, P., Melín, M. y Royo, M. (2019). *Cartografía cultural del Wallmapu. Elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche*. LOM ediciones.
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y sociedad Mapuche. *Educacão e Pesquisa*, 42(1), 213-228. doi: 10.1590/S1517-970220160314056.
- Mansilla, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimun del pueblo nación mapuche. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22 (35), 145-162. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Mato, D. (1998). The Transnational Making of Representations of Gender, Ethnicity, and Culture: Indigenous Peoples' Organizations at the Smithsonian Institution's Festival. *Cultural Studies*, 12(2), 193-209.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones, S.A.
- Mignolo, W. (1996). Los estudios subalternos ¿son posmodernos o poscoloniales? La política y las sensibilidades de las ubicaciones geográficas. *Casa de las Américas*, 37(204), 20-39
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. The Princeton University Press.
- Mika, C., Stewart, G., Watson, K., Silva, K., Martin, B., Matapo, J., y Galuvao, A. (2018). What is indigenous research in philosophy of education? And what is PESA, from an indigenous perspective? *Educational Philosophy and Theory*, 50(8), 733-739. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1317042>
- Ministerio de Salud de Chile (2006). *Ley 20120 sobre la Investigacion Cientifica en el Ser Humano, su genoma, y prohíbe la clonacion humana*. Publicado el 22 de septiembre de 2002. Ministerio De Salud; Subsecretaría de Salud Pública

- Ndimande, B. (2018). Unraveling the neocolonial epistemologies: Decolonizing research toward transformative literacy. *Journal of Literacy Research*, 50(3), 383-390. doi: 10.1177/1086296X18784699
- Ñanculef, J. (2016). *Tayiñ mapuche kimün. Epistemología mapuche – sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé y B. de Sousa (Eds.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). CLASCO.
- Platt, J. (1983). The development of the "participant observation" method in sociology: Origin myth and history. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19(4), 379-393.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder.
- Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'*. En Pineau, P; Dussel, I; Caruso, M 225 (Eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.
- Quidel, J. (2007) *Orientación para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar* Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Quijano, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación*. En Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre editores
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.

- Quilaqueo, D. (2020). Estrategias educativas mapuches sobre la base del diálogo de saberes. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres, *Diálogo de Saberes en Educación Intercultural* (pp. 159-173). Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: Retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., y Sartorello, S. (2018). Retos Epistemológicos de la Interculturalidad en Contexto Indígena. *Alpha (Osorno)* , 47, 47–61. <https://doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163>
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: Retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. & McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Revista Estudios Pedagógicos* 35(2), 173-188. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D., & Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Traducción de María Dolores González. Fondo de Cultura Económica.
- Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193
- Rivera-Cusicanqui, S. (2017). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Raíces bajo el cemento ediciones.

- Rodríguez, M. y Garrigós, J. (2017). *Análisis sociológico con documentos personales*. Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Rodríguez, C. R., Padilla, G. & Suazo, C. (2020). Etnia mapuche y vulnerabilidad: una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa. *Encuentros*, 18(01), 77-96. <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2232>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Sarangapani, P. (2014). Savoir, curricula et méthodes pédagogiques: le cas de l'Inde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Colloque: L'éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux? <https://ries.revues.org/3848>.
- Scheler, M. (1954). *Formalismus und die materiale Wertethik*, Gesammelte Werke, Band 2, A. Francke Verlag, Bern-München.
- Stefoni, C., Stang, F. & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales* 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stavenhagen, R. (1969). *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. Siglo XXI.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Torres, H. & Friz, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educación en Revista*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6(7), 1-14.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Tuhiwai, L. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Walsh, C. (2000). Significados y políticas conflictivas. *Revista Nueva Sociedad*, 165, 121-133.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457295>
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>
- Williamson, G. (2017). *Territorios de aprendizaje interculturales*. Universidad de la Frontera.
- Winch, P. (1994). *Comprender una sociedad primitiva*. Paidós.