



# Exclusión y humillación: situaciones pedagógicas de discriminación en escuelas mapuche

## *Exclusion and humiliation: educational situations of discrimination in Mapuche schools*

**ID** Dra. Ninosca Carmen Bravo-Villa es docente de la Universidad Católica de Temuco (Chile) (ninoska.bravo@uct.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>)

**ID** Dr. Juan Guillermo Mansilla-Sepúlveda es docente de la Universidad Católica de Temuco (Chile) (jmansilla@uct.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>)

**Recibido:** 2025-09-28 / **Revisado:** 2025-12-11 / **Aceptado:** 2025-12-18 / **Publicado:** 2026-01-12

### Resumen

El artículo aborda la exclusión sistemática presente en las aulas de las escuelas mapuche rurales, es relevante socialmente debido a la urgente necesidad de crear entornos inclusivos donde todos los niños y niñas sean acogidos, entendemos la inclusión como un ideario que está condicionado por un sistema educativo estructurado y rígido, el objetivo es analizar relatos de discriminación de diversos actores educativos en aulas de escuelas rurales con población lafkenche situadas en el territorio denominado Costa Araucanía, en Chile. El método fue cualitativo y el paradigma hermenéutico. El diseño es un estudio de casos instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuyas transcripciones se sometieron a procedimientos analíticos de codificación abierta y selectiva. Los hallazgos mostraron la presencia de discriminación oculta, rechazo social, rechazo entre los propios niños y niñas a través de conductas disruptivas, sentimiento de vergüenza por ser mapuche, auto discriminación respecto a la enseñanza de la lengua mapunzugun y sentimiento de vergüenza por ser mapuche. Las principales conclusiones se relacionan con los cambios estructurales en diferentes dimensiones de la inclusión, fracaso de políticas interculturales e inclusivas, y la necesidad de educación propia que promueva el arraigo con la identidad y pertenencia cultural en territorios donde existe una alta densidad poblacional mapuche.

**Palabras clave:** educación inclusiva, educación intercultural, discriminación cultural, discriminación étnica, exclusión social, estudiantes.

### Abstract

The article addresses the systematic exclusion present in rural Mapuche school classrooms. It is socially relevant due to the urgent need to create inclusive environments where all children are welcomed. We understand inclusion as an ideology that is conditioned by a structured and rigid educational system. The objective is to analyze accounts of discrimination by various educational actors in rural school classrooms with Lafkenche populations located in the territory known as Costa Araucanía, in Chile. The method was qualitative and the paradigm hermeneutic. The design is an instrumental case study. Semi-structured interviews were conducted, and the transcripts were subjected to analytical procedures of open and selective coding. The findings showed the presence of hidden discrimination, social rejection, rejection among the children themselves through disruptive behavior, feelings of shame for being Mapuche, self-discrimination with regard to the teaching of the Mapunzugun language, and feelings of shame for being Mapuche. The main conclusions relate to structural changes in different dimensions of inclusion, the failure of intercultural and inclusive policies, and the need for education that promotes a sense of cultural identity and belonging in territories with a high Mapuche population density.

**Keywords:** inclusive education, intercultural education, cultural discrimination, ethnic discrimination, social exclusion, students.

## 1. Introducción

La inclusión educativa es una propuesta de educación transformadora que busca disminuir las barreras que afectan la participación, permanencia y progreso del estudiantado en la escuela, lo que se concreta mediante un cambio profundo de la comunidad educativa para responder al valor de la diversidad (Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2015). En este cambio están involucrados todos los miembros que componen la comunidad por lo que es fundamental la participación democrática de todos quienes pertenecen a ella. A diferencia de los modelos tradicionales de educación, la apuesta por una educación inclusiva no excluye la participación de quienes piensan o actúan o poseen condiciones diferentes, pues considera la diferencia como una circunstancia que es propia de la condición humana, así como un valor esencial y una oportunidad para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Escobar et al., 2017).

En este escenario el proyecto político de una educación pública, gratuita, crítica, democrática e inclusiva se hace necesaria en tanto la escuela es el escenario ideal que permite una crítica de los modelos sociales hegemónicos y dominantes, aun cuando sea una institución que reproduce aspectos propios de la cultura nacional (Moscoso, 2011). En este sentido, la valoración de la diversidad, es una urgencia presente en todas las instituciones educativas del mundo, pero en particular en los territorios con abundante población indígena, eso es particularmente evidente en las escuelas mapuche de la Araucanía (Gülumapu) donde la invisibilidad, segregación y omisión de saberes ha generado tanto en el profesorado como en los estudiantes una herida moral producto de las vulneraciones sistemáticas sufridas por un currículum homogéneo prescrito por el estado de Chile donde la homogeneización, la estandarización, la anonimización tienden a destruir las diversidades culturales y hacer perder sus raíces. Históricamente, la escuela ha sido una de las principales estrategias políticas utilizadas por el Estado para desarrollar procesos de colonización interna y ocupación territorial ya que bajo su idea modernizadora de progreso positivista, en nombre de la ilustración enciclopédica y el progreso, va excluyendo los imaginarios propios, multiplicidades, subjetividades y contingencias de las formas concretas del mundo de la vida de las poblaciones locales, sobre todo si

estas son indígenas (Mansilla, 2020). Por tanto, es relevante, abordar el concepto de diversidad, el que es definido como una condición inherente a la especie humana es multidimensional y considera todos los aspectos constitutivos de la persona. En efecto, la valoración de la diversidad humana ya sea desde una mirada de género, procedencia, estado de salud, contexto, preferencia sexual u origen étnico requiere que los ciudadanos desarrollen competencias que les permitan movilizarse hacia la trascendencia de reconocer al Otro como diferente y ejercer los derechos que esto implica (Bravo, 2022; Guédez, 2005).

En este mismo sentido, el constructo diversidad se asocia con las diferencias y se ha ido desarrollando analíticamente de manera importante en las últimas décadas. Al respecto se ha cuestionado el reduccionismo del término asociado a diagnósticos clínicos con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que tensiona los avances en esta materia. No obstante, los distintos colectivos o grupos sociales han avanzado significativamente en una definición más amplia. Por ejemplo, en un estudio sobre estudiantes de educación superior relativo a la diversidad se hace referencia a los compañeros de salón de clases con diferencias cognitivas, sensoriales, lingüísticas y físicas y también aquellas víctimas de conflictos, personas de otras culturas, preferencias sexuales y/o religiosas (Martínez et al., 2022).

El respeto de la diversidad es un valor que requiere de su permanente concreción, cuando esto ocurre hablamos de una auténtica inclusión, pues no es suficiente que se produzcan inclusiones aisladas y solo formales (Gillberg, 2024). Por consiguiente, se ratifica la relación entre diversidad y educación, donde se requiere insertar la inclusión de la diversidad en las instituciones educativas, entendida como una oportunidad en la formación de nuevos profesionales que desempeñarán y promoverán su quehacer profesional hacia el desarrollo de un mundo social más justo e inclusivo (Hernández, 2021). Ahora bien, impulsar la diversidad va mucho más allá de su incorporación en el currículum, se debe generar una cultura inclusiva en la sociedad. Las acciones que se producen en el campo educativo generan los cimientos para transformar las sociedades y tener una visión de mundo más amplia desde los ojos de los demás (Ragins y Ehrhardt, 2020).

También es importante la formación del profesorado para promover prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad no solo

cognitiva y social, sino también territorial y cultural (Ayala, 2020), pues existen brechas entre el discurso internacional-nacional y los programas de formación del profesorado quienes manifiestan una escasa preparación para desarrollar la docencia en territorios indígenas. En este sentido se destacan estudios en Canadá, Nueva Zelanda, México, Suecia y Chile, donde se evidencian como se elaboran “mutismos” en torno a experiencias de exclusión, discriminación y segregación, en razón que la secuenciación de contenidos, habilidades y actitudes que están presentes en los syllabus de los futuros profesionales de la educación tienen un carácter monocultural lo que afecta y afectará profundamente en la concreción de los avances esperados y comprometidos con la posibilidad de configurar un mundo más inclusivo, lo que en algunos casos es posible explicarse debido a que las reformas que se han realizado tienen un esencialmente una base política-ideológica conservadora y no científica (Millán et al., 2023; Bravo, 2022; Beach, 2019).

En América Latina y el Caribe (Abya Yala) la diversidad y toda su complejidad es un asunto problemático, particularmente cuando se producen tensiones en los establecimientos educacionales: educar la diversidad es un desafío permanente, porque implica educar para reconocernos como seres humanos. De hecho, la diversidad cultural en Colombia, conocida desde sus inicios como etnoeducación incluye protocolos, relatos y prácticas que aun cuando se han ido redefiniendo continúan alejadas de los contextos reales, debido a que es muy teórica (Ruiz et al., 2020). Asimismo, el 30 de abril de 2025, es decir, muy recientemente, Colombia formalizó el reconocimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de los pueblos originarios, como política de la República. Las categorías implicadas son autonomía y autodeterminación, cosmovisión, espiritualidad indígena, lenguas nativas, cultura, interpretación cultural, territorio, territorialidad, gobierno propio, universalidad, unidad, integralidad, comunitariedad, gradualidad y progresividad y flexibilidad (Decreto 0481, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2025). Este avance es muy relevante porque se constituye en una referencia para la región.

En Chile, educar en la diversidad social y cultural ha implicado que el profesorado repita las lógicas occidentales en las que ha sido formado alejando al estudiantado de su ethos cultural del territorio

donde se encuentra la escuela, lo que se traduce en una enseñanza descontextualizada (Bravo, 2022). En estricto rigor, no existe el derecho a la educación propia, debido a la lógica monocultural de los programas de estudio que son los mismos desde Arica a Magallanes, es decir, de norte a sur. En este contexto el concepto de inclusión educativa es interesante, se presenta con robustez normativa y con un discurso atractivo sobre la aceptación por los otros, colaboración, la innovación y la mejora de las comunidades educativas. No obstante, en la práctica esa diversidad no se concreta, pues se priorizan contenidos universales, se imponen los idiomas castellano e inglés, y componentes culturales del mundo indígena quedan relegados a un segundo plano (Iglesias y Martín, 2020; San Martín et al., 2020; Núñez et al., 2020).

Esta propuesta atractiva de educación transformadora que apunta a la democratización de la escuela, participación en igualdad de oportunidades, con equidad y calidad se complejiza con la asociación de un concepto reducido a diagnósticos y vinculada a la integración que etiqueta al estudiantado por distintas características (Bravo y Mariñanco, 2021; Figueroa et al., 2021; Gajardo y Torrego, 2020). En este contexto, la integración es un movimiento teórico, práctico, político impulsado en los países europeos cuyos orígenes se relacionan con etiquetar, diagnosticar o clasificar al estudiantado considerado “especial”, lo que ha generado un impacto más bien negativo en el progreso de estos porque aumentan los estereotipos o etiquetas de determinados seres humanos (Echeita, 2006; Iglesias y Martín, 2020).

La exclusión según Silver (1994) se entiende según tres modelos: el primero, referido a la solidaridad como un quiebre de los vínculos sociales entre las personas y la sociedad, donde el responsable es el Estado como garante de la cohesión social; el segundo, tiene una mirada más economicista y se relaciona con las necesidades sin límites y las personas; el tercero, considera las relaciones jerárquicas que se presentan en la sociedad, las instituciones y reglas que la configuran generando exclusión en aquellos menos aventajados. Mientras tanto, la escuela como institución social nos continúa mostrando situaciones de exclusión y discriminación que son latentes en las aulas, así la exclusión en las escuelas se caracteriza por separar, disgregar, segregar, no permitir participar (Ordóñez y Granja, 2023) situación que se agudiza en la escuela rural como consecuencia de

las limitaciones constantes que se presentan en esos territorios: abandono, desigualdad e inequidad, falta de acceso a los centros culturales o lugares donde circula el conocimiento científico (Bautista et al., 2023).

En este contexto un concepto clave es la interculturalidad, la que se presenta como un proyecto político, ontológico, epistémico y ético. Por consiguiente, desde un enfoque crítico de la interculturalidad, la dominación-sumisión de los pueblos originarios se manifiesta tanto desde una dimensión objetiva como subjetiva y explícita que referirse a la interculturalidad como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar las relaciones verticales (Gasché, 2008). Esto queda explícitamente de manifiesto por la ausencia de reconocimiento constitucional como entidades de derecho público y no únicamente como sujetos de interés público. Subjetivamente, las personas indígenas insertas en el medio urbano suelen sentir vergüenza de hablar su lengua indígena y de reconocer prácticas culturales propias (Sartorello, 2009).

Ahora bien, la escuela con presencia de población de ascendencia mapuche y todos los miembros que componen estas comunidades educativas han sufrido el menoscabo tanto a nivel educativo, social y económico que se materializa en la exclusión de los saberes culturales, formas de vivir, respeto al idioma materno y racismo (Muñoz, 2021). Esta realidad requiere especial atención debido a que estos espacios escolares presentan altos índices de pobreza y analfabetismo, un tipo de diversidad no considerada en la escuela, situación que nos interpela a fomentar de manera decidida la educación intercultural para concretar la inclusión en las escuelas, especialmente aquellas que se ubican en tierras que han sido colonizadas y ocupadas por personas ajenas (Valenzuela y Conejeros, 2023).

En este contexto, la educación mapuche se logra gracias a constantes deseos por incorporar en la cotidianidad de la escuela los elementos culturales mapuche, ello incluye todas las interacciones que tengan carácter indígena-ancestral explícito a través de interacciones sociales, socialización permanente de la cosmovisión mapuche, y no solo acciones que aparecen como meras actividades folclóricas. En este complejo escenario asistimos a una tensión importante de carácter estructural en la relación entre estado y pueblos indígenas, mediados por la institución escolar, debido a que los contenidos que se promueven

desde el curriculum especial no se ajustan a la enseñanza de las escuelas a lo largo del territorio de Chile (Luna et al., 2018). Esta realidad va configurando una brecha en la comprensión, donde valiosas perspectivas sobre el conocimiento, identidad y comunidad están ausentes de los debates sobre la equidad, diversidad e inclusión. Las prioridades de enseñanza en el mundo indígena son profundas y nos sumergen en un entramado de sus visiones del mundo y formas de ser, las que están profundamente entrelazadas en nuestro ethos y forma de interacción con el mundo que nos circunda (Ruwhiu et al., 2024). Por razones de justicia social, los procesos educativos interculturales en la escuela mapuche además de ser críticos y democráticos deben estar vinculados a espacios ecológicos-culturales donde se incorpore en el curriculum formal y en todos los niveles educativos los saberes mapuche (Andrade et al., 2023, Echeverry, 2021).

La teoría de la justicia social según Fraser (2008) tiene dos formas de reivindicación: una relacionada con la redistribución y otra con el reconocimiento, esta última vinculada con la aceptación de las diferencias, de las normas culturales y la no aceptación que estas mismas sean dominadas. La justicia social se complementa con la redistribución y el reconocimiento. Por separado ninguno de los dos es suficiente, se requiere que se avance simultáneamente. La tarea implica abordar una concepción compleja de justicia que integre ambas racionalidades (Fraser, 2008). En definitiva, la justicia social en el campo de la educación se refiere a la promoción de valores democráticos, orientación de acciones socialmente justas para todas las personas. En el caso de los mapuche, se reafirma esta idea, pero se incorpora el componente moral que deja en evidencia la disconformidad de este grupo social frente a la invisibilidad y segregación sistemática por parte del Estado chileno donde se busca la valoración cultural y política del pueblo mapuche (Balbontin, 2020; Mansilla et al., 2016; Sanhueza et al., 2019).

Honneth (1994) en su teoría del reconocimiento sostiene que los conflictos deben ser comprendidos desde la vejación vivida, lo que impulsa a las personas a luchar por su reconocimiento, a su vez esto implica la necesidad de reconstruir la moral de los individuos en razón de la indiferencia social para transitar paulatinamente a una integración social que permita el reconocimiento, la confianza, la autoestima y autovaloración para ir generando la



dignidad social de las personas tanto en su autonomía y actuación en la sociedad. El reconocimiento es un concepto abierto que remite a las posibilidades ilimitadas de las interacciones sociales situadas, por lo que es histórico y socialmente relativo (Revuelta y Hernández, 2019). Entonces, hablar y debatir respecto al reconocimiento implica necesariamente analizar las heridas morales, entendidas como aquellos hechos experimentados como injustos que afectan el bienestar esencial de la persona, caracterizados principalmente por la negación de sí. En síntesis, la particularidad de las heridas morales consiste en la negación profunda y sistemática del reconocimiento de la otredad. En este contexto se visualizan tres tipos de heridas morales —a saber— aquellas que anulan en una persona la seguridad de disponer de su bienestar físico, otras vinculadas al irrespeto, es decir, el respeto que merecemos y, finalmente, situaciones de humillación donde dejan en evidencia que sus talentos no son dignos de ningún reconocimiento (Honneth, 1999).

Con frecuencia, la herida moral surge en un escenario en que los individuos están desempeñando un servicio como miembros de una institución en reflejo de sus valores y creencias. El análisis de la relación compleja entre herida moral y el contexto en que se produce genera una comprensión muy importante de las vivencias de las personas afectadas, pero también de los componentes sistémicos que intensifican la vulnerabilidad de las personas en los diversos sistemas sociales (Honneth, 1999). La exclusión de saberes y valores genera la necesidad que se produzcan actos de reconocimiento públicos y permanentes. El reconocimiento puede tener un carácter antropológico (contemplación de las estructuras sociales desde el punto de vista de los sujetos) o institucional (cómo la dimensión normativa no es coherente con las expectativas de los sujetos), las experiencias sociales de los individuos modernos tienen un valor irreemplazable en la construcción de su identidad y modos de ser y estar en el mundo. Las expectativas normativas que se manifiesta desde la perspectiva émica de los participantes, apuntan a prescripciones que poseen una especial representación en la realidad. Estas normas forman el anclaje que ayuda a comprender la reproducción social y se constituyen en la base de experiencias negativas que explican las luchas por el reconocimiento (Deranty, 2016; Revuelta y Hernández, 2019).

## 2. Metodología

### 2.1 Diseño metodológico

El estudio se basa en los métodos cualitativos, ya que su foco está en la profundización de las relaciones sociales, demostrando la variedad de perspectivas sobre los objetos de estudio, significados subjetivos y sociales relacionados con ella, incluyendo el estudio del conocimiento y las prácticas de los participantes, analizando las interacciones y maneras de enfrentarse a ella, dimensiones que no pueden reducirse a expresiones cuantitativas de corte experimental y neopositivista. Las decisiones y acciones se orientan a partir del trabajo de campo (narrativas de los participantes y evolución de los acontecimientos que van transcurriendo en la investigación). Por tanto, el diseño se ajusta a las condiciones del escenario de los participantes (Taylor y Bogdan, 1990). El diseño cualitativo específico corresponde a un estudio instrumental de caso, el que se define como una investigación de la especificidad y complejidad de una realidad en particular. El caso de esta investigación corresponde a escuelas ubicadas en el territorio denominado “Costa Araucanía” (Territorio mapuche-lafkenche), a través del cual se llega a comprender su entramado y circunstancias, cuyos hallazgos son transferibles para zonas que tengan similares atributos (otras zonas indígenas —no solo de Chile, sino de América Latina— que tengan presencia de la escuela al interior de las comunidades). En síntesis, el caso es un instrumento para comprender una situación problemática (Stake, 1998). El estudio se fundamenta desde el paradigma hermenéutico reflexivo que otorga relevancia a la interpretación de los significados de las personas participantes, desde una mirada analítica y holística del objeto de estudio. La hermenéutica busca introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada desde su intersubjetividad para configurar una interpretación coherente de la totalidad, para comprender su vida y universo simbólico, y no tanto para alcanzar verdades absolutas con pretensiones de generalización estandarizadora (Gadamer, 1991; Arráez et al., 2006).

### 2.2 Contexto y participantes

El contexto en que se desarrolló la investigación abarca informantes clave del territorio mapuche

lafkenche (costa de la región de La Araucanía) del *Gülumapu*, específicamente las comunas de Carahue, Toltén, Saavedra, Nueva Imperial y Teodoro Schmidt. Estos territorios presentan los índices de desarrollo humano más descendidos de Chile y coincide con una alta densidad de población indígena. Los participantes fueron equipos directivos, profesores y profesoras que se desempeñan en aulas que tienen más de un 50 % de niños y niñas de ascendencia mapuche. Se entrevistó a 6 directores de cada escuela, un profesor/ de cada institución educativa y tres educadores tradicionales (sabios mapuches, algunos de ellos se denominan kimches). Cada una de los participantes aceptó voluntariamente desarrollar la conversación desde el formato de una entrevista semiestructurada, previa firma de consentimiento informado. Las entrevistas se desarrollaron durante el transcurso de cuatro meses en los diferentes territorios antes mencionados.

### 2.3 Instrumentos

Se aplicaron entrevistas narrativas semiestructuradas a través de las cuales se buscó develar los significados atribuidos a la inclusión por parte de diferentes actores educativos en sus desempeños académicos. Por tanto, se elaboró un guion, el que fue validado a través de juicios de expertos, tanto desde el punto de vista del contenido (Dos personas sabias de pueblos originarios: un doctor indígena maya-quiché de la Universidad San Carlos de Guatemala y un candidato a doctor en Lingüística indígena, kimche del pueblo mapuche y académico de la carrera de Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche de la Universidad Católica de Temuco, Chile) como en lo referido al método (dos personas expertas en métodos cualitativos de la Universidad Católica de Temuco, Chile). El corpus de información se recopiló mediante grabaciones de audio, las que fueron transcritas en un documento Word respetando la integridad del contenido.

### 2.4 Procedimiento de reducción y análisis de datos

El proceso de reducción de datos se realizó a través del Atlas ti versión 24.0, previa transcripción de los datos utilizando el convencionalismo e Gail Jefferson, no solamente para establecer frecuencias de códigos sino captar la fuerza ilocutiva del lengua-

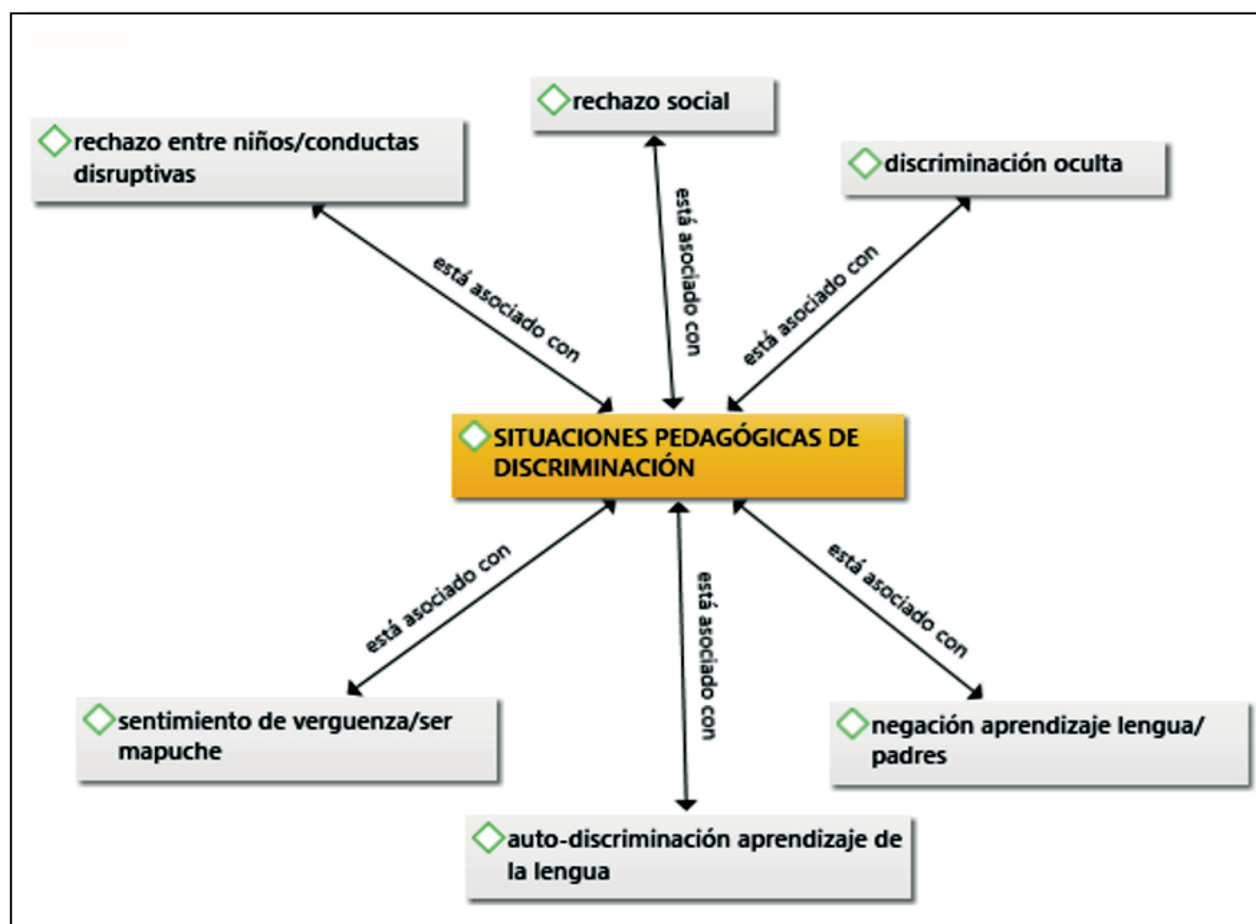
je expresado en los diferentes relatos. El análisis de datos se concretó apoyado en los planteamientos de Vasilachis de Gialdino (2006) e involucran las etapas de codificación abierta (levantamiento de códigos y unidades de significados desde una perspectiva hermenéutica) y axial (generación de redes conceptuales que permiten la unificación de los códigos entre sí en vinculación con una categoría central originada por las preguntas que se aplicaron en las entrevistas). Los procedimientos desarrollados fueron de carácter inductivo, a saber: muestreo empírico (relación código con los fragmentos de las entrevistas) muestreo teórico (relación entre fragmento de las entrevistas con literatura especializada) y análisis de contenido cualitativo (valoración de los relatos respetando la polifonía de voces). El enfoque, alcance y diseño metodológico fueron redactados de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. Las entrevistas siguieron un protocolo intercultural de acceso al campo, lo que implicó mantener contacto con los informantes clave, no solo para efectos de lograr la realización de la entrevista, sino también para efectos de devolución de los hallazgos sistematizados, pues esto permite superar lo que muchas veces ocurre con investigaciones en/ con pueblos indígenas: el extractivismo epistémico.

## 3. Resultados

La transcripción de las entrevistas permitió el levantamiento de códigos a partir de las respuestas y narrativas proporcionadas por los informantes clave o participantes (Codificación abierta interpretativa). Posteriormente estos códigos se agruparon y relacionaron entre sí en torno a una categoría central generándose una red (Codificación axial). A continuación, se presenta la red que se produce en este procedimiento, el muestreo empírico (respaldo de la textualidad de los participantes que dio origen al código) y el muestreo teórico conceptual.

La red conceptual “situaciones pedagógicas de discriminación” presenta los siguientes códigos, los que fueron levantados a partir de las respuestas de los entrevistados: rechazo entre niños/conductas disruptivas, rechazo social, discriminación oculta, sentimiento de vergüenza/ser mapuche, auto-discriminación, aprendizaje de lengua y negación de aprendizaje lengua/padres.

**Figura 1.** Red conceptual 1. Situaciones pedagógicas de discriminación



La red conceptual “situaciones pedagógicas de discriminación” presenta los siguientes códigos, rechazo entre niños/conductas disruptivas, rechazo social, discriminación oculta, sentimiento de vergüenza/ser mapuche, auto-discriminación, aprendizaje de lengua y negación de aprendizaje lengua/padres. El código “discriminación oculta” se visualiza en la siguiente narrativa de un entrevistado:

(...) yo creo que:: si existe pero:: la gente no lo dice(.) porque igual:: es fe- todos sabemos que es feo(.) discriminar y:: y mucha gente se nos va ir encima(.) Eh:: si hay alguna mala:: mala percepción de:: un mapuche(.) hombre o mujer eh::: ya la gente se lo guarda(.) no lo dice(.) pero a veces uno igual lo puede sentir a través de la expresión(.) pero:: ha ido mejorando eso(.) por lo menos acá en la zona(.) [E3:35]

Este tipo de racismo del diario vivir a menudo se presenta encubierto, imperceptible y aparen-

temente invisible, pero en el texto se visualiza la dominación y desigualdad, dentro de un contexto de relaciones sociales e interculturales específicas, son llevadas a la práctica y reproducidas en el texto (Merino et al., 2008).

A su vez el código “rechazo social” se visualiza en la siguiente textualidad:

Eh:: yo creo que la gente de al- en alguna- que ha discriminado de esa manera ha recibido:: el rechazo de:: la mayoría de la gente(.) entonces:: eh:: uno lo aprende de buena manera o de mala manera y a medida que va creciendo va entendiendo [E3:67]

En este sentido, Merino et al. (2008, p. 283) señalan que:

Describir en profundidad cómo un grupo percibe la discriminación hacia sus miembros es indispensable considerar antecedentes sociodemográficos de los entrevistados como género, edad y

nivel educacional. Del mismo modo es relevante conocer la etapa vital en que el evento ocurrió, el contexto y situación específica, el origen étnico y nivel de autoridad del perpetrador y la respuesta o reacción de la víctima ante el hecho.

Asimismo, el código “negación aprendizaje lengua/padres” aparece en la siguiente cita de la entrevista:

eh:: (.) yo creo que también pasa por un tema de::: no sé es como un tema como de ↑vergüenza quizás será no sé por(x)por porque quizás no sé los mapuches que viven en comunidad lo (x) lo atribuyen no sé cómo a falta de recursos pobreza no sé cómo a estar atrasados yo creo que (.) por ahí debe ir la cosa y llama mucho la atención porque (hhh) ellos mismos tienen que ser capaces de:::(x) de poder proteger esto (.) porque al final como acá en la escuela y después empieza a luchar acá la escuela con el (x) con el apoderado bueno no sé es un apoderado que está en comunidad o un apoderado mapuche que no está en comunidad: (.)pero igual es chocante es chocante si al final tenemos que tirar todos como para el mismo lado y poder trabajar en conjunto. [E4:67]

En este contexto la lengua indígena se constituye en una categoría clave para potenciar la justicia epistémica en temas de relaciones interculturales complejas. En este aspecto, por ejemplo, las risas hacia quienes no dominaban el castellano se generan también en las escuelas rurales, sin embargo, se presencia un compañerismo entre pares cuando estos se apoyaban para hablar mejor el *wingkadungun*. Esta realidad explica porque desde algunos miembros de las comunidades mapuche (autoridades ancestrales) no se propicia la transmisión de la lengua a las nuevas generaciones para evitar actos sistemáticos de discriminación. Las risas y apodosos son frecuentemente utilizados para lograr una diferenciación del otro (Porma, 2015). En similares términos, Díaz et al. (2016) señalan que los estados han tenido que adoptar medidas para una educación de mayor pertinencia cultural, centrándose en la revalorización principalmente del idioma, como una forma de convivencia. la negación de los padres se fundamenta en que este tipo de enseñanza obstaculizaría a los niños mapuche aprender las materias de la cultura occidental, en la que, principalmente se desarrollarán y desarrollarán posteriormente como personas.

Respecto, al código “rechazo entre niños/conductas disruptivas” se visualiza en la siguiente cita empírica extraída desde la entrevista:

(...) >bueno< a ve::r (x) yo me acuerdo (.) de un niño que:: >cuando yo entre al colegio yo fui profesor jefe de quinto< (.) y este niño (.) no sabía:: aun no dominaba la lectoescritura:: (.) entonces no leía (x) entonces él se sentaba en la sala y era no hacía nada pu (.) eh:: entonces (x) porque hay una discriminación porque:: bueno igual (x) él tiene un perfil como bien ?violento? y de repente queda <la embarrá:: (.) en la sala de clases o sea como a pito de nada como> gua:: grito::s y ?da vuelta? [E4: 78]

Al respecto, Álvarez et al. (2016) plantean que la preocupación por la dinámica que se produce dentro de las aulas de diferentes niveles educativos se ha incrementado de forma exponencial y, como consecuencia de ello, el sistema se enfrenta actualmente con grandes obstáculos a la hora de regular la convivencia, combatiendo fenómenos ya conocidos y no tan novedosos, pero sí alarmantes por su actual visibilidad social.

En relación con el código “Sentimiento de vergüenza/ser mapuche” aparece en la siguiente cita empírica:

(...) : : si::: pero pero sabe que(.) no no ::es que lo haya observado, así como hay aquí hubo (.) discriminación sino que siento = que de pronto por considerarse mapuches muchos se avergüenzan [E5: 92].

Desde esta perspectiva, Zañartu et al. (2017) plantean que los rasgos culturales en el «ser indígena» pueden ser al mismo tiempo elementos diferenciadores y atributos que resultan motivo de estereotipos, que han devenido en prejuicios. Entonces, en lugar de ser usados para resaltar la diversidad de manera positiva, son utilizados para marcar la diferencia y discriminar. En este contexto, por ejemplo, la palabra indígena es en sí un término que discrimina, porque se asocia al retraso, a la pobreza y a una historia de explotación y marginación.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados permiten concluir que hay varios elementos clave para la superación de estas discontinuidades, como son la construcción de espa-



cios de confianza, la participación en la toma de decisiones, la incorporación de fondos de conocimientos mapuche y la gestión curricular intercultural, elementos que se concluyen a partir de los testimonios recogidos.

El artículo demuestra el fracaso sistemático de las políticas que promueven la educación intercultural en las escuelas rurales de la región de La Araucanía (Gülumapu), particularmente en territorios en que la presencia de estudiantes mapuche es mayoritaria, como es el caso de “Costa Araucanía” (Lafkenmapu) debido a la persistencia de situaciones de discriminación en las aulas pero también, debido a que la educación intercultural se visualiza como algo funcional, no es una convicción auténtica del valor de la educación propia en relación la educación escolar occidental. El hecho de sentir vergüenza por hablar un idioma diferente en que precisamente no se transmiten los saberes principales en la escuela va demostrando que la importancia de los contenidos culturales es de segunda categoría. En este sentido el concepto de vergüenza étnica genera un sentimiento interno de exclusión profundo que deja huellas que difícilmente la escuela con sus prácticas monoculturales ayudará a superar, por el contrario, esta situación podría agudizarse, sobre todo en el caso de aquellos niños, niñas, jóvenes, quienes a través del sueño (*pewma*) son llamados por los espíritus del *chaw-ngünechen* (Dios) para ser, formarse y constituirse en autoridades ancestrales, es el caso paradigmático de las niñas y niños que establecen comunicación con *chaw-ngünechen* para ser machi (autoridad ancestral equivalente al médico en la sociedad occidental, mediadora con el *wenumapu* o mundo de los cielos/región celeste). Este llamado genera alteraciones en el comportamiento y la vida de estas personas. La escuela, al desconocer la profundidad de esta situación confunde el llamado ancestral con una enfermedad de salud mental, trastorno de déficit atencional u otra patología, propia de la racionalidad judeo-cristiana occidental.

Este ejemplo de discriminación y exclusión es muy grave porque vulnera derechos porque un o una machi, es una autoridad ancestral, que no ha elegido serlo por voluntad propia y que vivencia complejos procesos como parte de su formación y que si una persona no acepta u opta por este camino se enfermará, agravará y podría morir. Las instituciones educativas estudiadas reconocen este escenario y la comple-

jidada vinculada al proceso, por tanto, generalmente existe apoyo a él o la estudiante y su familia (*lof-che*). No obstante, se visualizan ausencias de protocolos inclusivos y sensibles culturalmente, porque debido a las transformaciones espirituales que experimenta el estudiante, le será muy difícil su asistencia regular a clases, pues el ethos chamánico prevalece ante la voluntad del individuo. De hecho, una persona que vive este proceso no puede usar la vestimenta escolar exigida en algunos reglamentos internos. Las niñas deben usar la trapelakucha, trarilonko, paño sobre el hombro y cinta de colores. En el caso de los niños, paño sobre los hombros, manta y trapelakucha. En este sentido el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) tiene un protocolo que permite resguardar este derecho y que está anclado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) cuyo propósito es:

Entregar criterios a las personas adultas de la comunidad educativa, para la construcción de un protocolo de actuación ante situaciones de llamado a ser machi de los niños, niñas y jóvenes, o cualquier otra situación cultural que se presente durante su vida escolar. Contar con orientaciones claras permitirá a directivos, madres, padres, apoderados, docentes y educadores tradicionales, actuar de modo coherente con su rol formativo y de apoyo al estudiante, así como fortalecer el ejercicio de resguardo, reconocimiento y valoración de la diversidad que se vive en los espacios escolares. (Mineduc, 2023, p.1)

El ejemplo anterior es muy interesante porque permite dimensionar la relevancia del conocimiento cultural que deben poseer los diferentes actores, principalmente profesionales de la educación, que participan en el proceso formativo de estudiantes indígenas, pues el desconocimiento de patrones culturales sagrados, nos puede conducir a situaciones de racismo, burla y desprecio. Todos los seres humanos, desde que nacen, tienen el derecho inalienable a contar con los atributos, datos biológicos y culturales que permiten su individualización como sujeto en la sociedad, y a no ser privados de los mismos. El desarrollo de identidades positivas por parte del alumnado, en el marco de la interacción social, constituye uno de los objetivos centrales de la educación actual (Ogbu y Simons, 1988).

La otra dimensión crítica que se visualizó en estudio y que está presente en los códigos levantados

en el proceso de codificación abierta es la invisibilidad y exclusión de la lengua materna de los estudiantes indígenas *mapuche-lafkenche*: el *mapunzugun*. En un campo más específico, el proceso histórico que ha experimentado la lengua *mapunzugun* y sus hablantes es una cuestión muchas veces ignorado/silenciado por la investigación académica, las políticas públicas y los agentes escolares que intervienen en el proceso socioeducativo. El contacto intercultural e inter-étnico intenso y extenso, sumado a las repercusiones de este en los modos de vida y comportamientos sociales y comunicativos *mapuche* son aspectos que se arrastran hasta nuestros días con un marco claro de conflictos históricos resultantes de la eterna colonización (Antimil y Olate, 2020; Durán y Ramos, 1986; Fanon, 1965).

El discurso de la interculturalidad, multiculturalidad, el gran relato de la inclusión se queda en un formalismo teórico, eufemismos, lugares comunes, eslóganes que se leen muy bien, pero que en la práctica no adquieren vida. Y, si es que se producen algunas transformaciones estas no son consecuencia de las políticas deliberadas de los estados y sus agencias ministeriales, sino de decisiones del profesorado que se ha formado desde una interculturalidad crítica no funcional al sistema hegemónico. Ahora, ¿por qué en la tercera década del siglo XXI sigue existiendo discriminación y desprecio por el mundo mapuche? Principalmente porque el estado de Chile no admite diferencias culturales que se traduzcan en procesos de autonomía pedagógica plena. No debemos olvidar que Chile es uno de los únicos países de América Latina y el Caribe, en que los indígenas no tienen derecho a educación propia. No es caso de países como Colombia, Guatemala, Brasil, México, donde existe la etno-educación. No obstante, el hecho que exista educación propia en los territorios tampoco garantiza plenamente que desaparezca el racismo, la discriminación y la violencia con los pueblos originarios, pero es un paso político importante.

## Contribución de autores

**Dra. Ninosca Bravo-Villa:** redacción del manuscrito, selección de participantes y contexto del problema, aplicación y transcripción de las entrevistas semiestructuradas, análisis de las transcripciones.

**Dr. Juan Mansilla-Sepúlveda:** redacción del manuscrito, encuadre metodológico, corrección de

estilo sintáctico-gramatical, reducción de datos en Atlas Ti, redacción general.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Castro, P., González, C., Álvarez, E. y Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 855-862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Andrade, E., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Peña-Cortés, F. (2022). Contenidos educativos mapuches y espacios ecológicos-culturales en La Araucanía: Desafíos para una educación intercultural. *Diálogo Andino*, (67), 88-98. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100088>
- Antimil, J. y Olate, O. (2020). El escenario actual de la lengua mapuche en un territorio. Estudio de caso desde la historia y la sociolingüística. *Nueva revista del Pacífico*, 72, 116-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000100116>
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181. <https://bit.ly/4oXHbMx>
- Ayala Cardona, J. A. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 92-103. <https://doi.org/10.17811/rei.v13i1.404>
- Bautista Castro, C. P., Esqueche Torres, J. J., Bocanegra Vilcamango, B., Tello Flores, R. Y. y Fernández Celis, M. P. del. (2023). La exclusión social en la escuela rural de Lambayeque, una perspectiva de la Chakana pregunta. *Revista Conrado*, 19(90), 134-145. <https://bit.ly/3XYeJPz>
- Balbontín-Gallo, C. (2020). El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura. *Izquierdas*, (49), 219-238. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492020000100219>
- Beach, D. (2019). Teacher education, cultural diversity, social justice and equality: Policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Profesorado*, 23(4). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11390>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bravo, N. (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (16), 208-217. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6914785>

- Bravo, N. y Mariñanco, M. (2021). Inclusión excluyente: Narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches. *Revista de Filosofía*, 38(99), 750-761. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5699424>
- Deranty, J. (2016). Between Honneth and Rancière: Problems and potentials of a contemporary critical theory of society. In A. Honneth, J. Rancière y K. Genel (eds.), *Recognition or disagreement: A critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity* (pp. 33-82). Columbia University Press.
- Díaz, R., Osses, S. y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 111-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400006>
- Durán, T. y Ramos, N. (1986). Incorporación del español por los mapuches del centro-sur de Chile durante los siglos XVI, XVII y XVIII. *Lenguas Modernas* 13, 17-36. <https://bit.ly/4pQf5UA>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Editorial Narcea.
- Echeverry Jaramillo, L. M. (2021). Diversidad e Interculturalidad: dos perspectivas en la educación actual. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(32), 55-61. <https://bit.ly/49hWBq2>
- Escobar, E., Albores, A. y Guillén, D. (2017). *Guía para una escuela inclusiva*. México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. <https://bit.ly/4atUL6N>
- Fanon, F. (1965). *Racismo y cultura. Por la Revolución Africana*. Fondo de Cultura Económica.
- Figuerola-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Key dimensions for the inclusive educational development: Emancipatory knowledge in a collaborative counselling experience. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 155-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Fraser, N. (2008) La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99. <https://bit.ly/3YF5OkY>
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Tomo I. Sígueme.
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.1.001>
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*. Ediciones Abya-Yala.
- Gillberg, N. (2024). Online corporate communication of diversity and inclusion: Washing as aspirational talk. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 43(9), 39-54. <https://doi.org/10.1108/edi-08-2023-0250>
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación. *SAPIENS*, 6(1), 107-132. <https://bit.ly/44CG7Gx>
- Hernández-Muñoz, H., Pérez-Villablanca, L., Contreras-Seguel, N. y Matus-Betancourt, O. (2021). La inclusión y su importancia en la educación médica. Análisis del escenario chileno: una revisión sistemática. *FEM (Ed. impresa) [online]*, 24(4), 211-217. <https://doi.org/10.33588/fem.244.1137>
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp Verlag.
- Honneth, A. (1999). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios políticos*, 14, 173-187. <https://bit.ly/4s68CXc>
- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: Avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C. y Caniguan Velarde, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: Análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Revista Educação y Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Mansilla, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun kimun del pueblo nación mapuche. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 145-162. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Martínez de Meriño, C. Y., Alzate Alzate, N. A., Gallego Henao, A. M. y Meriño Córdoba, V. H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 79-94. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38820>

- Merino, M., Quilaqueo, D. y Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista signos*, 41(67), 279-297.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200011>
- Millán La Rivera, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra Rebolledo, R. y Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1).  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue1-fulltext-2870>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Orientaciones para la Escuela: Resguardo de derechos de niños, niñas y jóvenes llamados a ser machi y otros casos de orden cultural indígena*. Santiago de Chile.  
<https://bit.ly/4p1D7dU>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2025). *Reconocimiento y establecimiento del Sistema Educativo indígena Propio - SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas que Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones*. Decreto Número 0481. 30 de abril de 2025.
- Morin, E. (2009). *Para una política de la civilización*. Paidós.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Revista Estudios Pedagógicos* 37(1), 255-267.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100014>
- Muñoz Troncoso, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B. y Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 347-368.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Ogbu, J. y Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly* 29(2), 155-188. <https://bit.ly/49fvLyV>
- Ordóñez Santos, M. A. y Granja Escobar, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Revista Conrado*, 19(91), 270-279.  
<https://bit.ly/4oYgQ0D>
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Porma, J. (2015). Violencia colonial en la Escuela: el caso de la comunidad José Porma en el siglo XX. En Antileo, E., Cárcamo, L. Calfío, Margarita; Huinca, H. (eds.), *Awükan ka kuxankan zugu waj-mapu mew* (pp. 189-205). Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Ragins, B. R. y Ehrhardt, K. (2020). Gaining perspective: The impact of close cross-race friendships on diversity training and education. *Journal of Applied Psychology*, 106(6), 856-881.  
<https://doi.org/10.1037/apl0000807>
- Revuelta, B. y Hernández-Arancibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de moebio*, (66), 333-346.  
<https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Ruiz Cerquera, M. A. y Álvarez Díaz, M. B. (2020). La necesidad de la atención a la diversidad cultural desde las instituciones educativas colombianas. *Revista Conrado*, 16(75), 125-130.  
<https://doi.org/10.31212/conrado.v16i75.1396>
- Sanhueza Rodríguez, A. A., Pagès Blanch, J. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: La memoria social sobre el malón y el awkán en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22.  
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.909>
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente [Path to inclusive education: Barriers and facilitators for cultures, policies and practices from the teaching voice]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 77-90.  
<https://bit.ly/4p470dN>



- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133(5-6), 531-578. <https://bit.ly/4qij5gy>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vasilachis de Giladino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Valenzuela Rettig, P. y Conejeros Obreque, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Zañartu, N., Aravena, A., Grandón, P., Sáez, F. y Zañartu, C. (2017). Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos. *Revista CUHSO*, 27(2), 229-250. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1226>