

Significados y Expectativas de Educación Rural de Madres Mapuches en La Araucanía, Chile

Meanings and Expectations of Rural Education of Mapuche Mothers in La Araucanía, Chile

Viviana Villarroel * y Katerin Arias

Universidad Católica de Temuco, Chile

DESCRIPTORES:

Educación rural
Relación educativa
Madres indígenas
Expectativas
Contexto indígena

RESUMEN:

El artículo expone resultados de investigación que dan cuenta de la construcción de significados y expectativas de madres mapuches de La Araucanía, Chile, respecto a la educación escolar rural que cursaron y que hoy reciben sus hijos y nietos. La metodología es cualitativa, se entrevistaron a seis madres mapuches quienes vivieron procesos de escolarización y que envían a sus hijos y nietos a la misma escuela. Los datos se analizaron a través del análisis de contenido a fin de identificar los sentidos explícitos y latentes que han construido las madres en torno a su experiencia. Los principales resultados dan cuenta que las madres mapuches tienen recuerdos de experiencias traumáticas en su proceso de escolarización, sustentadas en el castigo físico y simbólico. Sin embargo, deciden continuar enviando a sus hijos y nietos a esos mismos espacios áulicos con la esperanza que puedan lograr un mejor devenir económico. Asimismo, tienen la esperanza que a mayor educación tendrán una relación de respeto y valoración de su ser mapuche en la sociedad. Concluimos, que históricamente la educación escolar se ha caracterizado por ser una escuela opresora y castigadora que en la actualidad ha buscado su transformación bajo un discurso de relaciones de respeto y de valoración de la diversidad social y cultural.

KEYWORDS:

Rural education
Educational relationship
Indigenous mothers
Expectations
Indigenous

ABSTRACT:

The article presents research results that account for the construction of meanings and expectations of Mapuche mothers from La Araucanía, Chile, regarding the rural school education they attended and that their children and grandchildren receive today. The methodology is qualitative, six Mapuche mothers who experienced schooling processes and who send their children and grandchildren to the same school were interviewed. The data were analyzed through content analysis in order to identify the explicit and latent meanings that the mothers have constructed around their experience. The main results show that Mapuche mothers have memories of traumatic experiences in their schooling process, supported by physical and symbolic punishment. However, they decide to continue sending their children and grandchildren to those same classroom spaces in the hope that they can achieve a better economic future. Likewise, they hope that with more education they will have a relationship of respect and appreciation of their Mapuche being in society. We conclude that historically school education has been characterized as an oppressive and punishing school that has currently sought its transformation under a discourse of relationships of respect and appreciation of social and cultural diversity.

CÓMO CITAR:

Villarroel, V. y Arias, K. (2024). Significados y Expectativas de educación rural de madres mapuches en La Araucanía, Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 253-267.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.014>

1. Introducción

El sistema educativo en Chile desde sus orígenes se ha enmarcado en relaciones de conflicto entre los pueblos originarios y el Estado. Dichos conflictos tienen su origen en los procesos de instalación de la escuela en territorio indígena, debido a que éstos responden a la construcción de un ideario de pueblo chileno y de una identidad nacional para todos, invisibilizando cualquier ápice de existencia de diversidad sociocultural (Cano, 2018). De esta manera, el Estado intentó eliminar las diferencias existentes entre los indígenas y los colonos a través de la universalización del conocimiento científico como único y válido para formar a la ciudadanía chilena (Mansilla, 2020). Lo que ha implicado que exista una centralización del conocimiento de corte eurocéntrico occidental que se imparte en el sistema educativo escolar chileno, no reconociendo la pluralidad epistémica presente en La Araucanía, producto de otras formas de conocer y comprender el mundo que han construido los indígenas a lo largo de su existencia.

En esa perspectiva, la centralización del sistema educativo chileno, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC) emana a través de las Bases Curriculares de las distintas asignaturas del currículum escolar, los contenidos, habilidades y objetivos de aprendizaje que se deben implementar en los distintos niveles educativos en la escuela, para asegurar el aprendizaje en los niños y jóvenes (Rodríguez et al., 2019). De esta manera, la escuela se consolida como un dispositivo de saber, poder y control, en que el Estado chileno implementa una lógica de conocer y aprender en los procesos de enseñanza y aprendizaje como conocimientos necesarios para aportar posteriormente al desarrollo productivo de la sociedad. Asimismo, se les forma en patrones de comportamiento sociales y culturales de la sociedad mayoritaria (Castro-Gómez, 2005). Este modelo educativo hegemónico se ha implementado con éxito en el aula a través de prácticas violentas de despojo epistémico y cultural hacia estudiantes mapuches, lo que ha generado conflictos sociocognitivos en cuanto a la formación de la identidad sociocultural tanto personal como colectiva (Quidel, 2016; Quintriqueo et al., 2022). Estas formas de desposesión han generado una pérdida progresiva de la lengua vernácula, un distanciamiento espiritual con los marcos de referencia propios y contradicciones entre el saber escolar y el saber mapuche, lo que ha tenido como consecuencia un quiebre en el bienestar sociocultural indígena desde sus propios marcos epistémicos, producto de relaciones en desequilibrio con el medio natural, espiritual y afectivo (Arias-Ortega et al., 2023).

Específicamente en La Araucanía, la instalación de la escuela fue tardía respecto al resto del territorio chileno (Muñoz y Quintriqueo, 2019). Esto ocurrió enmarcado en el proceso denominado ‘Pacificación de La Araucanía’ que se instala como una invasión militar del territorio mapuche y con ello la escuela (Donoso, 2007; Muñoz, 2021). En esta lógica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje predominaba un sistema educativo basado en la enseñanza militar, en que se empleaban castigos físicos y psicológicos, estrictos horarios, ensayos obligatorios para desfiles patrios con la finalidad de construir un ciudadano chileno ordinario (Mansilla, 2020). Además, existían normas que estandarizaban el comportamiento, los hábitos de higiene y la vestimenta de niños y jóvenes mapuches en la educación escolar, despojándolo de su ser indígena (Mansilla, 2020). En ese sentido, históricamente han formado parte del sistema educativo las prácticas hegemónicas que buscan la conformación de una nacionalidad única e indivisible, es decir, la nacionalidad chilena.

En la actualidad, la colonialidad del ser, del saber y del hacer (Quijano, 2006) prevalece en el sistema educativo chileno, lo que es posible de constatar en textos escolares, el currículum escolar, ritos y celebraciones patrias (Turra y Salcedo, 2022). Todo este conjunto de prácticas reafirma el valor que tiene el conocimiento escolar hegemónico por sobre el conocimiento indígena, específicamente mapuche. Esta realidad de escolarización de niños y jóvenes mapuches en la educación escolar rural ha persistido históricamente, lo que se ha expresado en las propias experiencias que han construido las madres indígenas durante su trayectoria educativa y que en la actualidad persisten en enviar a sus hijos y/o nietos a la escuela, bajo el ideal que la educación escolar contribuirá en el desarrollo de sus hijos y por ende les permitirá un mejor devenir en la sociedad dominante.

El objetivo del artículo es dar cuenta de resultados de investigación que relevan la construcción de significados y expectativas de madres indígenas respecto de la educación escolar que ellas cursaron y la que reciben sus hijos y nietos en escuelas rurales unidocentes situadas en comunidades mapuches en La Araucanía, Chile.

2. El sentido de la escuela en contexto indígena: El caso mapuche en Chile

En Chile, el sentido de la escuela en el pueblo mapuche está en crisis, puesto que esta institución se concibe como ajena y lejana del contexto familiar y comunitario del cual provienen sus estudiantes (Arias-Ortega y Previl, 2023). Esto ha tensionado históricamente la relación entre los agentes del medio educativo, social y los estudiantes, lo que podría explicar por una parte el bajo éxito escolar y educativo de los niños indígenas y por otra, explicaría la alta deserción escolar en contexto indígena (Arias-Ortega et al., 2020). Así, por ejemplo, resultados de investigación de Arias-Ortega y Quintriqueo (2022), dan cuenta que existen brechas educativas en los diferentes niveles de escolarización alcanzados entre indígenas y no indígenas, en el que se constata que en la población mapuche de 25 años o más es común observar una diferencia de 2 % y hasta 9 % en la educación superior. Asimismo, las tasas de analfabetismo en la población rural alcanzan el 5 % con un nivel de escolarización de educación básica incompleta y un bajo nivel de educación superior.

En esa misma perspectiva, en contexto mapuche las relaciones tensionadas de la familia y comunidad con la escuela sientan sus orígenes en los procesos de escolarización de los niños y jóvenes indígenas que se llevaron a cabo en territorio mapuche. Este proceso de escolarización ocurrido posterior al proceso de independencia en 1810, implicó la selección de hijos de *logkos* (líder político) y *ulmenes* (gente con poder adquisitivo), mapuches, para el adoctrinamiento del orden social y moral que estableció la sociedad colonial (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Muñoz, 2021). De este modo, se esperaba que los niños y jóvenes indígenas, posteriormente diseminaran la lógica de la escuela en sus comunidades de origen (Muñoz y Quintriqueo, 2019). De esta manera, el sentido histórico de la escuela ha sido la civilización del indígena a través de misiones e internados religiosos, para iniciarlos en los principios de la Doctrina Social de la Iglesia Católica (Mansilla, 2020). También, para convertirlo en un sujeto 'productivamente' útil para la sociedad dominante. De este modo, con la instalación de la escuela se buscó sacar al 'indio' del mapuche para transformarlo en un ciudadano ordinario, a través del desarraigo de su medio familiar y comunitario (Paillalef, 2019). Así, a través de la escuela se obligó al mapuche a aprender el castellano, a leer y escribir, y por consecuencia a olvidar el *mapunzugun* (lengua mapuche) y sus propios marcos de referencia.

En ese proceso histórico tanto campesinos como indígenas, han buscado distintas estrategias de resignificación del sentido de la escuela, para a través de ella, lograr apropiarse de la lectura y el aprendizaje de operaciones aritméticas, que les permitieran defenderse del robo y usurpación de su territorio (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Quidel, 2016). De esta manera, la opción política asumida por el mapuche a mediados del siglo XIX (Muñoz, 2021), fue ir a la escuela y aceptar la educación escolar, para lograr un mejor devenir económico y evitar malos tratos otorgados por el chileno (Bengoa, 1996; Foerster y Montecino, 1988; Marimán, 1997; Muñoz y Quintriqueo, 2019).

En esa perspectiva, el significado histórico atribuido a la escuela tiene relación con ser un espacio que permitiría al indígena adquirir los saberes y conocimientos que le permitieran posicionarse en simetría con el no indígena. Además, se erigía como una estrategia que permitiría revertir las prácticas y situación de desigualdad social y económica en que se encontraba el mapuche producto del despojo territorial (Paillalef, 2019). Así, las expectativas que madres le atribuyen a la escuela se relacionan con ser un espacio de transformación del sujeto indígena para posicionarlo de igual a igual con el no indígena, teniendo las mismas posibilidades de movilidad social ascendente en la sociedad chilena.

3. Método

El estudio consideró una metodología cualitativa la que permite avanzar en la construcción del conocimiento científico en el ámbito de la educación escolar rural en contexto indígena, desde las voces de madres mapuches de La Araucanía. Así, lo cualitativo permite explorar en profundidad en las experiencias de vida y en las trayectorias educativas de las participantes (Bejarano, 2016). Asimismo, permite comprender de manera detallada y densa los significados y expectativas que tienen sobre la educación escolar rural recibida por sus hijos o nietos en contextos educativos mapuches, desde una mirada crítica a la cotidianidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes llevados a cabo en la escuela (Bisquerra, 2004; Rodríguez et al., 1996). El contexto de estudio se sitúa en La Araucanía, Chile, la que se caracteriza por ser la segunda región a nivel nacional con mayor población rural e indígena. En relación con la población rural, La Araucanía presenta un 29,1 % de habitantes en zonas rurales (INE, 2017). Y en cuanto a población indígena equivale a un 30,7 % (RSH, 2020). Asimismo, es una región caracterizada por altos niveles de vulnerabilidad social, en el que el 69,6% de la población se ubica bajo la línea de pobreza (INE, 2017). En el ámbito educativo es una región que históricamente ha obtenido descendidos resultados educativos en las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional (Peña-Cortés, Rosas y Pincheira, 2017). Así, por ejemplo, el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE), aplica pruebas estandarizadas a nivel nacional, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar en Chile. En este contexto, en general, La Araucanía, obtiene dos puntos de diferencia respecto a la media nacional en las áreas de Lectura y Matemática tanto en educación básica como media (Arias-Ortega et al., 2020). Participaron en el estudio seis madres mapuches, sus edades fluctúan entre 38 a 54 años quienes han vivido procesos de escolarización en la escuela monocultural chilena (Cuadro 1).

Los criterios de inclusión considerados son: 1) madres mapuches que hayan vivenciado su experiencia en escuelas rurales multigrado y/o unidocentes en contexto mapuche de las zonas de Padre Las Casas, Galvarino y Saavedra, todas son comunas de la región de La Araucanía, caracterizadas por una alta presencia de población indígena; 2) madres que tengan hijos o nietos cursando educación escolar rural en contexto mapuche.

Precisamos que, las participantes fueron contactadas de manera individual y, en su totalidad, son madres y/o apoderadas de escuelas de los territorios mencionados con anterioridad; y 3) voluntariedad de participar en el estudio. Se excluyeron a las participantes que no cumplieran con los criterios de inclusión.

Cuadro 1

Caracterización de los participantes del estudio

Participante	Edad	Comuna	Territorialidad	Comunidad
Madre mapuche 1	54	Padre Las Casas	Wenteche	Trumpulo
Madre mapuche 2	38	Padre Las Casas	Wenteche	Trumpulo
Madre mapuche 2	45	Galvarino	Nagche	Nilpe
Madre mapuche 4	50	Galvarino	Nagche	Nilpe
Madre mapuche 5	52	Saavedra	Lafkenche	Dewme
Madre mapuche 6	40	Saavedra	Lafkenche	Dewme

La técnica de recolección de información es la entrevista semiestructurada que permite la búsqueda de conocimiento desde la cotidianidad de las personas, según sus propias subjetividades e intersubjetividades construidas con base en sus propios marcos de referencia (Kvale, 2008). Lo anterior, posibilita comprender los significados y expectativas, desde la memoria social de las madres mapuches respecto de su experiencia escolar y la de sus hijos o nietos en escuelas rurales situadas en contexto mapuche. La entrevista abordó los siguientes aspectos: 1) reflexión sobre sus propias experiencias educativas escolares vividas en escuelas situadas en contexto mapuche; 2) significados construidos a partir de la experiencia educativa escolar propia y reflexión respecto de la percepción de escolarización que reciben sus hijos y/o nietos en la actualidad, quienes asisten a las mismas escuelas que ellas asistieron; y 3) expectativas personales y familiares que han construido sobre la educación escolar rural que reciben sus hijos y nietos en las escuelas rurales multigrados y/o unidocente que se encuentran instaladas en territorio mapuche.

Los criterios y resguardos éticos consideran el consentimiento informado y las normas socioculturales mapuches, las que tienen relación con el *mañümtü* (retribución, agradecimiento expresado en un objeto y/o compartir un alimento en conjunto con las participantes). Así el *mañümtü* se concibe como un acto protocolar mapuche que expresa respeto y valoración hacia los participantes. De esta manera, a través del *mañümtü* se agradece y retribuye el saber compartido entre quienes entran en interacción investigadoras-madres mapuches. De este modo, la retribución se enmarca en un proceso de reciprocidad entre los sujetos quienes comparten una instancia de comunicación, en el que se comparten saberes y conocimientos que permiten comprender el significado y las expectativas que las madres mapuches, le atribuyen a la educación escolar rural que reciben sus hijos en escuelas rurales situadas en contexto mapuche. La información fue analizada a través del análisis de contenido, método que permite la identificación, el análisis y el reconocimiento de sentidos explícitos y latentes que emergen desde el discurso de las participantes, respecto de los significados y expectativas de la educación escolar rural, según madres mapuches que participan en el estudio (Creswell, 2015; Quivy y Campenhoudt, 2007).

De esta manera, este conjunto de contenidos se organiza y describe, de manera inductiva, lo que permite comprender y explicar el sentido atribuido a la educación escolar rural en contexto mapuche (Braun y Clarke, 2006). Esto a través de la utilización de un marco de análisis compuesto por categorías y subcategorías construidas a priori y teóricamente (Muñoz et al., 2022), para comprender los significados y expectativas de las madres mapuches que tienen sobre la educación

escolar rural que reciben sus hijos y/o nietos en la escuela situada en territorio mapuche. Operacionalmente, el proceso de análisis de contenido consideró los siguientes pasos: 1) transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales, para identificar sentidos y significados sobre el objeto de estudio; 2) generar códigos de contenidos (palabras clave o frases con sentido y significado para los participantes) para organizar la información en grupos, respecto a los significados y expectativas de madres mapuches sobre la educación rural en contexto indígena (Creswell, 2015). En este proceso se identifican los temas de contenidos de orden abstracto que permiten comprender el objeto de estudio (Creswell, 2015). Asimismo, se identifican las citas (otorgándole una palabra clave) que representan cada tema, de manera tal, que puedan surgir del texto las abstracciones y conceptos que los investigadores adjudican a un hecho o contenido determinado, que emerge desde la subjetividad e intersubjetividad de las participantes; y 3) se realiza un ordenamiento conceptual de los temas, que nos permiten realizar una descripción detallada de los contenidos que le subyacen, para comprender y explicar los significados y expectativas que tienen las madres mapuches de La Araucanía respecto a la educación escolar rural que reciben sus hijos y nietos en contexto indígena. Todo este procedimiento se lleva a cabo a través del apoyo del software Atlas ti.

4. Resultados

Los resultados que emergen de la investigación relevan dos categorías de saberes y conocimientos relacionados con los significados y expectativas que tienen madres mapuches, respecto de la educación escolar que reciben sus hijos y nietos en escuelas rurales unidocentes situadas en comunidades mapuches en La Araucanía, Chile. El primero se relaciona con la construcción de sentido en torno a la experiencia escolar propia de las participantes, quienes relatan cómo vivenciaron procesos de escolarización en contexto mapuche. El segundo elemento da cuenta de las expectativas que las participantes tienen acerca de la educación escolar rural para sus hijos y/o nietos.

4.1. *Significado de la educación escolar rural en contexto mapuche*

Desde la experiencia de madres mapuches, quienes asistieron a escuelas multigrado y/o unidocentes situadas en contexto mapuche, dan cuenta en sus testimonios que los significados atribuidos a la educación escolar rural se caracterizan por evidenciar procesos de enseñanza y aprendizaje arraigados a prácticas de castigo, segregación y experiencias negativas para ellas en tanto estudiantes mapuches, quienes solo por el hecho de 'ser mapuches' vivían procesos de racismo y discriminación en la escuela. En relación con dichas prácticas, el conjunto de testimonios de las participantes permite constatar que éstas se materializaron a través del rol del profesor, la institución educativa y el currículum escolar que buscaba eliminar cualquier aspecto de la identidad indígena en los niños y jóvenes.

Con relación al rol del profesor, se constata que éste estaba centrado en la imposición de normas culturales hegemónicas que respondían a la sociedad dominante, eliminando de esta forma la cultura indígena en el espacio educativo, por lo que la lengua y cultura estaban estrictamente prohibidos de llevar a la escuela. Así, el no ajustarse a las normas y patrones socioculturales hegemónicos impuestos por la escuela, como lo eran aspectos de higiene, vestimenta y uso del español, eran castigados. Al respecto una madre explica que:

Los profesores de antes eran más estrictos con uno, ósea en el sentido que antes a uno le podían tirar las orejas, le tiraban el pelo, en cambio ahora esas cosas no pasan. Uno siempre andaba con miedo a los profesores, en mi casa yo siempre estudiaba me esforzaba pero luego yo creo que de puros nervios me olvidaba de todo y ahí me pegaban los profesores. (MM1)

En el testimonio de la participante se da cuenta de los mecanismos de castigo que eran empleados por el profesorado. Lo anterior, es un ejemplo de malas prácticas pedagógicas, que implementaban los profesores amparados en los procesos de escolarización en contexto indígena. Escolarización que responde al formato cívico-militar que se implementó como estrategia para civilizar a estudiantes mapuches. En ese sentido, se justificaban los castigos físicos y psicológicos como una forma de lograr el aprendizaje de los niños y jóvenes mapuches. En ese mismo sentido, otra participante relata que:

Yo iba a puro sufrir al colegio, me discriminaba la profesora y mis compañeros por ser mapuche. Lloraba todos los días, porque no era capaz de defenderme, la profesora me paraba frente al pizarrón y me tiraba de las trenzas largas que me hacía mi mamá y me hacía girar en círculos. A mis compañeros ellas les decía, miren a la china, miren a la china, todos me miraban y se burlaban de mí, y yo sólo podía llorar no me lograba defender. (MM3)

El relato evidencia prácticas discriminatorias y vejatorias que ejercía el profesorado en niños y jóvenes mapuches, así la profesora castigaba y ridiculizaba a la estudiante frente a sus compañeros indígenas y no indígenas, como una forma de que esta construyera de manera consciente e inconsciente el rechazo y vergüenza étnica de sus propios marcos de referencia con la finalidad de eliminar lo ‘mapuche en ella’, en el que para evitar estas prácticas debía erradicarlo de su actuar en el espacio escolar. Así, el castigo físico y la humillación se constituyen en un acto de violencia sistémica validada tanto desde el Estado como de la institución educativa con la intención de construir un estado nación único, en el que lo diverso era castigado y borrado de la sociedad a través de la educación escolar.

De esta manera, el conjunto de testimonios de las participantes da cuenta de significados sobre la escuela y educación escolar en territorios indígenas construidos desde la tristeza, el dolor y la vulneración vividos en su infancia durante sus procesos de escolarización, recuerdos que en la actualidad han incidido en la construcción de una relación educativa de desconfianza entre las madres y la escuela.

Con relación a la institución, una madre al ser consultada por experiencias significativas en el contexto escolar responde que: “Fue tanto dolor de parte mía, no recuerdo haber sido feliz en el colegio” (MM1). El testimonio permite inferir que la entrevistada ha tenido una mala experiencia en el sistema educativo escolar rural, lo que podría responder a los efectos de la escuela monocultural instalada en contexto indígena, es decir, a la prohibición de hablar en su lengua vernácula, la negación de su marco epistémico, y la obligación de construir una identidad distinta a la de ella, provocando confusión, frustración y dolor. En ese mismo sentido, otra madre relata que:

En el colegio de las monjas nos obligaban a vestirnos con ropas distintas a las de nosotros, debíamos ponernos zapatos y andar impecables sino nos pegaban y uno se iba caminando al colegio entonces era difícil llegar impecable, así que nos pegaban a diario. (MM3)

El testimonio evidencia la violencia simbólica a la que eran expuestos niños y jóvenes mapuches en la educación escolar rural, en este caso específico en un colegio cristiano obligaban a los estudiantes a vestir como chilenos, despojándolos de su vestimenta propia. Asimismo, los obligaban a utilizar zapatos en un contexto en el que ellos andaban descalzos y cómodos. Además, les inculcaban a través de prácticas de castigos

y violencia la limpieza y pulcritud, en un contexto en el que no era posible debido a la ruralidad, al contexto campesino y a los largos kilómetros que niños y jóvenes mapuche recorrían para acceder a la educación escolar.

En síntesis, respecto a la institucionalidad, los testimonios permiten constatar una violencia estructural arraigada a prácticas hegemónicas violentas que buscaban chilenizar a niños y jóvenes mapuches despojándolos de sus prácticas propias para implantar las formas y costumbres de un modo de vivir desconocido para ellos.

Finalmente, relacionado al currículum escolar, una madre expresa que: “Yo no sabía hablar español, sólo hablaba *mapuzungun*, entonces lo pase muy mal en el colegio, es por eso que solo llegue a tercero básico” (MM3). El testimonio permite constatar que la escuela se concebía como una entidad rígida, llena de privaciones y castigos. Debido a esto, existía la prohibición de hablar en la lengua vernácula, existían castigos asociados a no hablar español incluso en territorio mapuche. Asimismo, da cuenta de cómo estas negaciones y despojo de sus propios marcos culturales incidían en la deserción escolar de niños y jóvenes construyendo una desigualdad social reflejada en las brechas educativas entre indígenas y no indígenas. Lo anterior, responde a un currículum escolar monocultural sustentado en el conocimiento eurocéntrico occidental, impuesto como el único saber válido y como única forma de concebir la realidad. Asimismo, otra participante refiere que “en el recreo nos juntábamos a hablar en nuestra lengua, nos entendíamos todo, pero no faltaba el que nos acusaba y luego nos castigaban por hablar en *mapuzungun*, estaba prohibida nuestra lengua” (MM3), el testimonio releva la prohibición de hablar en su propia lengua, lo que era penalizado con castigos y prácticas violentas que tenían como único propósito despojar al indígena de su lengua, para que de esa forma se chilenizara y pudiese ser útil a la sociedad hegemónica.

En suma, desde el testimonio de las participantes es posible constatar que el significado atribuido a la educación escolar rural en contexto mapuche acorde a sus trayectorias educativas se ha caracterizado por traumas relacionados con el castigo a su identidad individual y colectiva, a sus prácticas socioculturales y a su visión de mundo. Esto debido a que en la escuela esos conocimientos y saberes eran invalidados y negados por el profesorado, la institución educativa y el currículum escolar.

Sin embargo, las experiencias de vida de madres mapuches en sus trayectorias educativas han generado en ellas tristeza, dolor y discriminación. Sentimientos que se expresan en los significados atribuidos a la escuela. No obstante, aun cuando existe este trauma ellas deciden enviar a sus hijos y nietos a la educación escolar rural con la ilusión y el anhelo que ellos puedan alcanzar una movilidad social ascendente y que su trayectoria educativa no está marcada por prácticas de discriminación y racismo institucionalizado en la escuela, aguardando la fe y esperanza que estas prácticas de racismo institucionalizado se hayan erradicado de la educación escolar actual.

4.2. Expectativas sobre la educación escolar rural en contexto mapuche

Las expectativas sobre la educación escolar rural en contexto mapuche se sustentan en la ilusión y anhelo de lograr una movilidad social ascendente, entendida como la posibilidad de posicionarse en un grupo socioeconómico con mayores ingresos en la estructura social dominante. En primer lugar, se evidencia que las madres mapuches, albergan la esperanza que sus hijos y nietos puedan adquirir a través de la educación escolar en un futuro cercano mayores ingresos económicos, para acceder a productos y posiciones sociales que le aseguren un mejor devenir, pudiendo transitar de situaciones de extrema pobreza a una clase media acomodada. En segundo lugar, se

constatan las expectativas que tienen de la implementación de la educación escolar en contexto indígena, que refiere a la infraestructura del establecimiento, a recursos didácticos de calidad, acceso a internet, es decir ofrecer un espacio educativo que promueva un clima propicio para el aprendizaje. Finalmente, en tercer lugar, explicitan las expectativas relacionadas al contenido escolar y los procesos de contextualización que permitiría la incorporación del saber local e indígena en sus prácticas pedagógicas ofreciendo una educación escolar con pertinencia social, cultural y territorial.

En relación a la expectativa de movilidad social, una madre al ser consultada por la educación escolar de su hijo detalla: “Yo quiero que estudie, que sea alguien en la vida, que vaya a la Universidad, que tenga sus cosas, que no le falte nada” (MM1). El testimonio, da cuenta que la concepción de éxito escolar construido por las madres mapuches tiene relación el acceso a mejores recursos económicos. De esta manera, subyace en el discurso de ellas, las esperanzas de tener prosperidad económica y una forma de asegurar la fuente laboral para que sus hijos en un futuro sean capaces de cubrir sus necesidades de acceso a recursos económicos. Asimismo, se releva de manera implícita una autopercepción minorizada respecto de ellas mismas, bajo la consigna que sus hijos sean alguien en la vida y no sufran las limitaciones que ellas han tenido que vivir, asumiendo que ellas no son nada. Al respecto otro testimonio relata que “Considero que la educación es fundamental, yo quiero que mi hijo tenga oportunidades para desenvolverse en la vida, en donde ande. Que pueda depender de su trabajo, ojalá una profesión que le permita tener opciones” (MM4). El testimonio devela que la escuela y educación escolar se concibe como un espacio que entrega las herramientas, para que los niños y jóvenes puedan acceder a mayores oportunidades de acceso a otros estudios, a otros ingresos y a otro trato con la sociedad dominante. De esta forma, de manera implícita las participantes anhelan que sus hijos y nietos no tengan que vivir experiencias traumáticas y cargadas de significados negativos, para lo cual consideran que alcanzar un éxito escolar y educativo es fundamental.

Con relación a las expectativas que tienen sobre la escuela y la educación escolar rural, una madre indica que: “A los niños deberían adaptarles un mejor lugar para que no estuvieran dos o más cursos en una sala, yo creo que así podrían aprender más” (MM1). El relato da cuenta que, desde la perspectiva de madres, consideran que una mejora significativa del aprendizaje se relaciona con el aumento de salas, disminuyendo que uno o dos niveles compartan el mismo espacio áulico, al profundizar en el testimonio, ella explica que: “Sería ideal que cada curso tuviese su sala, porque luego cuando deben ir a la enseñanza media existe mucha diferencia” (MM1). En el testimonio es posible inferir que desde la perspectiva de la madre no existe un aprendizaje profundo en los estudiantes, producto de que comparten contenidos y prácticas pedagógicas con otros niveles educativos, lo que dificulta discernir los aprendizajes que están focalizados en ellos y los aprendizajes focalizados en sus compañeros. Asimismo, da cuenta que el estar en salas multigrado se constituye en una barrera del aprendizaje que aumenta las brechas educativas y que se expresa recién cuando ingresan a la educación media y enfrentan una sala tradicional.

En relación a las expectativas relacionadas con el contenido educativo que quisieran que estuviera presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje impartidos en la escuela, los testimonios concuerdan en su conjunto que quisieran que se incorporarán elementos de la educación familiar y comunitaria mapuche, es decir, se relaciona con el deseo de la revitalización de los saberes y conocimientos propios, como una forma de contrarrestar la pérdida progresiva de éstos debido a la implantación de la educación escolar. Al respecto una madre expresa que: “Me gustaría que se enseñara nuestra lengua, yo no la sé, pero me hubiera gustado aprender a hablar bien mi lengua” (MM2).

El testimonio da cuenta del deseo de incorporar la enseñanza de la lengua en la educación escolar, para que sus hijos y nietos puedan aprenderla. Luego se profundiza en el relato de la participante y ella refiere que: “Yo creo que deberían capacitarse y tener alto conocimiento sobre eso. Porque ya tenemos una alta matrícula de [niños de etnia mapuche], se debería capacitar más, a lo mejor que venga un *longko* [autoridad mapuche] y que se instaure. Para que así los profesores y el personal tenga más capacidad o herramientas para dominar el tema” (MM2). Lo anterior evidencia, que las madres creen que profesores y comunidad educativa debiesen perfeccionarse en este sentido, para lograr desarrollar de manera efectiva la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, refiere a la necesidad de vincular a la escuela a una autoridad tradicional para que se pueda tener una articulación entre el conocimiento escolar y la educación familiar y comunitaria mapuche.

En suma, el conjunto de testimonio de las participantes relacionadas con las expectativas que tienen de la escuela y educación escolar que reciben sus hijos y/o nietos, permite evidenciar que aun cuando ellas han construido significados relacionados con la tristeza, el dolor, la infelicidad y la vergüenza desde su experiencia escolar, albergan expectativas de una mejor educación para sus hijos y nietos. Dichas expectativas se concentran en esperanzas de movilidad social y una educación escolar que integre los saberes y conocimientos mapuche, para de esa manera contrarrestar la pérdida progresiva de saberes a causa de los procesos violentos de despojo implementados por la educación escolar.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación respecto al sentido construido por madres mapuches con relación a la educación escolar rural en escuelas unidocentes situadas en comunidades mapuches, nos permite sostener que existe un significado atribuido a la escuela caracterizado por sentimientos de dolor, tristeza y recuerdos negativos con base a sus propias experiencias de escolarización. En ese sentido, en sus testimonios se constatan narrativas que dejan entrever recuerdos de discriminación, humillación y racismo que vivenciaron en la escuela, por parte de su profesorado, sea indígena o no. De esta manera, en primer lugar, es posible sostener que cuando las madres mapuches buscan atribuir un significado a la escuela este estará permeado por sus propios recuerdos y experiencias educativas que vivenciaron en su propia niñez, prevaleciendo, aquellos recuerdos negativos que dejaron huellas en su desarrollo a lo largo del ciclo vital. En este contexto, es importante recalcar que los recuerdos positivos que emergen desde las madres mapuches estaban asociados a concebir la escuela como un espacio de socialización. Este, les permitía compartir y establecer relaciones, sociales, culturales y de afecto con otros niños indígenas que asistían a la escuela. Asimismo, es importante relevar que para las participantes hacer el ejercicio de recordar sus propias prácticas de escolarización, les permitió tomar consciencia y visibilizar malas prácticas pedagógicas asociadas al castigo físico, psicológico y denostación de su persona y ‘ser indígena’, como acciones que esperarían que sus hijos y/o nietos no vivieran durante su proceso de escolarización.

En ese sentido, desde las voces de las madres se releva que durante su proceso de escolarización sentían miedo de cuestionar, preguntar o contradecir los contenidos enseñados por el profesorado, puesto que habían sido formadas tanto a nivel familiar como escolar en la lógica que los planteamientos del profesorado eran la verdad absoluta y única figura de respeto, por lo que levantar la voz y/o contradecir en la sala de clases implicaba una sanción (Cruz et al., 2020). En segundo lugar, el no ajustarse a

los patrones de comportamiento hegemónicos sistemáticamente generaba la práctica de una violencia física y simbólica sobre los estudiantes, a través de las malas prácticas pedagógicas que ejercía el profesorado a fin de inculcar en ellos las normas y conductas que se esperaban debían tener para formar parte de la sociedad hegemónica.

Asimismo, desde el testimonio de las madres mapuches es posible constatar la violencia estructural por parte de la institución educativa como agencia del Estado, lo que se relaciona con los propósitos de instalación de la escuela en territorio indígena, específicamente mapuche (Donoso, 2010). En ese sentido, la institución educativa cumplía con el rol que le había encomendado el Estado, civilizar y nacionalizar a niños y jóvenes mapuches en su propio territorio. Así, se impuso la escolarización rural escolar la que invalidó, negó y omitió todo saber y conocimiento indígena para desarraigar dicho conocimiento de los mapuches (Muñoz, 2021). De esta manera, es posible sostener que la escuela es responsable en gran medida de la pérdida progresiva de los saberes y conocimientos indígenas, particularmente mapuche, debido a que en sus aulas se enfocaba el quehacer pedagógico en el conocimiento reconocido como universal, el que se ha perpetuado como sustento del sistema educativo, negando e invalidando los escenarios educativos en diversidad social y cultural como es el caso de La Araucanía. Estos recuerdos y experiencias en madres mapuches, sin duda ha incidido en la construcción de la desconfianza y baja comunicación con el profesorado, producto de persistir un sentimiento de rechazo y minorización del otro 'hegemónico' representado en la figura del profesor hacia ellas, en este rol de madre. Asimismo, se visibiliza la persistencia de un currículum escolar inflexible que niega, invalida y omite los saberes y conocimientos mapuches. Lo anterior, ha generado demandas desde las familias indígenas para acceder a una educación más contextualizada y pertinente al territorio.

De este modo, desde las madres se evidencia como perciben que el currículum escolar monocultural ha incidido negativamente en la revitalización de la identidad sociocultural. Además, reconocen que esto ha generado conflictos identitarios en niños y jóvenes mapuches, quienes son portadores de traumas intergeneracionales transmitidos desde su rol de madres y padres quienes producto de los castigos y discriminación vivenciados por ser mapuches, les motivó a no transmitir los marcos de referencia propios a sus hijos y nietos, como una forma de cuidarlos y protegerlos del racismo institucionalizado que se evidencia en la escuela y educación escolar (Arias-Ortega et al., 2020, 2023). El que se expresó en castigos debido a que se sancionaba hablar en su lengua vernácula y la discriminación porque cualquier práctica sociocultural vinculada al ser mapuche, era ridiculizada y era transformada en sinónimo de vergüenza y segregación. En suma, esto, ha sido producto de una escuela en la que ha prevalecido la monoculturalidad, que ha sido definida como chilena, que enseñaba lo que debían saber para conocer, ser y hacer, transformando de esta manera la forma de concebir la realidad de niños y jóvenes mapuches (Bolados, 2012; Mansilla, 2020).

Se esperaba que los niños y jóvenes mapuches asimilaran este cambio social y cultural para poder desenvolverse en ambos mundos con la promesa de un trato equitativo. Desde esa perspectiva, la implementación y promoción del currículum escolar tanto en las escuelas públicas como misionales, está íntimamente relacionada a procesos de dolor y trauma para la población mapuche (Pozo, 2014). Entonces, la escuela desde su instalación ha tenido un impacto en niños y jóvenes mapuches, lo que ha implicado:

- 1) Pérdida progresiva de saberes y conocimientos indígenas, que se relaciona a que el Estado lograba que tanto mapuches como colonos nacionales y extranjeros formarían parte de una sociedad homogénea a través de la educación monocultural (Pinto, 2003);
- 2) Vergüenza étnica, debido al trato vejatorio en relación a sus prácticas socioculturales,

su vestimenta, su lengua y su identidad; 3) Trauma intergeneracional que los desvincula de su visión de mundo, refiere a la negación de autoreconocerse como mapuche debido a los castigos y tratos vejatorios por el sólo hecho de ser indígena. Lo que ocasionó que en la práctica dejarán de ser y de transmitir su conocimiento propio para que sus hijos y nietos no sufrieran las mismas vejaciones que ellos; 4) Pérdida de su espiritualidad, relacionado a la ausencia de ceremonias afín de evitar castigos y persecuciones por la sociedad hegemónica; y 5) Confusión en los procesos identitarios, lo que se traduce en desafíos al momento de relacionarse con otros sean indígenas o no indígenas y para afianzar vínculos debido a lo que consideran propio y ajeno a sus marcos de referencia (Fernández y Fuentes, 2018). En este sentido se reconoce que la escuela se ha convertido en un elemento esencial en la configuración de la identidad sociocultural hegemónica (Pinto, 2003).

Respecto a las expectativas de la educación escolar rural desde las voces de madres mapuches, podemos evidenciar un fuerte anhelo de movilidad social para sus hijos y nietos, la que reconocen como el principal objetivo del porqué sus hijos y nietos van a la escuela. Al respecto, se releva que Chile se destaca a nivel Latinoamericano por ser uno de los países con mayores niveles de acceso a la educación (Lin, 2020). Esto da cuenta de los avances que ha tenido en materia de política pública el acceso educacional para estudiantes de zonas rurales-urbanas e indígenas y no indígenas. No obstante, según un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2018) Chile se posiciona como uno de los países con mayor desigualdad tanto al interior de la OCDE como en Latinoamérica. Lo que se pudiese explicar por la discontinuidad existente en la trayectoria educativa, que esta permeada por factores tales como el aprendizaje temprano, el logro escolar y la transición a la educación superior. Sumado a lo anterior, se constata que la desigualdad, discriminación por condición étnica, discriminación por origen socioeconómico y de clase son factores determinantes en la movilidad social futura de estudiantes indígenas (Tereucán et al., 2020). De modo que, no sólo basta la certificación que provee el sistema educativo para alcanzar la movilidad social, sino que intervienen elementos que subyacen al origen familiar que no son modificables y que se transforman en obstaculizadores para la movilidad social. En ese sentido, aún opera la reproducción social propuesta por Bourdieu y Passeron (2001), y que permite que se perpetue el *status quo*.

En suma, los niños y jóvenes indígenas no solo tienen mayores probabilidades de ser pobres, sino que existen dificultades para acceder a la educación y para finalizar sus estudios, lo que de manera consecuente influye en su capital educativo, menores ingresos e inestabilidad laborales (Vejar et al., 2018). Esto, tiene como resultados escenarios inmersos en la segregación y exclusión, lo que se opone a la promesa educativa que establece la institución educativa con las familias y comunidades, referido a la promesa de movilidad social, desarrollo de habilidades y herramientas para un mejor desenvolvimiento en la sociedad (Vain, 2009). De esta forma, la escuela sigue siendo un dispositivo que reproduce desigualdades las que se materializan en una calidad del servicio educativo que depende del sector económico y sector geográfico donde se emplace la escuela (Corvalán y Román, 2012). Es decir, existen brechas sustantivas entre la educación en contexto rural y urbano, que se relacionan con la infraestructura, los recursos educativos, las competencias del profesorado y la gestión educativa que inciden de manera determinante en las oportunidades de movilidad social para los estudiantes. En este sentido, el sistema educativo chileno privilegia características pertenecientes a la sociedad dominante, como son el estatus, la clase y la etnia. En relación con ello, niños y jóvenes mapuches se han enfrentado a una doble vulnerabilidad, esto porque, por un lado, se han tenido que adaptar a currículum monocultural que no valida las diferencias y niega cualquier conocimiento distinto al

que promueve. Y, por otro lado, los niños y jóvenes mapuches han tenido que luchar continuamente para contrarrestar las brechas de acumulación de capital humano y cultural (Rodríguez et al., 2019).

Finalmente, cabe relevar las limitaciones de la investigación, las que se relaciona con la necesidad de contar con la participación de padres y madres en conjunto, pues pudiesen tener una mirada distinta respecto de la escolarización propia y aquella que reciben sus hijos. Esto, puesto que como se constata en el estudio los significados y expectativas de cada participante, tiene un fuerte arraigo a las propias experiencias vividas en la educación escolar. Asimismo, sería interesante ver estas nuevas dinámicas y cambios sociales y territoriales en contexto rural. Lo anterior, considerando que en la actualidad no solo viven sujetos mapuches en el territorio, también campesinos y no indígenas quienes comparten los espacios educativos formales, por lo que los intereses y finalidades que pudiesen tener sobre la educación escolar que esperarían recibieran sus hijos, podría entrar en tensión y divergencias. Finalmente, respecto de las proyecciones del estudio, se releva la urgencia de seguir profundizando sobre el sentido de la escuela y educación escolar en contexto indígena, desde la implicación de actores del medio educativo y social, como lo son la familia, escuela, comunidad, padres, madres, actores de la política pública y el estudiantado, lo que permitiría resignificar la escuela desde las voces e implicaciones de cada uno de los actores que allí entran en tensión, interacción y diálogo, para la formación de nuevos ciudadanos.

Agradecimientos

Resultados Proyecto FONDECYT de Iniciación N°11200306 “Sentido de la Escuela y Educación Escolar en Contexto Indígena desde los Agentes del Medio Educativo y Social: Bases para una Relación Educativa Intercultural.

Referencias

- Arias-Ortega, K., Peña-Cortés, F., Quintriqueo, S. y Mansilla, E. A. (2020). Escuelas en territorio mapuche: Desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250003>
- Arias-Ortega, K. y Previl, C. (2023). Essential mapuche knowledge for an effective intercultural school education: Perspectives of traditional educators. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2219235>
- Arias-Ortega, K., Villarroel, V. y Sanhueza-Estay, C. (2023). Dispossession of indigenous knowledge in the Chilean education system: Mapuche experiences in Chile. *Journal of Latinos and Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782>
- Bengoa, J. (1996). *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: Los desafíos de la modernización en Chile*. Ediciones Sur.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolados, P. (2012). Neoliberalismo multicultural en el Chile postdictadura: La política indígena en salud y sus efectos en comunidades mapuches y atacameñas. *Chungará*, 44(1), 135-144. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562012000100010>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En P. Bourdieu y J. C. Passeron (Eds.), *La reproducción. elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Editorial Popular.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Cano, D. (2018). El rol de la mujer en la educación mapuche. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis* (pp. 1930-1964). Taurus.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero: ciencias, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cruz, A., Díaz, A. y Hernández, Y. (2020). Los castigos escolares en la década de los setenta. Relatos de estudiantes y profesores. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 16, 12-25.
<https://doi.org/10.5377/hcs.v0i16.10452>
- Donoso, A. (2007). *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuches en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930* [Tesis de Maestría]. Universidad Pontificia de Chile.
- Donoso, A. (2010). La Nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 239-266.
- Fernández, J. y Fuentes, C. (2018). Percepciones sociales sobre el derecho de autonomía de los pueblos indígenas en Chile. *Polis*, 17(49), 29-54.
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100029>
- Foerster, R. y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Ediciones Centro Estudios de la Mujer.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
<https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Informe resultados CENSO 2017*. Gobierno de Chile.
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. Sage Publications Ltd.
- Lin, M. L. (2020). Educational upward mobility. Practices of social changes-research on social mobility and educational inequality. *International Journal of Social Science Studies*, 8(3), 25-51.
<https://doi.org/10.11114/ijsss.v8i3.4789>
- Mansilla, J. (2020). República colonial chilena 1929-2973. 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>
- Mariman Quemenado, P. (2021). Rakizuameluwün e historia mapuche. En M. Samaniego y M. Loyola (Eds.), *Estudios Interculturales desde el sur: Procesos, debates y propuestas* (pp. 151-161). Ariadna Ediciones.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 319-407.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação e Sociedade*, 40.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022). Küpan y Tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 7-23.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- OCDE. (2018). *Estadísticas de México*. OCDE.
- Paillalef, J. (2019). *Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*. Catalonia.
- Peña-Cortés, F., Rozas-Vásquez, D., Pincheira-Ulbrich, J. y Hepp, P. (2017). Priorización de territorios para la gestión educativa en la Araucanía (Chile). *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 225-249.
<https://doi.org/10.18504/pl2549-010-2017>
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Ediciones de la dirección de bibliotecas, archivos y museos.
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis Revista Latinoamericana*, 38, art 5.

- Quidel, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Revista Chungará*, 48(4), 713-719. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562016000400016>
- Quijano, A. (2006). *Alternative production system, dans another production is possible, beyond the capitalist canon*. Ediciones Verso.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., San Martín, D. y Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis educativa*, 26(1), 1-23. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119>
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Herder.
- Registro Social de Hogares. (2020). *Informe nacional de registro social de hogares*. Gobierno de Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, C., Padilla, G. y Suazo, C. (2019). Etnia mapuche y vulnerabilidad: Una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa. *Revista Encuentros*, 18(01). <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2232>
- Tereucán, J., Briceño, J. y Galván, M. (2022). Movilidad social intergeneracional en estudiantes universitarios mapuche de La Araucanía. *Dialogo Andino*, 67, 148-157. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100148>
- Turra-Díaz, O. y Salcedo-Parada, J. (2022). Interculturalism in the training of history teachers: Persistence of the disciplinary code 1. En S. Plá y E. Wayne Ross (Eds.), *Social studies education in Latin America* (pp. 52-64). Routledge.
- Vain, P. (2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 329-344.
- Vejar, D., Marchant, F. y Peña, E. (2018). *Documento de trabajo: caracterización de trabajadoras mapuche en la región de la Araucanía*. Grupo de estudios del trabajo desde el sur.

Breve CV de las autoras

Viviana Villarroel Cárdenas

Profesora de Ciencias Naturales y Biología, por la Universidad Católica de Temuco (UCT). Doctora en Ciencias de la Educación, por la UCT. Profesora de los Departamentos de Psicología y de Diversidad y Educación Intercultural de la UCT. Investigadora y Autora de artículos científicos y ponencias en congresos a nivel internacional y nacional en la línea de investigación educación e interculturalidad. E-Mail: vvillarroel@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0408-8794>

Katerin Arias Ortega

Profesora en Educación Básica Intercultural, por la Universidad Católica de Temuco (UCT). Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, por la Universidad Mayor, Temuco. Doctora en Educación por la UCT. Es investigadora del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), en la UCT et collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. La profesora Arias se especializa en educación intercultural en contexto mapuche. Su línea de investigación es la educación, interculturalidad y educación emocional en contexto indígena. E-Mail: karias@uct.cl

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