

Racismo Estructural y Prácticas Pedagógicas: Desafíos y realidades en contexto educativo indígena

Structural Racism and Pedagogical Practices: Challenges and realities in an indigenous educational context

Viviana Villarroel Cárdenas ^a, Katerin Arias-Ortega ^b

^a Centro de Investigación, Innovación y Creación de la Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile; ^b Departamento de Psicología, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Resumo. El artículo problematiza en torno a la prevalencia de un racismo estructural expresado en prácticas pedagógicas descontextualizadas que no consideran la existencia de conocimientos educativos indígenas, para el desarrollo de la situación de aprendizaje desde un enfoque de pertinencia social, cultural y territorial, aun cuando estas prácticas pedagógicas se implementan en contextos escolares indígenas. La metodología es cualitativa, se empleó la observación participante en Educación Básica en las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Educación Matemática. La observación estuvo centrada en los procesos de contextualización y prácticas pedagógicas para la diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se registró como notas de campo. La información recogida se analizó a través de la técnica de análisis de contenido. Los principales resultados dan cuenta de prácticas pedagógicas descontextualizadas al territorio mapuche en que se sitúa la escuela, proceso en el que la enseñanza y aprendizaje se desarrolla desde un racismo sistémico, en el que prevalece el desconocimiento del profesorado en torno a los saberes y conocimientos mapuches posibles de incorporar a la educación. Asimismo, se constata la jerarquía del saber en el aula, en la que se invalida y se niega el valor epistémico de los conocimientos indígenas. Esta realidad permite sostener que prevalece en el sistema escolar chileno prácticas educativas prejuiciadas que mantienen vigente el racismo estructural como producto de la colonización aun presente. Concluimos en la urgencia de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se implementan en contextos educativos con diversidad social y cultural, para ofrecer una educación intercultural.

Palavras-chave:

Epistemología subalternizada, Jerarquía epistémica, Contexto educativo indígena, Conocimientos indígenas.

Submetido em

06/03/2025

Aceito em

18/08/2025

Publicado em

22/08/2025

Abstract. The article problematizes the prevalence of structural racism expressed in decontextualized pedagogical practices that do not consider the existence of indigenous educational knowledge for the development of the learning situation from an approach of social, cultural and territorial relevance, even when these pedagogical practices are implemented in indigenous school contexts. The methodology is qualitative, using participant observation in Basic Education in the subjects of Natural Sciences, History, Geography and Social Sciences, and Mathematics Education. The observation was focused on contextualization processes and pedagogical practices for the diversification of teaching and learning processes, which was recorded as field notes. The information collected was analyzed through the content analysis technique. The main results show pedagogical practices decontextualized to the Mapuche territory in which the school is located, a process in which teaching and learning is developed from a systemic racism, in which the teachers' lack of knowledge about the Mapuche knowledge and skills that can be incorporated into education prevails. Likewise, the hierarchy of knowledge in the classroom is observed, in which the epistemic value of indigenous knowledge is invalidated and denied. This reality allows us to sustain that prejudiced educational practices prevail in the Chilean school system, which maintain structural racism as a product of colonization still present. We conclude that it is urgent to rethink the teaching and learning processes implemented in educational contexts with social and cultural diversity, to offer an intercultural education.

Keywords:

Subalternized epistemology, Epistemic hierarchy, Indigenous educational context, Indigenous knowledge.

Introdução

El artículo discute en torno a la prevalencia de un racismo estructural expresado en prácticas pedagógicas descontextualizadas que no consideran la existencia de saberes y conocimientos educativos indígenas, para el desarrollo de la situación de aprendizaje (Arias-Ortega & Villarroel, 2024). Lo anterior, como un legado del colonialismo en el sistema educativo escolar chileno, el que se ha materializado y perpetuado a través de las instituciones educativas tanto en el currículum escolar como en las prácticas pedagógicas que ejerce el profesorado (Arancibia, 2021). Este racismo, es entendido como las formas en que las políticas, prácticas y estructuras sociales al interior de las instituciones educativas, de salud, judiciales, económicas y políticas, entre otras, crean y perpetúan desigualdades en la sociedad en torno al origen sociocultural de los sujetos (Mato, 2020; 2023). En este contexto, el racismo estructural está arraigado en el funcionamiento de la sociedad, materializado a través de las desigualdades institucionales y políticas discriminatorias que no necesariamente se manifiestan a través de actos individuales. Sino que también considera la perpetuación de estereotipos y prejuicios a través de normas y valores culturales de corte hegemónico que limitan la movilidad social y el acceso a recursos esenciales de los sujetos de origen sociocultural indígena (Kaplan & Sulca, 2022).

Desde esa perspectiva, en el contexto de la educación escolar en territorio mapuche, el racismo estructural es posible de visibilizar, por ejemplo, cuando las escuelas de sectores rurales con alta matrícula de estudiantes indígenas, campesinos y grupos socialmente vulnerabilizados, reciben menos financiamiento y recursos educativos, resultando en instalaciones inadecuadas y una calidad educativa inferior, respecto de la que recibe el no indígena (Villarroel & Arias-Ortega, 2024). Asimismo, históricamente, las políticas educativas no han considerado los saberes y conocimientos indígenas en las distintas asignaturas del currículum escolar, en el que la lengua y la cultura mapuche ha sido negada e invisibilizada en la escuela (Turra, 2016; Muñoz, 2021; Arias-Ortega et al., 2024), perpetuando así, la marginación y la desventaja educativa de estas comunidades indígenas en la educación escolar. Específicamente en las experiencias educativas en Ciencias naturales en contexto mapuche, prevalece un carácter tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen como sustento el conocimiento hegemónico y, que posicionan a los estudiantes en un menor valor social, categorizándolos como personas que no tienen conocimiento en torno a las temáticas que se abordan en el currículum escolar (Villarroel et al., 2024). Esto explica el desinterés por los contenidos abordados en la asignatura debido a que los estudiantes los perciben como ajenos a su realidad, por tanto, se ven favorecidos de aprendizajes memorísticos y carentes de significado (Villarroel et al., 2024). Asimismo, la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela chilena reproduce una lógica de extractivismo hacia la naturaleza, lo que se tensiona con la lógica de reciprocidad y complementariedad que el mapuche realiza en torno al medio natural y los seres tangibles e intangibles que allí coexisten. Esto trae como consecuencia, una tensión entre el saber escolar y familiar mapuche que entra en diálogo y contradicción con el conocimiento escolar, por ejemplo, en la educación escolar se abordan contenidos asociados a seres vivos e inertes, en el que existe una clara tipificación de estos seres o elementos, mientras que para el mapuche

todo tiene vida (Villarroel et al., 2022). Este tipo de prácticas pedagógicas se constituyen en limitaciones para pensar una educación en ciencias intercultural.

En ese sentido, el problema subyace a la práctica pedagógica, entendida como el conjunto de métodos y estrategias que el profesorado utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que abarca desde la planificación y organización de la situación de aprendizaje (contenidos escolares) hasta la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al logro y desempeño del estudiantado (Freire, 2012). Esta práctica pedagógica, en general, ha estado permeada por la monoculturalidad, debido a ello es que la planificación y organización de los contenidos escolares, métodos y estrategias se realizan desde un enfoque eurocéntrico occidental, que no considera otras formas de aprender como lo son los métodos educativos indígenas (Quintriqueo et al., 2019; Villarroel et al., 2022). La problemática descrita plantea la urgencia de cuestionar y visibilizar esta realidad en las sociedades contemporáneas, las que están anquilosadas en los contextos educativos con diversidad social y cultural, específicamente, el caso mapuche en La Araucanía, Chile. Dicha región, de acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), se mantiene como la segunda del país que tiene mayor porcentaje de habitantes que se autoreconocen como indígenas, específicamente mapuches (INE, 2018), hecho que permea el sistema educativo y desafía tanto al Estado como a las instituciones educativas por garantizar una educación con pertinencia social, cultural y territorial.

En ese contexto, se destaca que el colonialismo está presente desde los inicios del sistema educativo escolar chileno, debido a que la instalación de la escuela obedece a una estrategia diseñada y planificada que buscó consolidar el proyecto Estado nación y promover un modelo estándar de ciudadano (Mansilla et al., 2018). En la búsqueda del cumplimiento de estos propósitos es que la educación escolar chilena invalidó y negó la episteme indígena, prohibiendo el uso de la lengua vernácula, obligando a todos los estudiantes a hablar el español para no ser castigados (Reyes, 2021). En ese sentido, la educación chilena despojo a los indígenas de sus saberes y conocimientos propios a través de prácticas de violencia física y simbólica que se han ejercido desde el inicio de la colonización hasta nuestros días (Arias-Ortega et al., 2024).

Desde esa perspectiva, el sistema educativo se ha enmarcado en la matriz colonial del poder, que en palabras de Quijano (2014) refiere a que las estructuras de poder que se establecieron en América debido a la colonización europea, han perdurado y evolucionado a través del tiempo influenciando la organización en cuatro niveles: a) organización social, que refiere a la imposición de jerarquías étnicas que aun prevalecen en la sociedad, en que el indígena es discriminado y excluido socialmente (De la Maza et al., 2022); b) organización política, relacionado a la pervivencia de los sistemas de gobierno y fronteras nacionales que no responden a las necesidades locales y regionales sino que perviven de la matriz colonial (Mignolo, 2008); c) organización económica, relacionado a la instauración de una economía capitalista basada en la explotación de los recursos y de la mano de obra, lo cual aún se evidencia en la actualidad (Saito, 2022); y d) organización educacional, en el que prevalece la jerarquía epistémica en los diseños de los currículos escolares, en los que se prioriza el conocimiento eurocéntrico occidental, invalidando saberes alternativos al hegemónico

(Anabalón, 2018). En relación a ello, Mignolo (2008) plantea que en la lógica del mundo actual subyace la colonialidad, la que se ha perpetuado a través del racismo estructural que privilegia a la sociedad dominante en desmedro de las poblaciones minoritarias (Jiménez-Naranjo & Sánchez-Antonio, 2020) en áreas de relevancia como lo es la educación, lo que afecta a la configuración de identidad, la revitalización de la cultura y la autodeterminación de personas mapuches.

El objetivo del artículo es develar el racismo estructural presente en las prácticas pedagógicas ejercidas por el profesorado en experiencias educativas implementadas en contexto indígena en La Araucanía, Chile.

Racismo estructural en la escuela en territorio mapuche

El racismo estructural es producto de una configuración política, cultural y social en la que se establecen jerarquías en base a características físicas y/o características étnico-culturales, las cuales sostienen el sometimiento y discriminación a grupos minoritarios situando en la cúspide al blanco hegemónico y en la base inferior a los indígenas (Walsh, 2007). Lo anterior, es una consecuencia histórica del colonialismo presente en América Latina que ha desarrollado de manera continua mecanismos que discriminen y prejuzgan de manera sistemática a grupos minoritarios (Jiménez-Naranjo & Sánchez-Antonio, 2020), como lo son los indígenas. En esta perspectiva, se destaca que este grupo ha sido históricamente sujeto de discriminación por parte de la sociedad hegemónica, a través de diferentes agencias del Estado, como la educación y la salud. Así, el racismo estructural opera bajo el alero de instituciones que en sus prácticas contribuyen en su cotidiano a la producción y reproducción de la desigualdad social (Van Dijk, 2003).

En ese contexto, desde un enfoque educacional se releva que desde la instalación de la escuela se ha buscado la uniformidad cultural de la población que atiende, sin considerar sus características y especificidades propias (Turra, 2010). Así, el racismo estructural ha perpetuado de manera permanente una matriz de desigualdad en la sociedad, particularmente en la vida escolar ha funcionado a través de mecanismos de autoclasificación y autoexclusión de los sujetos indígenas (Kaplan & Sulca, 2022). La autoclasificación refiere al proceso mediante el cual los sujetos se autoreconocen en un sistema jerárquico basado en características raciales, étnicas o culturales. Dicho proceso puede estar influenciado, por una parte, por las expectativas propias y familiares y, por otra parte, por estereotipos prevalentes en la institución escolar y la sociedad. Esta autoclasificación puede incidir en la formación de la persona en tres aspectos: 1) interiorización de estereotipos negativos relacionados con la capacidad académica y el valor que tiene uno como educando en el sistema educativo escolar (Aznar-Martínez & Ahufinger, 2024); 2) baja autoestima académica, que refiere a la constante exposición a mensajes denostativos y la falta de modelos a seguir, lo que puede resultar en que los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios se autoclasifiquen como inferiores y menos aptos para el éxito educativo y escolar (Díaz et al., 2022); y 3) autoidentificación limitada en sus roles, se relaciona a que los estudiantes se autoidentifican en roles limitados o subordinados, lo que merma sus expectativas y aspiraciones académicas y profesionales (García-Castro & Bartolucci, 2007).

En relación a la autoexclusión, se concibe como un proceso en el que los individuos no logran desarrollar el sentido de pertenencia, por lo que optan por alejarse del entorno donde no se sienten bienvenidos. Este proceso se puede manifestar de tres maneras: 1) nula participación académica, por lo que el estudiante se siente segregado y/o discriminado, se resta de participar de actividades pedagógicas, pues no logra sentirse parte del grupo o valorado por este (Pérez, 2020); 2) Deserción escolar, se relaciona a casos en que los estudiantes deciden no continuar su trayectoria educativa, debido a sentimientos alienantes y falta de sentido de pertenencia a la institución escolar y el grupo de pares (Saenz, 2021); y 3) Evadir carreras académicas, se relaciona cuando estudiantes de grupos minoritarios evitan disciplinas o carreras académicas que son percibidas como dominadas por grupos mayoritarios, que sienten temor de ser discriminados y/o que no se sienten capaces de rendir en ese espacio, producto de la autoconcepción negativa que han ido construyendo de sí mismo por el hecho de ser indígenas (Mazzeo, 2022). Lo anterior, es producto del racismo estructural que se expresa a través de un currículum escolar sesgado (Kaplan & Sulca, 2022), determinado por un organismo central, específicamente en Chile, por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Esta entidad organiza las habilidades, contenidos y actitudes que deben ser abordadas para cada nivel educativo por el profesorado, que si bien presenta avances en materia de considerar la diversidad social y cultural desde una perspectiva intercultural, esto se realiza desde un enfoque de interculturalidad funcional (Walsh, 2010). Es decir, en los lineamientos curriculares ministeriales existe un reconocimiento a la diversidad social, cultural y territorial presente, más no se promueven ni implementan acciones concretas que permitan revertir la problemática descrita. A esto, se le suma el desconocimiento del profesorado en torno al conocimiento, habilidades y estrategias que permitan la diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para implementar sus prácticas pedagógicas en coherencia con el contexto en donde se sitúa la experiencia educativa (Villarroel & Arias-Ortega, 2025).

Desde esa perspectiva, el racismo estructural se expresa a través de las prácticas pedagógicas y discursos de inferiorización en el trato cotidiano (Sulca 2020), lo que genera impactos negativos en los grupos minorizados que son objetivo de estas prácticas, quienes se ven enfrentados a un trato desigual y denostativo sólo por su condición étnica. Lo anterior, se ha justificado en que la diversidad social y cultural se constituye en una amenaza para el *status quo* (Kaplan & Sulcan, 2022), por tanto se requiere que prevalezcan las prácticas segregadoras que tienen como fin el distanciamiento y desapego entre los grupos. De esta manera, se ha naturalizado que los grupos minorizados no tengan igualdad de accesos a servicios educacionales y de salud (Mato, 2020) y exista una brecha educativa tanto en acceso como en resultados educativos entre la población indígena y no indígena, lo que da cuenta de las injusticias que históricamente han afectado al sujeto indígena (Villarroel & Arias-Ortega, 2025).

Métodos

La metodología es cualitativa, puesto que posibilita la comprensión en profundidad de fenómenos educativos relacionados con el racismo estructural en contextos educativos indígenas (Bisquerra, 2004; Denzin & Lincoln, 2011). El diseño de la investigación responde

a un estudio de caso, debido a que se focaliza en comprender la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto indígena particular (Rodríguez et al., 1996).

El contexto de estudio se sitúa en La Araucanía, en una escuela multigrado que se caracteriza por atender dos niveles educativos en un mismo espacio áulico, por lo que el profesor debe impartir de manera simultánea los contenidos curriculares a ambos cursos. Esta escuela la denominaremos N°1 para garantizar su anonimato, ésta se sitúa en una comuna rural de Padre Las Casas, Chile. Dicha escuela imparte los niveles de enseñanza básica de primer a octavo año básico. Se observaron las clases de un curso multigrado que contemplaba 3 y 4 año básico. La observación se realizó en tres asignaturas, en Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación matemática. Cada período de clases tiene una duración de hora pedagógica, es decir, 45 minutos, el horario se distribuye como se detalla en la tabla n°1:

Tabla 1. Materialización de la observación

ASIGNATURA	HORARIO
CIENCIAS NATURALES	08:15 – 09:45
RECREO (DESAYUNO)	09:45 – 10:15
HISTORIA GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	10:15 – 11:45
RECREO	11:45 – 12:00
MATEMÁTICA	12:00 – 13:30

Fuente: Elaboración de las autoras

Los criterios de inclusión para participar en la investigación son: 1) Ser una escuela con sello intercultural declarado en el Proyecto Educativo Institucional; y 2) Contar con un porcentaje mayoritario de matrícula de estudiantes mapuche.

Tabla 2. Profesores participantes de la investigación

PARTICIPANTE	FORMACIÓN	ASIGNATURA IMPARTE	QUE	ASCENDENCIA MAPUCHE	HABLA MAPUZUNGUN
PROFESOR	PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA MENCIÓN HISTORIA Y GEOGRAFÍA	HISTORIA, GEOGRAFIA Y CIÊNCIAS SOCIALES		NO	NO
PROFESOR	PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA MENCIÓN CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS NATURALES		NO	NO
PROFESORA	PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA MENCIÓN MATEMÁTICA	MATEMÁTICA		NO	NO

Fuente: elaboración de las autoras

La técnica empleada para recolectar la información es la observación participante entendida como un método de recolección de datos e informaciones en las ciencias de la educación, donde el investigador se integra activamente en el entorno y las actividades del grupo que estudia (Mesa & Tabares, 2000). Su uso se justifica porque permite la inmersión en el contexto social y la interacción directa con el profesorado y estudiantado, durante la situación de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Matemática. De esta manera, a través de la observación

participante se busca develar comportamientos, interacciones y eventos en su contexto natural, recopilando datos cualitativos detallados en torno al objeto de estudio (Taylor & Bogdan, 1987). De este modo, las investigadoras han podido observar el fenómeno educativo en su contexto natural, sin alterar las interacciones propias del contexto educativo (Mesa & Tabares, 2000). La información se registró en notas de campo donde se detallaron interacciones, diálogos y comportamientos observados en torno a los procesos de contextualización y diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en perspectiva intercultural.

La observación participante de las clases, se desarrollaron durante tres meses, una vez por semana. La jornada iniciaba a las 08:15 y finalizaba a las 13:30, durante este período se lograba observar el desarrollo de las asignaturas mencionadas anteriormente. A lo anterior se suma que las clases observadas se registraron en formato audiovisual para facilitar el posterior análisis de la información. Se trabajó con tres profesores en las diferentes asignaturas.

Para el análisis de la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido, debido a que permite identificar patrones comunes, que posibilitan organizar categorías que se asocian a las prácticas educativas en contexto indígena (Ruíz, 2012). Operacionalmente, una vez finalizada la etapa de observación participante, se organizaron las notas de campo por orden cronológico. Luego, se transcribieron a un formato digital para mejorar el acceso a las observaciones registradas. Posterior a ello, se inició el proceso de codificación, que se organizó en tres etapas: 1) codificación abierta, que consistió en un primer análisis de las notas de campo y el registro audiovisual, que permitió identificar y nombrar conceptos iniciales y posibles categorías que emergen de manera directa de los datos. 2) codificación axial, que consistió en establecer las conexiones y relaciones entre las categorías y subcategorías identificadas a partir de los datos; y 3) codificación selectiva, que consistió en organizar las categorías, subcategorías y códigos em torno a una categoría central. La codificación realizada siguió los fundamentos propuestos por Glaser y Strauss (1967).

Los resguardos éticos que se consideraron en el estudio son los de *American Psychological Association* (APA), que se orientan desde los principios de: a) beneficencia y no maleficencia, que busca salvaguardar el bienestar de los participantes de la investigación; b) fidelidad y responsabilidad, que refiere a cumplir un rol ético en la investigación resguardando no anteponer juicios propios o sesgos en torno al objeto de estudio; c) integridad, que se vincula al resguardo de la veracidad de los testimonios de los participantes; y d) respeto por los derechos y la dignidad de las personas, vinculado al resguardo del anonimato y la participación voluntaria en la investigación (APA, 2010). Asimismo, la investigación cuenta con la validación del Comité de Ética de la casa de estudio de las investigadoras.

Resultados

Los resultados de la investigación se organizan en dos categorías, la primera se relaciona con procesos de enseñanza y aprendizaje descontextualizados que se evidenciaron en el aula. La

segunda categoría se asocia a la invalidación de los saberes y conocimientos indígenas presentes en el estudiantado.

Proceso de enseñanza y aprendizaje descontextualizados

La categoría Proceso de enseñanza y aprendizaje descontextualizados, se relaciona con prácticas pedagógicas que no consideran el contexto social, cultural y territorial de los estudiantes al momento de diseñar, implementar y evaluar la experiencia educativa. En relación con ello, se observaron tres situaciones que ejemplifican la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La primera situación ocurre en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en un cuarto año básico, en que el objetivo a trabajar se relaciona con investigar el presente de los pueblos indígenas americanos. En relación con ello, el profesor solicita a los estudiantes buscar información sobre los mayas y los aztecas por su gran influencia en la cultura de hoy a lo que un estudiante le pregunta, *“¿Profesor y por qué no investigamos a los mapuche como nosotros? A lo que el profesor le responde, vamos a investigar culturas indígenas que son relevantes en América, los mayas y los aztecas contribuyeron a la matemática y la ciencia, ¿los mapuche que han aportado?”* (registro clase N° 4). El diálogo evidencia una práctica pedagógica descontextualizada, debido a que la situación de enseñanza se implementa en contexto indígena mapuche, más se niega el aporte epistémico que estos han realizado. Asimismo, se da cuenta de una actitud denostativa frente a la cultura mapuche en la que se niega que su episteme sea un aporte a la sociedad y a la cultura. Lo anterior, permite constatar una visión limitada y prejuiciosa sobre la contribución que han realizado los mapuches al conocimiento, lo que perpetúa estereotipos y desvaloriza sus conocimientos y saberes, porque niega su valor epistémico, anulando a la vez, al sujeto indígena. Además, en la situación expuesta el profesor desestima el interés genuino del estudiante, lo que tiene un impacto en la identidad cultural, la autoestima y la autodeterminación del estudiante.

La segunda situación que se describe se enmarca en una clase de Ciencias Naturales implementada en cuarto año básico, cuyo objetivo era el reconocimiento de los organismos vivos que están presentes en un ecosistema. Frente a ello, el profesor les entrega a los estudiantes una guía sobre ecosistemas, en donde les explica que deben realizar y queda pendiente de las dudas de los estudiantes, cuando emerge una pregunta y se da el siguiente diálogo:

Estudiante 1: ¿Profesor qué animal está en la página 3 de la guía?

Profesor: Es una ardilla, y es un animal que vive en el hueco de los árboles es muy interesante su comportamiento.

Estudiante 1: Profesor, pero acá no hay ardillas, yo nunca he visto una ¿De dónde son?

Profesor: Ah no has visto ninguna nunca, y ustedes conocen algún animal que haga lo mismo que la ardilla.

(varios niños levantan la mano)

Estudiante 2: si Profe, están los chunchos yo los he visto

Profesor: Ah, no sabía que esos estaban acá

(Registro clase n°05)

El diálogo evidencia un proceso de enseñanza y aprendizaje descontextualizado, debido a que en la guía de aprendizaje se utilizan ejemplos de animales que son exóticos, en lugar de utilizar especies endémicas que tienen el mismo comportamiento que el profesor quiere ejemplificar. Esto limita el aprendizaje de los estudiantes debido a que las prácticas descontextualizadas impiden que los estudiantes logren establecer una relación entre el contenido y la realidad que conocen. Asimismo, la situación da cuenta del desconocimiento del profesor sobre el entorno que rodea la escuela y los hogares de sus estudiantes. Este desconocimiento de la fauna local, indica una desconexión con el contexto de los estudiantes y de la escuela en donde trabaja. Además, la actitud del profesor no necesariamente apoya ni valora el interés que demuestran los estudiantes, lo que pudiese generar desmotivación en su proceso de aprendizaje y desconectarlos de su propia realidad local.

La tercera situación tiene a lugar en la asignatura de Educación Matemáticas, en la que se aborda un objetivo asociado a la resolución de problemas rutinarios en contexto cotidiano que incluye dinero. La profesora inicia la explicación del objetivo de aprendizaje asociado a la resolución de problemas rutinarios y no rutinarios. Para ello, ejemplifica con situaciones de compra y venta de supermercado y negocio de abarrotes. Ante tal situación una estudiante comenta lo siguiente:

Estudiante 3: Profesora, nosotros hacemos trafkintu con los vecinos, mi mamá así obtiene verduras, porque las cambia por huevos de nuestras gallinas

Profesora: Tu mamá debería vender los huevos, de esa manera ella podría obtener mayores ganancias, porque los huevos orgánicos tienen un mayor valor, de seguro ella no sabe el real valor que tiene su producto

Estudiante 4: Profesora, mis papás también hacen lo mismo, mi mamá tiene verduras y las cambia por otras cosas que no tenemos

Profesora: Entiendo, pero eso no se realiza con dinero, así que está fuera de lo que estamos trabajando en la clase, centrémonos en el contenido de la clase para que avancemos, luego se nos va el tiempo y no alcanzamos a finalizar bien la clase.

(Registro clase N°02)

La situación expuesta da cuenta de una experiencia educativa centrada en la profesora, en la que niega e invisibiliza el aporte de sus estudiantes, quienes dan cuenta de sus experiencias familiares en torno a cómo para ellos es una realidad la práctica sociocultural del intercambio y cómo está es determinante para la economía familiar. No obstante, la profesora al desconocer esta situación, omite lo expresado por las estudiantes, manifestando con ello su completo desconocimiento con el contexto social y cultural de sus estudiantes. Lo anterior, permite evidenciar que la profesora no integra prácticas culturales locales en la enseñanza de la matemática ignorando el conocimiento propio de los estudiantes. Además, en el discurso de la profesora se transmite la visión occidental de la economía y en conjunto a ello, se desvaloriza la práctica familiar asociada al intercambio. En consecuencia, en general, las

situaciones descritas en el contexto de La Araucanía dan cuenta de la persistencia del racismo estructural materializado en la descontextualización de las prácticas pedagógicas implementadas en contexto indígena. En ese sentido, se invisibiliza y desvaloriza los saberes, conocimientos, cultura y prácticas sociales y culturales del mapuche en las experiencias educativas desarrolladas, lo que desconecta a los estudiantes de su realidad y del conocimiento educativo familiar.

Invalidación de los saberes y conocimientos indígenas en la educación escolar

La categoría Invalidación de los saberes y conocimientos indígenas, se relaciona con la anulación del conocimiento, particularmente del conocimiento indígena mapuche a través de prácticas pedagógicas sesgadas y centradas en el conocimiento eurocéntrico occidental. Se exponen tres situaciones que se relacionan con dicha categoría: La primera situación se desarrolla en clases de Ciencias Naturales, en la que el profesor interroga a los estudiantes sobre plantas medicinales y cuál es su uso cotidiano. En ese sentido, se desarrolla el siguiente diálogo:

Profesor: Niños, ¿qué lograron investigar sobre las hierbas medicinales y uso cotidiano?

Estudiante 5: Profesor, yo sé que la menta se utiliza mucho para el dolor de logko (cabeza)

Profesor: ¿El dolor de qué?

Estudiante 5: de cabeza profesor, dolor de cabeza

Profesor: A ver niños y cómo decimos dolor de cabeza en ciencias

(los estudiantes se miraban, pero ninguno respondía)

Profesor: Cefalea niños, así tenemos que decir cuando nos referimos al dolor de cabeza, que no se les olvide, porque así debemos hablar acá en la escuela y así ustedes les pueden enseñar a sus familias cómo se llaman las enfermedades que son habituales (los estudiantes asienten con la cabeza)

(Registro clase nº03)

La situación expuesta da cuenta de la jerarquía de conocimiento que se establece en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se válida el conocimiento escolar por sobre el conocimiento educativo familiar. Asimismo, se les solicita a los estudiantes modificar su forma de hablar explicitando que cómo lo hacen es incorrecto y que deben enseñarles a sus familias como se deben expresar de manera correcta. Lo anterior, da cuenta de la desvalorización del lenguaje y de los conocimientos propios locales que realiza el profesor quien desestima el uso de estos. Además, se evidencia como se sigue imponiendo un nuevo colonialismo a través de prácticas implícitas de invalidación de lo indígena, con base en el ideal de civilización que se quiere lograr. Esto al mencionar ‘así se habla en la escuela y esto le pueden enseñar a sus familias’. También, se evidencia una imposición del discurso científico occidental por sobre los conocimientos educativos familiares, lo que permite afirmar que el profesor desconoce el conocimiento indígena asociado a las plantas medicinales.

La segunda situación emerge en una clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales centrada en el reconocimiento de los recursos naturales propios de América y específicos en Chile. El profesor propone para la clase que los estudiantes realicen una investigación previa que dé cuenta sobre los recursos naturales endémicos presentes en sus hogares. En ese contexto se desarrolla el siguiente diálogo:

Profesor: Ya pequeños, hoy tenemos que revisar la actividad que les di de tarea hace dos semanas si mal no recuerdo, ¿la trajeron?

(los niños asienten con la cabeza, sin emitir sonidos)

Profesor: Pero que callados están, yo espero a que me contesten con un gran sí bien fuerte para yo saber que me escuchan, pregunto de nuevo ¿trajeron su tarea?

(los niños contestan al unísono que sí)

Profesor: ¿Quién quiere iniciar? Tú inicia (apunta a un estudiante)

Estudiante 6: Profesor en mi casa, mi abuela me dice que ellos tenían mucho roble en el campo pero que lo vendieron y plantaron eucaliptos y que dejaron un par de árboles nativos y que la tierra se secó y que en el pozo ya no hay agua.

Profesor: Ahh mira tú, pero ¿cómo es la sombra protectora del sol en verano?

Estudiante 6: si hay sombra en verano, pero mi abuela dice que hay más riesgo de incendio ¿eso es cierto?

Profesor: es que en verano siempre hay más incendios en todo el país, y en el caso de su hogar sus abuelos podrían vender como leña los árboles que tienen para plantar nativos eso podría ser.

(Registro clase N°05)

La situación expone, en primera instancia, una desvalorización del conocimiento local por parte del profesor, debido a que no profundiza en la situación que expone la estudiante sobre la explicación que le daba su abuela en torno a los árboles nativos, evidenciando su falta de interés o desconocimiento por los impactos ambientales locales. Asimismo, se denota una descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que el profesor omite la complejidad del problema ecológico y económico planteado por el estudiante. De manera que, se evidencia una desconexión con la realidad estudiantil y un desaprovechamiento de la oportunidad de aprendizaje, para fortalecer el pensamiento crítico en sus estudiantes. Lo anterior, respecto al impacto ambiental que causa la plantación de monocultivos en la sociedad en general y en territorio mapuche en particular, lo que va más allá del recurso natural, sino más bien afecta el equilibrio espiritual humano-naturaleza, trayendo como consecuencia una relación de maltrato de los seres tangibles e intangibles que coexisten en el mundo material. Finalmente, se expone la tercera situación que se enmarca en una clase de Ciencias Naturales en la que se aborda un objetivo de enseñanza relacionado con el análisis de la conducta humana y su incidencia en el ecosistema. Para ello, el profesor invita a los estudiantes a realizar una representación gráfica de la relación entre persona y naturaleza. Al momento de socializar la actividad emerge la siguiente situación:

Profesor: Niños, ahora vamos a ver y a escuchar los trabajos que cada uno de ustedes diseñaron, ¿quién quiere empezar?

Estudiante: Yo profesor (se posiciona frente a sus compañeros y muestra su dibujo)

La naturaleza está triste porque nosotros contaminamos y no respetamos, eso dice mi abuela y que por eso no llueve como antes y no tenemos buenas siembras.

Profesor: ¡Que lindo tu dibujo!, entiendo a qué te refieres, pero para aclarar a todos la naturaleza no se puede poner triste porque no es una persona, por lo tanto, si bien nosotros debemos cuidar nuestro entorno, la naturaleza no se puede enojar con nosotros, porque ella está al servicio de nosotros, ósea no nos puede castigar.

(Registro clase N°06)

La situación expuesta evidencia una desvalorización de los saberes y conocimientos indígenas mapuche, debido a que el profesor invalida la interpretación cultural del estudiante y el conocimiento educativo familiar y comunitario que se relaciona con el desarrollo de la relación persona- naturaleza que se gesta desde la visión de mundo mapuche. Asimismo, se da cuenta de un predominio de una visión antropocéntrica de la naturaleza que es vista como un recurso al servicio de las personas, quienes pueden utilizarla para su beneficio, sin considerar el daño que puedan ocasionar, ni la relación de interdependencia que se establece desde los marcos epistémicos mapuche. Además, el profesor no da evidencia de sensibilidad cultural frente a las creencias y valores culturales de su estudiante, lo que lo desconecta de la realidad de los estudiantes. En suma, las tres experiencias revisadas dan cuenta de una desvalorización de los saberes y conocimientos indígenas por parte del profesorado quienes minimizan e invalidan los conocimientos y prácticas socioculturales de sus estudiantes, ya sea de manera consciente o inconsciente. Asimismo, se releva la descontextualización en las situaciones de aprendizaje en que los contenidos y prácticas pedagógicas no evidencian relación alguna con la realidad cultural, social y territorial de los estudiantes. Finalmente, se destaca la imposición del conocimiento eurocéntrico occidental por sobre el conocimiento educativo mapuche. En este sentido, es posible sostener que las prácticas pedagógicas revisadas se han caracterizado por la perpetuación del racismo estructural en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto indígena, perpetuando la colonialidad del saber, del ser y hacer en la educación escolar.

Discusión

Los resultados de la investigación nos permiten evidenciar, al menos, tres líneas de discusión asociadas con: 1) Prácticas Pedagógicas Hegemónicas; 2) Desvalorización de la episteme indígena; y 3) Racismo estructural en el sistema educativo chileno.

Con relación a las prácticas pedagógicas hegemónicas, estas se visibilizan en la medida que la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje ya sea en torno a los contenidos y métodos para desarrollar la clase, no se ajustan a contextos de diversidad social y cultural. De este modo, son prácticas pedagógicas monoculturales que se ciñen a los patrones socio culturales hegemónicos, lo que limita la contextualización y diversificación de los contenidos

abordados a la realidad cotidiana de los estudiantes. Esto evidencia que al momento de pensar las situaciones de aprendizaje no se contempla el contexto social, cultural y territorial de los estudiantes, por tanto, se desarrolla la experiencia de aprendizaje de manera homogénea y desconectada de las necesidades y finalidades educativas propias del territorio en el que se sitúa la escuela.

Lo anterior, perpetúa el racismo estructural presente en la educación chilena, debido a que el currículum escolar y las prácticas pedagógicas al negar, omitir e invalidar los saberes y conocimientos indígenas materializan el racismo estructural en el aula (Kaplan & Sulca, 2022). Asimismo, investigaciones de Beltrán-Castillo (2016, 2021) evidencian la prevalencia de racismo en los textos escolares de ciencias naturales. Dicho racismo se expresa en los contenidos educativos escolares, los cuales se vinculan a categorías de legitimación del concepto biológico de raza y el uso de representaciones raciales o racistas. De esta manera, la educación escolar continúa reproduciendo la colonialidad del saber, del ser y del hacer (Quijano, 1999), debido a que el conjunto de prácticas pedagógicas hegemónicas revisadas tienen un impacto en el estudiantado, el que se relaciona con la construcción identitaria del estudiante, su autoestima e interés por aprender.

En relación con la construcción identitaria, las prácticas pedagógicas hegemónicas acrecientan la disonancia entre la identidad cultural propia con la que promueve el sistema educativo chileno, lo que genera una crisis identitaria debido a los procesos de aculturación, que desde el conocimiento mapuche afectan al sujeto de manera integral, es decir, tanto en el ámbito físico, espiritual como afectivo (Turra, 2010). En ese sentido los estudiantes mapuches han adoptado normas y valores de la sociedad mayoritaria lo que los distancia de las normas, valores y conocimiento de su propio marco epistémico. Al respecto de su autoestima, ésta se ve afectada por la internalización de sentimientos de inferioridad a causa de prácticas pedagógicas hegemónicas que no consideran su lengua, costumbres y conocimientos, por tanto, al no verse reflejado en dichas prácticas los estudiantes pueden ir construyendo una visión minimizada de lo que es su cultura de origen, afectando sus niveles de autoestima por sentir que su identidad no es valorizada ni considerada (Díaz et al., 2022). Esto podría incidir en la construcción de la vergüenza étnica, así como aumenta la pérdida de la vitalidad lingüística y cultural de las nuevas generaciones de niños indígenas.

Finalmente, en relación con el interés por aprender, este se explica como resultado de la implementación de prácticas pedagógicas hegemónicas, las que generan una desconexión sociocultural de los contenidos. Lo anterior, refiere a que el currículum escolar y las prácticas pedagógicas no reflejan la realidad cultural, social y epistémica en la implementación de las experiencias educativas, por tanto, éstas se conciben desde esa mirada como una educación irrelevante. En este contexto, es imprescindible reflexionar en que la práctica pedagógica no es un acto neutral, sino que, es un acto complejo en donde se manifiestan las ideologías y creencias que son producto del contexto sociocultural y se sostienen en criterios hegemónicos que hacen que la educación escolar sea un mecanismo que monopolice el poder desde un control ideológico y la legitimación de una forma de comprender y construir la realidad (Magill & Rodríguez, 2022).

Respecto de la desvalorización de la episteme indígena, refiere a la manifestación de la jerarquía de conocimiento en las experiencias educativas, las que acorde a los resultados expuestos en la investigación anulan y minimizan los conocimientos mapuches. Lo que da cuenta de la prevalencia de la colonización del saber (Quijano, 1999) que se materializa en las prácticas del profesorado cuando este invalida el lenguaje y los conocimientos indígenas, tal es el caso específico del uso de las plantas medicinales y la terminología científica en la experiencia presentada. La prevalencia de estas prácticas pedagógicas impone una jerarquía de saberes que contribuye por una parte a la perpetuación del racismo estructural deslegitimando los saberes y conocimiento indígenas y, por otra parte, aumenta la visión monocultural y eurocéntrica de la educación. Lo anterior, tiene repercusiones a niveles identitarios culturales en los que niños y jóvenes a causa del sistema escolar, pues al no visibilizar la episteme mapuche en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes van construyendo significados asociados con la invalidación y negación de los marcos sociales y culturales propios. En este sentido, si los estudiantes ven afectada su construcción identitaria por los procesos de aculturación que tienen lugar en la escuela, también puede incidir en procesos de fragmentación comunitaria. Es decir, se debilitan los lazos identitarios con la cultura de origen, debido a una desvalorización de la episteme propia. Esta problemática, incide directamente en la transmisión intergeneracional de los saberes y conocimientos mapuches, aumentando la pérdida progresiva de los saberes y prácticas sociales, culturales y espirituales de los mapuches, pues en la educación familiar y comunitaria estos se ven debilitados, para evitar que las generaciones de niños y jóvenes sean objeto de discriminación en el ámbito escolar.

Desde esa perspectiva, urge reflexionar en torno a la desvalorización de la episteme mapuche y en formas de posicionarla como un saber válido en el sistema educativo escolar. Esto, plantea el desafío del reconocimiento y reparación de la discriminación y desvalorización histórica que ha sufrido el pueblo mapuche, quienes tienen una episteme propia que ha sido negada e invalidada, aun cuando está se ha sostenido en la memoria social mapuche presente en la educación familiar y comunitaria. Asimismo, es necesario reflexionar en torno a la responsabilidad ética de los profesores quienes deberían promover a través de sus prácticas pedagógicas el reconocimiento y la valoración de las culturas presentes en el contexto educativo en donde se implementan las experiencias educativas. Con particular énfasis en culturas históricamente minorizadas, despojadas y violentadas (Arias-Ortega et al., 2024) como una forma de avanzar en una sociedad más democrática e inclusiva.

Finalmente, en torno al racismo estructural en el sistema educativo chileno, refiere a las prácticas hegemónicas que desvalorizan la episteme indígena, mediante la imposición del conocimiento eurocéntrico occidental que son manifestaciones del racismo estructural en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esa perspectiva, el racismo estructural presente en el sistema educativo chileno ignora, omite y desvaloriza los saberes y conocimientos indígenas, perpetuando la jerarquía de saberes que favorece al conocimiento eurocéntrico en desmedro de cualquier conocimiento otro, por tanto, contribuyen a la perpetuación de las desigualdades y a la marginalización de los estudiantes mapuche.

Lo anterior, tiene su origen en la colonialidad del saber que en palabras de Mignolo (2008) responde a un patrón de poder que actúa a través de la naturalización de las jerarquías epistémicas y culturales, lo que mantiene vigente a la matriz colonial del poder. Desde esa perspectiva, el racismo estructural ha estado presente desde que los europeos denostaban a los indígenas de América del Sur, con discursos que los tildaban como inferiores a lo humano, sin estructuras cognitivas que les permitiese aprender, salvajes e incivilizados (Grosfoguel, 2011). Lo anterior, se utilizó como base para consolidar al conocimiento eurocéntrico occidental como una verdad absoluta y estas premisas justificaron la violencia con la que arremetieron a los indígenas con el propósito de civilizar.

En el contexto educativo, el racismo estructural se manifiesta en violencia simbólica, que acuerdo a Bourdieu y Passeron (2019) se materializa a través de las prácticas pedagógicas, discursos y normas institucionales que legitiman los estereotipos, la desigualdad y la jerarquización social con el propósito de perpetuar la dominación y exclusión. Es por ello, que se diseñaron currículos escolares que buscaran la homogenización de los estudiantes para así perpetuar las asimetrías sociales (Pineau, 2021). En ese contexto, las prácticas pedagógicas hegemónicas también forman parte del conjunto de elementos que refuerzan el racismo estructural en la educación escolar, formando parte de la violencia simbólica, debido a que como hemos constatado en la investigación, no se considera el contexto social, cultural y territorial para la situación de aprendizaje, por tanto, de manera consciente o inconsciente se busca homogeneizar a los estudiantes.

Conclusión

Los resultados de investigación permiten constatar cómo las prácticas pedagógicas hegemónicas, la desvalorización de la episteme indígena y la imposición del conocimiento eurocéntrico occidental contribuyen a la perpetuación del racismo estructural en la educación escolar chilena. En ese sentido, sostenemos que es urgente y necesario repensar y reformular las prácticas pedagógicas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo y respetuoso de la diversidad social y cultural, con especial énfasis en contextos educativos indígenas.

Asimismo, sostenemos que existe una necesidad de implementar acciones concretas para transformar el sistema educativo, en específico las prácticas pedagógicas como una manera de contrarrestar el racismo estructural vigente, para lo que es vital que el profesorado integre en su quehacer pedagógico estrategias y métodos que permitan articular los saberes y conocimientos indígenas con los contenidos escolares en las experiencias educativas. Avanzar en esto podría modificar los sentimientos de exclusión y discriminación de quienes no se identifican con el modelo hegemónico establecido, es más se podría constituir en una oportunidad para que el espacio educativo se transforme y genere experiencias educativas contextualizadas que se orienten desde los conocimientos y saberes relativos a la educación familiar mapuche. Desde esa perspectiva, los estudiantes podrían fortalecer su autodeterminación y fortalecer sus procesos de construcción identitaria, debido a que sus marcos epistémicos, sociales y culturales serían validados y reconocidos en el espacio escolar.

No obstante, es necesario reconocer que el currículum escolar ha seleccionado valores, tradiciones y hábitos que responden y son parte de la identidad de la cultura hegemónica (Apple, 1979) sesgando a la educación con un carácter ideológico y político impuesto. Esto se traduce en contenidos, habilidades y actitudes que deben ser enseñadas de manera homogénea en el país y acorde al ideal nacional. De esta manera el profesorado se constituye en un reproductor de contenido y posiciona a los estudiantes en un rol pasivo en el que memorizan y repiten (Freire, 2000). Esto, plantea la urgencia de avanzar en la transformación educativa, lo que implica establecer estrategias pedagógicas que promuevan la vinculación familia-escuela-comunidad indígena, para establecer procesos de co-construcción en el diseño de la situación de aprendizaje antes, durante y después de su implementación. Lo anterior, desde un enfoque de pertinencia social, cultural y territorial. Esto posibilitaría avanzar democráticamente hacia una educación respetuosa y consciente con el contexto en donde se emplazan las situaciones de enseñanza, lo que contribuiría a disminuir el desconocimiento por parte de los actores educativos (Director, Jefe de UTP, Profesorado, asistentes profesionales de la educación y asistentes de la educación) en torno a los saberes y conocimientos mapuche con el fin de diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para generar experiencias educativas contextualizadas y con sentido para los estudiantes.

A lo anterior, se suma que para generar esta transformación educativa, es necesario relevar la importancia que tiene la formación inicial docente, debido a que se requiere la reformulación de los itinerarios formativos para que puedan formarse docentes que sean capaces de abordar escenarios educativos interculturales, que tengan el conocimiento disciplinar y pedagógico que les permita diversificar los procesos de enseñanza a la realidad educativa en la que ejerzan su rol profesional.

Finalmente, de nuestra consideración urge pensar en establecer una relación dialéctica que promueva el entendimiento mutuo desde una base de respeto y reciprocidad, como lo es el enfoque educativo intercultural (Villarroel & Arias-Ortega, 2025), en donde queden atrás los patrones socioculturales hegemónicos que jerarquizan el conocimiento e invalidan los otros saberes para transitar hacia un pluralismo epistemológico que permita que la diversidad social, cultural y epistémica pueda coexistir (Tristán & Trinidad, 2022). Esto es necesario de discutir y reflexionar para repensar y rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje contextos educativos con diversidad social y cultural específicamente indígena como lo es la región de La Araucanía, Chile.

Agradecimientos

El artículo es parte de los resultados de Investigación del Proyecto de Posdoctorado: “Pertinencia sociocultural en Programas de Estudio de Ciencias Naturales Primer Ciclo: Implicaciones para un Desarrollo Sostenible” financiado por Centro de Investigación, Innovación y Creación (CIIC), Universidad Católica de Temuco. Agradecimientos al Proyecto Fondecyt Regular N°1240540, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

Referências

- Anabalón, Y. B. A. (2018). Huellas epistémicas para una educación transformadora: Un primer acercamiento desde una sujeta social epistémica situada. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(1), 73-82. <https://doi.org/10.22320/reined.viii.3407>
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American psychological association*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/2009-16118-000>
- Apple, M. W. (1994). *Educación Y poder*. Editorial Paidós
- Arancibia Silva, M. (2021) Colonialismo en la pedagogía Latinoamericana: aprendizaje e identidad [Tesis de Pregrado]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/186115/Colonialismo-en-la-pedagogia-Latinoamericana.pdf>
- Arias-Ortega, K., Villarroel, V. V., & Sanhueza-Estay, C. (2024). Dispossession of indigenous knowledge in the Chilean education system: Mapuche experiences in Chile. *Journal of Latinos and Education*, 23(4), 1502-1513. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782>
- Arias-Ortega, K & Villarroel, V. (2024). (In)justicia social en la educación rural en contextos indígenas en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.ijse>
- Aznar-Martínez, B., & Ahufinger, N. (2024). Guía para la observación e implementación de prácticas coeducativas en contextos escolares. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <http://hdl.handle.net/10609/149915>
- Beltrán-Castillo, M. J. (2021). Hegemonía epistémica racializada en el currículo de Ciencias Naturales: otra forma de naturalizar y reproducir el racismo en la escuela. *Nodos y Nudos*, 7(50), 173-190. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12580>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2019). *La reproducción: Elementos para Una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Chirix García, E. D., & Sajbin Velásquez, V. (2019). Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala: una mirada conceptual. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8e1d3619-36cf-44ba-bboe-o83ab0548f26/content>
- De la Maza, F., Campos, L., Rivas, A., & Fuentes, C. (2022). *Pueblos originarios y acceso a la justicia*. Academia Judicial de Chile. Academia Judicial Chile. <https://academiajudicial.cl/wp-content/uploads/2022/11/MD49-Pueblos-originarios-y-acceso-a-la-justicia.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz Fuentes, R., Osses Bustingorry, S. E., & Rodríguez Buglioni, N. (2022). Ser mapuche del campo en Chile: Diferencias para autoestima y motivación académica en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 883-910. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n94/1405-6666-rmie-27-94-883.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra
- García-Castro, G., & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003507.pdf>
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- González Martín, I. (2021). *La aculturación del pueblo mapuche desde la Guerra del Pacífico hasta la Segunda Guerra Mundial*. Edición Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51197>

- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, 97-108.
https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). Síntesis de resultados CENSO 2017. Santiago, Chile.
Recuperado de <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Jiménez-Naranjo, Y., & Sánchez-Antonio, J. C. (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir. *De Prácticas y Discursos*, 9(13). <https://doi.org/10.30972/dpd.9134309>
- Kaplan, C. V., & Sulca, E. M. D. L. Á. (2022). Racismo y pueblos indígenas en Argentina: retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, 161–181. <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7206>
- Magill, K. R., & Rodríguez, A. (2022). Reframing Violence, Power, and Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20(2), 238–274. http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2022/08/20-2-8-km_rev.pdf
- Mansilla Sepúlveda, Juan, Claudia Huaquién Billeke, & Gabriel Pozo Menares. (2018). "Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935)". *Revista Brasileira de Educação*, 23, 2-28 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230046>
- Mato, D. (2023). Ethnicity/race, language and inequality in higher education. *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Civic Engagement and the Democratic Mission*, 112.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/246382>
- Mato, D. (2020). Racismo, derechos humanos, y educación superior en América Latina. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 20 (65), 630-652. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS06>
- Mazzeo, C. *Prácticas sociales discriminatorias en escenarios académicos* [Master's thesis]. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/19049/2/TFLACSO-2022%20CM.pdf>
- Mesa, R., Consuelo, M., & Tabares Idárraga, L. E. (2000). Métodos de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 21, 57-76.
https://www.academia.edu/35012323/Métodos_de_investigación_en_educación
- Mignolo, W. D. (2008). La opción descolonial. *Revista letral*, (1), 4-22.
<https://doi.org/10.30827/rl.voi1.3555>
- Muñoz, 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>
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., & Maheux, G. (2019). Contenidos disciplinarios del currículo escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial* (pp. 74-92). Ediciones Universidad Católica de Temuco, Chile. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf>
- Pérez, M. (2020). *El desafío de incluir en un sistema segregado: estudio de las percepciones de segregación e inclusión en colegios particulares subvencionados*. Universidad de Chile, Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/187512>
- Pineau, P. (2021). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de modernidad* (pp. 27–52). Paidós.
https://www.academia.edu/37042035/LA_ESCUELA_COMO_M%C3%81QUINA_DE_EDUCAR_Tres_escritos_sobre_un_proyecto_de_la_modernidad_Pablo_Pineau
- Quijano, A (1999) Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En: Castro-Gómez, Guardiola Rivera y Millán de Benavidez (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Centro Ed. Javeriano, p. 99-110.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6042>

- Reyes, J. (2021). Estereotipos sobre el pueblo mapuche en textos escolares chilenos. *J. Montes, V. Avendaño y M. Fernández (Coord.), Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia*. (pp. 113-137).
https://www.academia.edu/44835446/Estereotipos_sobre_el_pueblo_mapuche_en_textos_escolares_chilenos
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14, 24-26.
https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Ruíz Olabuenaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. (Col. Ciencias Sociales, n.º 29). Universidad de Deusto — Servicio de Publicaciones.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=593668>
- Saito, K. (2022). *El capital en la era del Antropoceno*. Ediciones B.
- Saenz Diaz, A. Z. (2021). *Factores socioculturales que inciden en la deserción escolar de los estudiantes wayuu pertenecientes al centro etnoeducativo Simaluncirra N° 2* [Bachelor's tesis]. Universidad Antonio Nariño, Universidad Antonio Nariño, Colombia.
<https://repositorio.uan.edu.co/items/e7addb30-518d-4c51-921e-589c41bd11a2/full>
- Sulca, E. M. D. L. A. (2020). *Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad: Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina* [Doctoral dissertation, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Universidad de la Plata, Argentina.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/503>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Grupo Planeta (GBS).
- Tristán, J. M. B., & Trinidad, C. B. (2022). Pluralismo epistemológico, modernidad-colonialidad y acción dialógica: Una investigación en la docencia universitaria (pp. 151–171). En L. Vega Caro y A. Vico-Bosch (Coords.), *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación*. Ediciones Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8595548>
- Turra, O. (2010). De la ocupación a la aculturación: Escuela chilena Y Pueblo Mapuche en los siglos XIX Y XX. *Revista de Historia (Concepción)*, 1(18-19), 213-222. <https://doi.org/10.29393/rh18-450toa10045>
- Turra, O. (2016). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural Mapuche. *Educação & Sociedade*, 38(140), 791-808. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016140175>
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y Discurso*. Ariel.
- Vega, J. L. (2005). *La práctica educativa desde la teoría pedagógica de Paulo Freire* [Doctoral dissertation, 092]. Ediciones Universidad Pedagógica Nacional, México.
<http://200.23.113.51/pdf/22214.pdf>
- Villarroel, V., Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2022). Didáctica intercultural para las ciencias naturales. *Investigações em Ensino de Ciências*, 27(2), 243-256. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p243>
- Villarroel, V., & Arias-Ortega, 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>
- Villarroel, V., Arias-Ortega, K., Lagos, R., & Quintriqueo, S. (2024). Enseñanza de las ciencias naturales: mecanismo de dominación en contexto indígena. *Foro de Educacion*, 22(2), 325-342.
<https://doi.org/10.14201/fde.22217>
- Villarroel, V., & Arias-Ortega, K. (2025). Repensar la formación inicial docente en ciencias naturales: una perspectiva intercultural chilena en La Araucanía. *Acta Scientiarum. Education*, 47(1), e70651.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.70651>

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102–113.
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>