

Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile¹

Katerin Arias-Ortega²

<http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Gerardo Muñoz³

<https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

Segundo Quintriqueo²

<http://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

Resumen

El artículo expone resultados de investigación sobre la relación educativa entre profesores mentores y educadores tradicionales en la implementación del Programa de Educación Intercultural (PEIB) en La Araucanía, Chile. La metodología es mixta, se aplica un cuestionario de valoración Likert a un total de 155 participantes, de los que 105 son educadores tradicionales y 50 profesores mentores. Los resultados dan cuenta de prácticas de discriminación explícita e implícita percibida por los sujetos mapuches en la relación educativa que establecen con el profesor. Ambos actores educativos reconocen que una relación educativa de implicación, reconocimiento y colaboración podría revertir dichas prácticas discriminatorias. Concluimos que la relación educativa en la educación escolar se sustenta con base en un racismo implícito y explícito hacia la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la escuela. Así, la discriminación percibida por parte de los educadores tradicionales interpela a la escuela y su rol histórico en los procesos de subalternización del mapuche. En este contexto, se hacen necesarias estrategias de intervención educativa intercultural que den una respuesta pertinente a la diversidad social, cultural y lingüística presentes en la educación escolar. Esto se constituye en un desafío para los directivos, profesores, padres, madres y miembros de la comunidad: avanzar en un diálogo interepistémico, sustentado en el respeto, la ética, el compromiso político, la corresponsabilidad, la negociación, mediación y abandono de sus propios marcos de referencia.

1- El artículo es parte de los resultados de investigación del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos a los proyectos FONDECYT N°11191041, FONDECYT N° 1221718, FONDEF ID21110187.

2- Universidad Católica de Temuco (UCT), Temuco, Araucanía, Chile. Contactos: karias@uct.cl; squintri@uct.cl

3- Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Contacto: gerardo.munoz01@uach.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250586esp>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Palabras clave

Educación intercultural – Relación educativa – Discriminación.

*Perceived discrimination among teachers and traditional culture educators in intercultural education in La Araucanía, Chile**

Abstract

The article presents research results on the educational relationship between mentor teachers and traditional culture educators in the implementation of Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Bilingual Intercultural Education Program, BIEP) in La Araucanía, Chile. Research methodology is mixed, in which a Likert-style scale questionnaire is applied to a total of 155 participants, of which 105 are traditional culture educators and 50 are mentor teachers. Results show practices of explicit and implicit discrimination perceived by Mapuche students in the educational relationship they establish with the teacher. Both mentor teachers and traditional culture educators recognize that an educational relationship of involvement, recognition and collaboration could reverse such discriminatory practices. We conclude that the educational relationship in school education is based on implicit and explicit forms of racism towards the teaching of indigenous language and culture at school. Thus, the discrimination perceived by tradition educators challenges the school and its historical role in the processes of subalternization of the Mapuche people. In this context, there is a need for an intercultural educational intervention that provide a relevant response to the social, cultural, and linguistic diversity present in school education. This constitutes a challenge for directors, teachers, parents, and community members to advance in an inter-epistemic dialogue, based on respect, ethics, political commitment, co-responsibility, negotiation, mediation and abandonment of biased frames of reference.

Keywords

Intercultural education – Educational relationship – Discrimination.

Introducción

En Chile se ha implementado como política pública el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que desde 1996 busca incorporar la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar para favorecer la contextualización curricular en territorios indígenas (CHILE, 2010). Este programa se ha caracterizado por las siguientes etapas (ver tabla 1).

Tabla 1- Etapas relevantes de la EIB en Chile

Etapas del PEIB	Características y Finalidades educativas
Primera (1993 - 1996)	Promulgación Ley Indígena n. 19.253, que establece en su artículo n. 28 la creación de un programa escolar que incorpora la cultura y lengua indígena en la escuela. Y, en el artículo n. 32, la creación de un sistema de PEIB en territorios con gran densidad de población indígena.
Segunda (1996 a 2000)	Inauguración oficial del PEIB en el año 1996 para disminuir la brecha en el éxito escolar entre población indígena y no indígena. Ofrece estrategias pedagógicas contextualizadas, materiales didácticos y asesoramiento en la creación de un currículo en perspectiva intercultural.
Tercera (2001 - 2005)	Surgimiento del Programa Orígenes, para formar docentes especialistas en interculturalidad y bilingüismo, que sean capaces de generar propuestas curriculares.
Cuarta (2006 - 2009)	Redefinición de los objetivos del PEIB enfatizando en la diversidad cultural y lingüística del país. Se promueve la participación comunitaria para la construcción del currículo escolar y del Proyecto educativo Institucional (PEI). Se incorporan educadores tradicionales, el uso de TIC y la producción de textos escolares en lengua indígena.
Quinta etapa (desde el 2009)	Emerge el Decreto n. 280 del Ministerio de Educación (MINEDUC) para formalizar la asignatura de Lengua Indígena, que desde 2013 se imparte en todas las escuelas con un 20% de estudiantes indígenas. Se crean planes y programas para la enseñanza del Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui.

Fuente: Elaboración propia con base en Poblete (2019).

De acuerdo con la tabla 1, constatamos que a través del PEIB, el Estado busca responder a las demandas educativas de los pueblos indígenas, quienes desde inicios del siglo XX han demandado una educación escolar que considere la enseñanza de la lengua y la cultura propia en el aula (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021a; MUÑOZ, 2021). Así, los pueblos indígenas buscan revertir los procesos de enajenación cultural y frenar la pérdida del patrimonio sociohistórico y lingüístico inducidos por la educación escolar chilena (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021b).

En la implementación del PEIB, se conforma una dupla pedagógica compuesta por un profesor mentor y un educador tradicional. El profesor mentor es un profesional de la educación que posee su título profesional reconocido por el Estado. Este actor educativo, de manera opcional y/u obligatoria (designado por el director de cada establecimiento), es el encargado de implementar el PEIB en el aula, en colaboración con el educador tradicional (ARIAS-ORTEGA, 2020). El educador tradicional es miembro de una de las comunidades indígenas en la que se sitúa la escuela, quien producto de su dominio del patrimonio sociocultural propio y del *mapunzugun* (lengua mapuche), cuenta con el reconocimiento y valoración de la comunidad (ARIAS-ORTEGA, 2019). De acuerdo

con los lineamientos normativos del PEIB, el educador tradicional debe ser elegido por la familia y la comunidad para representarlos en la educación escolar de sus niños y adolescentes y, por lo tanto, incorporarse a la escuela para enseñar su lengua y cultura propia en colaboración con un profesor mentor (CHILE, 2009, 2018). Es así como se reconoce la figura de educador tradicional en una persona sabia, que pone en práctica los valores y principios educativos indígenas para la formación de personas, demostrado en su comportamiento y confianza que genera en los miembros de la comunidad indígena (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021b). Sin embargo, en la práctica observamos que en ocasiones los educadores tradicionales no son elegidos por la familia y la comunidad, sino más bien, en general, son asignados discrecionalmente por los directivos de cada establecimiento escolar (ARIAS-ORTEGA, 2019; MUÑOZ; QUINTRIQUEO, 2019).

En el marco del PEIB, la incorporación del educador tradicional a la institución escolar se justifica por el desconocimiento de los profesores, respecto de los saberes y conocimientos educativos propios, desde la particularidad y especificidad de cada territorio y comunidad, al interior de cada pueblo indígena (ARIAS-ORTEGA, 2020). Esto se debe a una Formación Inicial Docente caracterizada por la monoculturalidad, el monolingüismo en la lengua dominante y la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental, que desconoce otros saberes en la institución escolar (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO; VALDEBENITO, 2018). Así, surge la necesidad de incorporar a la educación escolar el rol del educador tradicional, para facilitar la incorporación de los conocimientos indígenas al aula, que permita contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena en la implementación de la política pública del PEIB. En esta perspectiva, lo deseable en la implementación del PEIB es el establecimiento de una relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional, para enseñar la lengua y la cultura mapuche en el aula (ARIAS-ORTEGA, 2020). Aquí, la relación educativa se define como el vínculo objetivo y subjetivo que establecen ambos actores educativos, en el que sus propios marcos de referencia indígena y no indígena entran en tensión, negociación y mediación, para que en conjunto tomen decisiones y puedan implementar el PEIB en la escuela (POSTIC, 2001; HENON, 2012; MUÑOZ; QUINTRIQUEO; ESSOMBA, 2019).

El artículo expone la discriminación percibida entre el profesor mentor y el educador tradicional en la relación educativa que se establece en la implementación del PEIB en escuelas rurales de La Araucanía, Chile.

Discriminación en el sistema educativo escolar

Históricamente, la discriminación ha estado arraigada en el sistema educativo escolar, principalmente en escuelas situadas en contextos de colonización, ya sea en la interacción social y educativa entre profesor y estudiantes o en el marco del currículum escolar (MAMPAEY; ZANONI, 2015). En el ámbito de la educación escolar, las prácticas discriminatorias se manifiestan a través de actitudes, gestos, comunicación verbal y no verbal, así como en comportamientos de violencia explícita o implícita hacia grupos y sujetos que han sido subalternizados por la sociedad hegemónica (CÁRDENAS; AGUILAR, 2015; MEDINA; CORONILLA; BUSTOS, 2015). Aquí, la discriminación es entendida como el

trato vejatorio hacia personas y grupos indígenas que han sido históricamente minorizados, producto de las diferencias sociales, culturales, lingüísticas, de género y religiosas, caricaturizando y criminalizando la imagen del otro diferente (MERINO; QUILAQUEO; SAIZ, 2008; AGHASALEH, 2018). Dichas formas de expresión de la discriminación en la educación escolar están en la base de la interacción social y educativa entre profesores, estudiantes, educadores tradicionales y miembros de la familia y la comunidad indígena y/grupos socialmente vulnerabilizados. Es así como la educación escolar construye al estudiante indígena socialmente subalternizado y minorizado, lo que limita su éxito escolar y educativo en la implementación del PEIB en La Araucanía.

En ese contexto, las prácticas discriminatorias son ejercidas por sujetos que asumen una relación de poder, sustentada en el desprecio hacia una persona y un grupo étnico (MERINO; QUILAQUEO; SAIZ, 2008). Esto ocurre con base en un conjunto de prejuicios y estereotipos sedimentados en la estructura de la sociedad dominante, construyendo una relación de desventaja y un posicionamiento disminuido de quienes viven en subalternidad, violando sus derechos fundamentales (DUBET, 2017).

En el contexto educativo, las prácticas de discriminación hacia los pueblos indígenas pueden ser explícitas o implícitas en la implementación de planes y programas curriculares monoculturales y monolingües en la lengua dominante, ya sea español, francés, inglés o portugués (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021a). Las prácticas discriminatorias explícitas se manifiestan a través del lenguaje verbal, la violencia física y la negación de la participación de la familia y la comunidad en la educación escolar. Mientras que las prácticas de discriminación implícitas se expresan a través de un lenguaje no verbal, como son los gestos, miradas, omisión, ocultamiento y el *desvío* de la atención, que denotan rechazo y desprecio hacia el indígena en el proceso de incorporación de *lo mapuche* a la educación escolar (ÁLVAREZ-SANTULLANO, 2015; ARIAS-ORTEGA; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2019).

En esa perspectiva, en el sistema educativo escolar chileno, particularmente en La Araucanía, la discriminación se expresa a través del rechazo a la diferencia, que se manifiesta principalmente en contextos de diversidad social y cultural, como lo son los territorios indígenas. Esta realidad la hemos constatado tanto a nivel internacional como nacional, en el que la discriminación tiene las siguientes fuentes de origen: 1) las prácticas discriminatorias hacia la diversidad social y cultural arraigadas desde el período de colonización, proceso en el cual se le atribuye al indígena, una categoría social de inferiorización, tanto a nivel cognitivo y físico como afectivo (ARIAS-ORTEGA; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2019); 2) la escuela se ha constituido como el espacio en donde se genera la cultura, se crean y se transmiten conocimientos hegemónicos, ocultando los conocimientos indígenas, bajo el argumento que no poseen cientificidad (CÁRDENAS; AGUILAR, 2015; ARIAS-ORTEGA; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2019); 3) la exclusión sistemática de los conocimientos y lenguas indígenas en las distintas asignaturas del currículum escolar (CAJETE, 1994; BATTISTE; HENDERSON, 2009); 4) la transmisión del conocimiento escolar como verdad única, que oprime a los estudiantes de grupos subalternizados (étnicos, culturales e indígenas) mediante la violencia simbólica, la desvalorización involuntaria de sus creencias, de sus conocimientos y sus valores

culturales (FERRÃO, 2010; SANTOS, 2010); 5) los pensamientos y voces indígenas (pensamientos políticos) son silenciados y dominados por símbolos culturales occidentales (SHIZHA, 2008); 6) los grupos dominantes establecen la hegemonía de sus ideas y procesos educativos y, por lo tanto, los asumen como verdades únicas y les atribuyen una aceptación pública (LEACH; NEUTZE; ZEPKE, 2001); 7) la visión hegemónica en la construcción del conocimiento científico y las prácticas pedagógicas utilizadas en los sistemas educativos escolares (FERRÃO, 2010; ARIAS-ORTEGA; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2019); 8) la escolarización es un legado de la hegemonía occidental que puede llegar a una visión alienante del mundo para los indígenas (MAMPAEY; ZANONI, 2015); 9) los profesores sostienen que son proveedores de un conocimiento universalmente verdadero y niegan cualquier otra *episteme* como por ejemplo, la de los pueblos indígenas (ZAMBRANA, 2014); 10) los profesores se conciben como custodios conservadores del conocimiento dominante, manifestando actitudes negativas hacia el conocimiento indígena (SHIZHA, 2008); 11) a nivel social se ha construido una imagen que criminaliza lo indígena y sus formas de vida (AGHASALEH, 2018); y 12) la diversidad sociocultural se asume como un problema a superar, para lograr la unificación nacional, asegurando el desarrollo económico y educativo de la población (HORST; GITZ-JOHANSEN, 2010; MAMPAEY; ZANONI, 2015).

En esa perspectiva, la discriminación se constituye en una práctica arraigada en la escuela, mediante la colonialidad del saber y del ser que se ha naturalizado y por lo tanto se vuelve invisible para los actores del medio educativo y social que la viven (MUÑOZ, 2021). Es el caso de los profesores, directores, educadores tradicionales, asistentes de la educación, los actores sociales y de la política pública en la implementación del PEIB, quienes, de manera inconsciente o consciente, transmiten prejuicios y relaciones educativas sustentadas en la discriminación y menosprecio de lo indígena tanto a nivel de lineamientos ofrecidos para los indígenas como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar.

La educación intercultural en Chile

La revisión de la literatura en Chile da cuenta que existen numerosos estudios empíricos y normativos sobre la implementación del PEIB tanto en contexto rural como en el contexto urbano (ACUÑA, 2012; CALDERÓN; FUENZALIDA; SIMONSEN, 2018; CASTILLO *et al.*, 2016; FUENZALIDA, 2014; IBAÑEZ; RODRÍGUEZ; CISTERNAS, 2015; CHILE, 2017; 2018; TORRES, 2017; VALDEBENITO, 2017). En general, los resultados de investigación a nivel nacional coinciden en que: 1) en las escuelas que implementan el PEIB prevalece una idea de orden del conocimiento hegemónico donde se asume que el conocimiento indígena es uno solo, y por lo tanto, se invisibilizan sus variaciones, según territorialidad (ARIAS-ORTEGA, 2020; VALDEBENITO, 2017); 2) en la educación escolar no se aceptan formas de conocer y pensar la realidad que sean distintas a las impuestas por la lógica monocultural eurocéntrica occidental de la escuela (ARIAS-ORTEGA; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2019); 3) aun cuando existe un modelo curricular para implementar el PEIB, se carece de un proceso de acompañamiento que permita un apoyo, monitoreo y seguimiento a los encargados de concretizarlo en el aula (ARIAS-ORTEGA, 2020); 4)

en el PEIB se carece de un modelo que permita implicar y sensibilizar la participación y el compromiso social de los propios pueblos indígenas con la materialización de la educación intercultural para todos los estudiantes (CHILE, 2018); 5) se continúa la lógica de exclusión de la familia y comunidad mapuche de la gestión curricular de los centros educativos, quedando relegados a instancias de refuerzo de la educación escolar (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021a; ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021b; QUINTRIQUEO *et al.*, 2021); 6) se carece de material didáctico contextualizado y pertinente a los niveles de dominio de las lenguas indígenas que dominan los estudiantes, lo que limita su reaprendizaje (VALDEBENITO, 2017); y 7) existen problemas metodológicos para la implementación del PEIB en el aula, puesto que los docentes no tienen el conocimiento de los principios de la pedagogía y educación indígena para formar a las nuevas generaciones con base en el marco epistémico propio (ARIAS-ORTEGA, 2020). Asimismo, carecen de una formación profesional que les forme en herramientas disciplinares y metodológicas para la enseñanza de segundas lenguas (BASTIDAS, 2015; ESPINOZA, 2016; LAGOS, 2015; LUNA *et al.*, 2014; SOTOMAYOR *et al.*, 2014).

La revisión de la literatura internacional y nacional coincide en que la concretización de la educación intercultural debería promover: a) la lucha contra la discriminación en sus múltiples formas (explícita e implícita) (SCHMELKES, 2013); b) la lucha contra la radicalización de los sistemas educativos escolares y la segregación de los individuos (CIRELLI, 2013); c) la lucha contra el racismo sistémico en la educación escolar (CASTILLO; GUIDO, 2015); d) una educación sustentada en los derechos y las libertades de todos los individuos, independiente del origen social, étnico, económico del cual provengan (POTVIN *et al.*, 2015); e) acoger y considerar las necesidades particulares de los estudiantes (sobre escolarizados, traumatizados, violentados); f) la polarización de debates públicos o las tensiones internacionales que pueden incidir en la clase; y g) el reconocimiento y valorización de las identidades múltiples de los sujetos que componen la sociedad (BONNIE, 2015; FORNET-BETANCOURT, 2003; POTVIN *et al.*, 2015). En consecuencia, existe la necesidad de incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena a la educación escolar en contextos de colonización (CAJETE, 1994; CAMPEAU, 2017; BROSSARD, 2019; LOISELLE; MCKENZIE, 2009; TOULOUSE, 2013; 2016) como una forma de dar respuesta a la diversidad social y cultural, presente en los distintos países.

En La Araucanía abordar los problemas y desafíos que enfrenta el profesor mentor y el educador tradicional en la relación educativa que establecen para enseñar la lengua y la cultura mapuche se constituye en un desafío (ARIAS-ORTEGA, 2020). Primero, porque comprender estas problemáticas permitiría aportar con una base de saberes y conocimientos educativos para ofrecer pistas de acción que contribuyan en la enseñanza de la lengua y la cultura indígena. Segundo, porque implica comprender cómo la relación educativa que establecen el profesor mentor y educador tradicional contribuye de manera significativa en la innovación pedagógica, desde una mirada intercultural (HENON, 2012; POSTIC, 2001). Esto implica considerar las habilidades interpersonales que poseen los profesores mentores y educadores tradicionales para generar estrategias de negociación desde sus propios marcos de referencia, para articular el saber mapuche y escolar (ARIAS-ORTEGA, 2020). Desde este enfoque, la relación educativa sugiere la interacción comunicativa entre dos o más personas donde un sujeto incide en los comportamientos

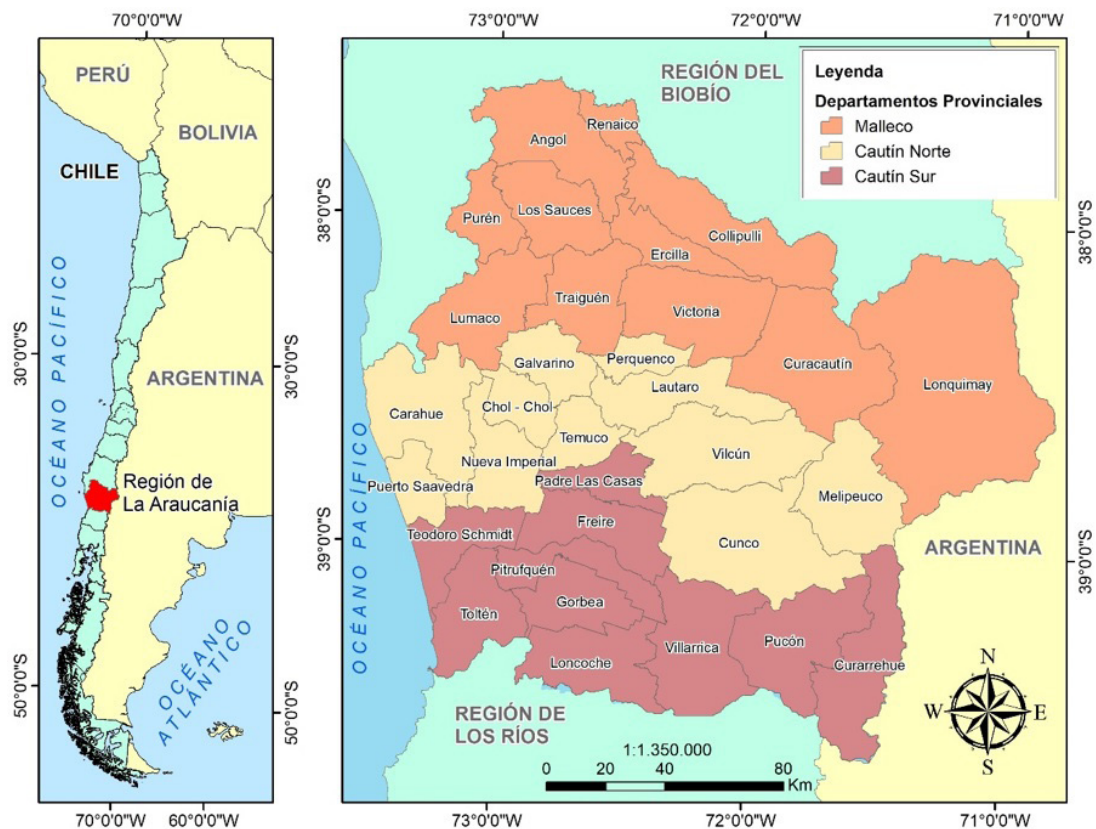
del otro. Esto considera procesos de comunicación, los cuales son posibles de estudiar según el modo en el que surgen y los contenidos que abordan, para comprender las formas de organizar y estructurar el entorno social en relación a las formas de participación en la vida comunitaria (ARIAS-ORTEGA, 2019, 2020). De este modo, el estudio de la relación educativa permite estudiar las complejas relaciones que surgen entre personas, grupos o instituciones de una sociedad determinada.

Metodología

La metodología empleada tiene un diseño mixto, que busca comprender y explicar los fenómenos sociales que están a la base de la relación educativa entre el profesor mentor y educador tradicional, y que posibilitan y/o limitan la implementación del PEIB (BIQUERRA, 2004; CORBETTA, 2010; SANDIN, 2003).

Como ya se ha mencionado, el contexto de estudio se sitúa en La Araucanía, Chile (ver Figura 1), que históricamente ha obtenido los más bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) a nivel país (ARIAS-ORTEGA, 2020).

Figura 1- Contexto de estudio



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 1, precisamos que la aplicación del instrumento de recolección de datos e información se realiza en La Araucanía en el marco del desarrollo de las jornadas de capacitación ofrecidas por el MINEDUC a profesores mentores y educadores tradicionales que se desempeñan en escuelas adscritas al PEIB. Dichas escuelas dependen de las siguientes administraciones de educación pública: 1) Departamento Provincial de Educación Cautín Norte, que corresponde a escuelas situadas en las comunas de Carahue, Cunco, Temuco, Galvarino, Imperial, Lautaro, Melipeuco, Perquenco, Saavedra, Vilcún y Chol-chol; 2) Departamento Provincial de Educación Cautín Sur, que corresponde a escuelas situadas en las comunas de Freire, Pitrufquén, Villarrica, Loncoche, Curarrehue, Toltén, Teodoro Schmidt, Gorbea, Padre las Casas y Pucón; y 3) Departamento Provincial de Educación de Malleco, que corresponde a escuelas situadas en las comunas de Angol, Renaico, Collipulli, Lonquimay, Curacautín, Ercilla, Victoria, Traiguén, Lumaco, Purén y Los Sauces.

La técnica de selección de los participantes es intencional, según la accesibilidad y representatividad para el investigador (BIQUERRA, 2004). Los participantes del estudio son profesores mentores ($n= 50$) y educadores tradicionales ($n= 105$) de escuelas que implementan el PEIB, en un total de 155 participantes. Son criterios de inclusión para los educadores tradicionales: estar reconocido por la institución escolar y estar reconocido por la comunidad indígena a la cual pertenece. El criterio de inclusión para los profesores mentores es ser designado por la institución escolar para implementar la asignatura de lengua indígena.

La técnica de recolección de datos es un cuestionario con escala de valoración LIKERT, que explora la dimensión psicosocial de la relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional. Con esto se busca develar prácticas de discriminación percibida en la implementación del PEIB. El instrumento tiene una alta consistencia interna en sus distintas dimensiones, por lo que según su *Alfa de Cronbach* logra una fiabilidad equivalente a un α de ,876.

La técnica de análisis de los datos consiste en un estadístico descriptivo de la dimensión psicosocial, mediante el cual se espera calcular las medidas de tendencia central, es decir, media, mediana y moda. El uso de estas medidas se justifica puesto que permite describir los valores típicos o representativos de las afirmaciones más frecuentes del conjunto de datos con respecto a la relación educativa, además nos permite observar las tendencias de los datos. Así, el estadístico descriptivo permite obtener una distribución de frecuencias, con el propósito de identificar el nivel de recurrencia en las afirmaciones (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Para ello, se identifica la frecuencia de respuesta dada por el profesor mentor y el educador tradicional para cada aseveración en función de su frecuencia (f) e identificando su percentil (%). Para el análisis descriptivo de la dimensión psicosocial, los puntajes obtenidos por cada educador tradicional y profesor mentor se calculan en base al promedio ideal, es decir de 1 a 5. Posteriormente, se clasifican los puntajes en tres niveles, bajo, medio y alto, por lo cual se divide el recorrido ideal en tres categorías equitativas, es decir, que los puntajes de 1,0 a 1,7, corresponden a un nivel bajo (NB, equivalente a *desacuerdo*). En tanto que los puntajes de 1,71 a 3,41 corresponden a un nivel medio (NM, equivalente a *indiferente*). Finalmente, los puntajes que se distribuyen entre 3,42 a 5,0 corresponden a un nivel alto (NA, equivalente a *acuerdo*), lo que nos permite comprender como se concretiza el PEIB en la escuela.

Resultados

Los resultados explicitan las percepciones de los profesores mentores y educadores tradicionales respecto de la discriminación percibida en la relación educativa durante la implementación del PEIB en escuelas de La Araucanía. Se presentan aquí en una tabla comparativa, según la percepción de cada actor educativo. La tabla 2 presenta una descripción general de los datos, respecto de la percepción de discriminación en la relación educativa. Las siglas NB refieren a un nivel bajo de percepción de discriminación percibida; NM refieren a un nivel medio y NA refieren a un nivel alto de percepción de discriminación en la relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional durante la implementación del PEIB.

Tabla 2- Discriminación percibida en la relación educativa

ASEVERACIONES EDUCADORES TRADICIONALES	NB		NM		NA	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
La relación educativa con el profesor mentor se ve afectada por tensiones o conflictos que dificultan nuestra labor en la escuela	46	43.8	8	7.6	51	48.5
La relación educativa con el profesor mentor se caracteriza porque él me ignora en la sala de clases	62	59	6	5.7	37	35.2
La relación educativa con el profesor mentor se caracteriza porque él me discrimina por ser mapuche	64	60.9	6	5.7	35	33.3
La relación educativa con el profesor mentor se caracteriza porque él me discrimina por no poseer un título profesional	67	63.8	8	7.6	30	28.5
En la relación educativa es el profesor mentor quien desconoce los saberes y conocimientos educativos mapuches para implementar la educación intercultural	34	32.3	12	11.4	59	56.1
En la relación educativa el profesor mentor me deja solo en la sala de clases, cuando implementamos la asignatura de lengua indígena	52	49.5	5	4.7	48	45.7
En la relación educativa he notado una baja colaboración en clases por parte del profesor mentor	53	50.4	7	6.6	45	42.8
El profesor mentor se muestra incómodo con mi presencia en el aula	66	62.8	8	7.6	31	29.5
Mis saberes y conocimientos educativos mapuches no tienen espacio en la relación educativa en la escuela	61	58	9	8.5	35	33.3
ASEVERACIONES PROFESORES MENTORES	NB		NM		NA	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
La relación educativa con el educador tradicional se ve afectada por tensiones o conflictos que dificultan nuestra labor en la escuela	39	78	2	4	9	18
La relación educativa con el educador tradicional se caracteriza porque él me ignora en la sala de clases	46	92	4	8	-	-
La relación educativa con el educador tradicional se caracteriza porque él me discrimina por no ser mapuche	49	98	1	2	-	-
En la relación educativa con el educador tradicional me incomoda que él no posea un título profesional	44	88	5	10	1	2
En la relación educativa desconozco los saberes y conocimientos educativos mapuches para implementar la educación intercultural	31	62	6	12	13	26
En la relación educativa dejo solo al educador tradicional en la sala de clases, cuando implementamos el PEIB	43	86	2	4	5	10
En la relación educativa he notado una baja colaboración en clases por parte del educador tradicional	41	82	2	4	7	14
Me incomoda la presencia del educador tradicional en el aula	43	86	-	-	7	14
Los saberes y conocimientos educativos mapuches no tienen espacio en la escuela	43	86	1	2	6	12

f: frecuencia

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, la discriminación percibida en la relación educativa da cuenta que los educadores tradicionales reconocen que su relación con el profesor mentor se basa en tensiones o conflictos que dificultan la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches al aula (48,5). Al contrastar las percepciones del educador tradicional con el profesor mentor constatamos que los últimos, en un 78%, están en desacuerdo con dicha percepción. Esto significa que los profesores mentores no logran visibilizar la predominancia de tensiones o conflictos en la relación educativa. En efecto, los profesores mentores en su mayoría podrían ocultar la existencia de algún tipo de conflicto o tensión en la relación educativa, lo que podría dificultar la implementación de la educación intercultural. Dichos conflictos podrían estar asociados al sentimiento de invisibilización que viven los educadores tradicionales o al sentirse ignorados en la sala de clases, durante la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche.

En ese sentido, los datos dan cuenta que un 35,2% de los educadores tradicionales perciben ser ignorados en su rol y función en la escuela, al momento de enseñar sus saberes y conocimientos educativos propios. En tanto, los profesores mentores en un 92% están en desacuerdo. Esto podría significar que los profesores mentores tienen una alta valoración ideológica y *colonizadora* respecto del educador tradicional, pero no en función de su potencial para enriquecer la implementación de la educación intercultural lo que podría asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, sean mapuches o no mapuches. En efecto, los datos permiten constatar que la percepción de discriminación de los profesores mentores hacia el educador tradicional es negada u ocultada bajo una valoración ideológica que subalterniza *lo mapuche*, sin visualizar su deliberación y su implicancia práctica. Esta divergencia en los resultados se constituye en un factor que podría profundizar la construcción de la discriminación percibida hacia los educadores tradicionales en la implementación del PEIB. Lo anterior se ve reforzado en los educadores tradicionales, en tanto mayoritariamente ignoran, consciente o inconscientemente, sentirse discriminados por ser mapuches.

En general, en los datos se constata que existen niveles en desacuerdo, respecto de sentirse discriminados en la relación educativa con el profesor mentor en un 33,3%, de quienes manifiestan sentirse discriminados por ser mapuche en la escuela. Esta discriminación también podría estar asociada a la baja escolarización que poseen los educadores tradicionales. Asimismo, al considerar los niveles de indiferencia y de acuerdo se observa que el 36,1% percibe una discriminación por no poseer un título profesional.

En ese sentido, los datos de la tabla nos permiten evidenciar que los educadores tradicionales, en su gran mayoría (60,9%), no se sienten discriminados por ser mapuche. Sin embargo, también se observa un porcentaje importante de educadores tradicionales (33%), quienes manifiestan sentirse discriminados en la relación educativa, lo que es negado por un 98% de los profesores mentores. Esta dicotomía podría explicarse porque el profesor asume una relación educativa con el educador tradicional desde una hegemonía del saber y del poder que, al operar como un racismo institucionalizado, niega implícitamente al otro en la escuela.

En ese mismo sentido, en relación con la aseveración que indaga sobre el desconocimiento de los saberes y conocimientos educativos mapuches, un 50% de los

educadores tradicionales perciben que son los profesores mentores quienes viven el problema, lo que limita la implementación de la educación intercultural. Sin embargo, los profesores mentores, en un 62%, indican estar en desacuerdo, y sólo un 26% están de acuerdo con dicha afirmación. Estas discrepancias nos permiten constatar que tanto los educadores tradicionales como los profesores mentores perciben la necesidad de dominio del saber y conocimiento de los estudiantes en el otro y no lo asumen como un compromiso social, político y ético de cada uno para implementar el PEIB de calidad para todos. Este problema podría incidir en los procesos de organización y planificación de los contenidos educativos mapuches para desarrollar las clases, lo cual dificultaría la relación educativa que ambos establecen. Esto podría explicar la baja colaboración de los profesores mentores hacia los educadores tradicionales que observamos en terreno. De esta manera, producto de la distribución homogénea en los extremos en desacuerdo o acuerdo, se constata una discrepancia en la percepción de los educadores tradicionales y profesores mentores: los primeros se sienten abandonados por los profesores mentores en la relación educativa durante la implementación de la educación intercultural. No obstante, los profesores niegan que exista dicho abandono en el aula durante la implementación del PEIB. Esta percepción es reforzada cuando constatamos que la percepción del profesor mentor (82%) tiene una alta valoración de la colaboración entre ellos y los educadores tradicionales. Más aun, perciben que su colaboración favorece la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches en el medio escolar.

No obstante, en nuestras observaciones constatamos que la colaboración de parte de los profesores mentores es percibida más bien como un *desvío*, una omisión, dejar hacer, como un proyecto ajeno y peligroso de implementar en la estructura del poder y del saber de la educación escolar, de forma consciente o inconsciente, planificado o no. Esta incomodidad podría explicarse, por ejemplo, por la negación histórica de la episteme indígena, tanto en el marco de la educación escolar como en la sociedad en general.

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio permiten identificar tres puntos principales de discusión: 1) la discriminación que emerge en la relación educativa entre educador tradicional y profesor mentor; 2) la baja colaboración en la implementación del PEIB; y 3) la negación de tensiones o conflictos epistemológicos en el aula.

Respecto de la discriminación explícita e implícita que emerge en la relación educativa entre el educador tradicional y el profesor mentor, esta se constituye en un factor que incide negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento mapuche en el aula. Esto porque los estudiantes al observar los gestos, palabras y miradas de desprecio hacia el educador tradicional asumen una actitud de rechazo con el aprendizaje de lo mapuche en el medio escolar (ARIAS-ORTEGA, 2019), lo que constituye un factor que incide negativamente en la revitalización de la identidad social y cultural. De esta manera, la experiencia de discriminación percibida en la relación educativa hacia el sujeto indígena no es solo un acto de injusticia, sino también es una humillación que amenaza el valor, la identidad y la personalidad de los individuos (DUBET, 2017). Esta realidad nos invita a reflexionar y cuestionar el *status quo* de la

discriminación en la institución escolar, lo que se ha invisibilizado y naturalizado en las prácticas pedagógicas donde, al parecer, la indiferencia se constituye en uno de los factores que permiten visibilizarla (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021b). Esto porque al negar las indiferencias ante situaciones de discriminación, se deja en evidencia la necesidad de abordar acciones y planes de intervención a nivel escolar para abordar las políticas públicas y aportar a su adecuada materialización (ARIAS-ORTEGA; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2019; ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2020; TORRES, 2017). Así, se hace necesario superar las limitaciones del colonialismo que marca el contexto histórico de discriminación y exclusión del indígena y su sistema de saberes en el medio escolar lo que, a la vez, forma en los propios estudiantes mapuches la vergüenza étnica. Para ello, se hace imprescindible la sensibilización respecto de la importancia de erradicar progresivamente las prácticas discriminatorias en la sociedad en general, y en la escuela en particular, para propiciar el desarrollo social y educativo de las personas pertenecientes a pueblos indígenas.

En relación a la baja colaboración en la implementación del PEIB, en general, el educador tradicional asume una postura de resistencia para trabajar cooperativamente con el profesor mentor, producto de las diferencias culturales y la historia de discriminación arraigada en la figura del profesor y de su desconocimiento respecto de la lengua y la cultura mapuche (QUINTRIQUEO *et al.*, 2021). En este mismo sentido, la baja colaboración se expresa en la ausencia e invisibilización mutua de ambos agentes educativos durante la implementación del PEIB. Esto se relaciona con su carácter funcional emanado del Ministerio de Educación y la reticencia generalizada en el sistema educativo escolar para su implementación, por considerar que no aporta directamente al logro de aprendizajes en las evaluaciones estandarizadas. Así, esta distancia se produce por la contraposición entre principios y fines educativos que son propios del profesor mentor y el educador tradicional, es decir, la educación escolar y la educación mapuche (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021a). De esta manera, en la relación educativa existe una ausencia de prácticas pedagógicas que promuevan un aprendizaje cooperativo entre los agentes educativos, producto de la ausencia de un objeto de colaboración común. Esta ausencia de aprendizaje cooperativo se podría explicar por tres razones. La primera, referida a la actitud que asume el profesor mentor, quien, de manera consciente o inconsciente, se resiste a la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en la escuela (ARIAS-ORTEGA, 2019). Esto podría influir en la negación de los saberes y conocimientos educativos mapuches en la escuela, que el educador tradicional pretende incorporar. La segunda, referida a la resistencia del educador tradicional para recibir apoyo en la gestión de clase y de contenidos educativos para implementar la situación de aprendizaje, bajo la creencia de que es él quien domina el conocimiento educativo mapuche (ARIAS-ORTEGA, 2019). La tercera, referida a la inexistencia de espacios y tiempos de planificación de la enseñanza de manera conjunta, en que generalmente el profesor mentor informa al educador tradicional los contenidos de la clase minutos antes de su inicio o durante su desarrollo (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO; VALDEBENITO, 2018). Sin embargo, un punto en común que podría estar limitando el acompañamiento entre el profesor mentor

y el educador tradicional en la implementación del PEIB es el miedo de ambos agentes educativos a ser evaluados y a mantener el control unilateral de la situación de aprendizaje.

Finalmente, la negación de tensiones o conflictos epistemológicos durante la incorporación de la lengua y la cultura mapuche en el aula limita avanzar en una adecuada implementación del PEIB, quedándose relegada en la culpabilización mutua entre el profesor mentor y el educador tradicional (ARIAS-ORTEGA, 2020). Esto les impide tener una visión crítica que permita poner en discusión los puntos de desacuerdo epistemológico, lo que limita para avanzar en la toma de decisiones que facilitan el reaprendizaje de la lengua y la cultura mapuche en el aula. Es así como la relación educativa está tensionada debido a que no se consideran las diferencias como la lengua, la cosmovisión, los saberes, conocimientos y la espiritualidad de los agentes educativos en la implementación del PEIB (ARIAS-ORTEGA; QUINTRIQUEO, 2021a). Esto no permite generar lazos de apertura y reconocimiento del otro en una perspectiva intercultural. Sin embargo, la aplicación de dicho enfoque constituiría un aporte para la implementación del PEIB en la dimensión didáctica, pedagógica y metodológica, para una articulación de contenidos y métodos educativos escolares y mapuche en la educación escolar, desde una perspectiva intercultural (QUINTRIQUEO *et al.*, 2021).

En conclusión, la discriminación percibida en la implementación de la educación intercultural en contexto mapuche, por parte de los educadores tradicionales y los profesores mentores, interpela a la escuela y su rol histórico en los procesos de subalternización del mapuche. En este contexto, se hace necesario adoptar estrategias de intervención educativa intercultural que den una respuesta pertinente a la diversidad social, cultural y lingüística presentes en la educación escolar. Así, se constituye en un desafío para los directivos, profesores, padres, madres y miembros de la comunidad avanzar en un diálogo interepistémico, sustentado en el respeto, la ética, el compromiso político, la corresponsabilidad, la negociación, mediación y abandono de sus propios marcos de referencia. Concluimos que, para superar estas problemáticas, es necesario construir estrategias de acción didáctica, pedagógica y metodológica, a partir de acuerdos sustentados en el cuestionamiento, la reflexión y la colaboración. Esto permitiría asumir un compromiso ético, político y epistémico para transformar y abandonar las prácticas de exclusión, para avanzar en una educación fundamentada en el enfoque educativo intercultural, para formar a los futuros ciudadanos sean indígenas y no indígenas.

Referencias

ACUÑA, María. **Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena**. Santiago de Chile: Mineduc/Unicef, 2012. (Educación e interculturalidad. Serie n. 1).

AGHASALEH, Rouhollah. Oppressive curriculum: sexist, racist, classist, and homophobic practice of dress codes in schooling. **Springer Science+Business Media**, NewYork, v. 2, p. 94-108, 2018.

ÁLVAREZ-SANTULLANO, Pilar. Los desvíos de la interculturalidad en el aula: análisis de un poema-entrevista como metodología de transmutación textual. *In*: QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo; PEÑA CORTÉS, Fernando (ed.). **Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural**: desafíos de la investigación educativa en contexto indígena. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2015. p. 89-104.

ARIAS-ORTEGA, Katerin. **Relación educativa entre profesor mentor y educador tradicional en la educación intercultural**. 2019. 350 p. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Temuco, 2019.

ARIAS-ORTEGA, Katerin. Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e229579, p 1-18, 2020.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo. Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo. Higher education in mapuche context: the case of La Araucanía, Chile. **Educare**, Heredia, v. 24, n. 2, p. 1-19, agt. 2020.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo. Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, DC, v. 23, e05, p. 1-14, 2021a.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo. Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 503-524, 2021b.

ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo; VALDEBENITO, Vanessa. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018.

BASTIDAS, Marcelo. Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad*. **Revista de Educación**, Ecuador, v. 10, n. 2, p. 180-189, 2015.

BATTISTE, Marie; HENDERSON, James. **Protecting indigenous knowledge and heritage**: a global challenge. Saskatoon: Purich, 2009.

BIQUERRA, Rafael. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004.

BONNIE, Marcel. **Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle**: stratégies pour favoriser la réussite de tous les élèves. Québec: Chenelière Éducation, 2015.

BROSSARD, Louise. **Les peuples autochtones**: des réalités méconnues à tout point de vue. l'icéa, Québec, p. 1-45, 2019.

CAJETE, Gregory. **Look to the mountain**: an ecology of Indigenous education. Durango: Kivaki, 1994.

CALDERÓN, Margarita; FUENZALIDA, Diego; SIMONSEN, Elizabeth. **Mapuche Nüttram**: historia y voces de educadores tradicionales. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2018. Programa Transversal de Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación.

CAMPEAU, Diane. La pédagogie autochtone. **Persévérance Scolaire des Jeunes Autochtones**, Quebec, v. 1, p. 1-5, 2017.

CÁRDENAS, Bianca; AGUILAR, Mariana. Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. **Revista Ra Ximhai**, México, DC, v. 11, n. 1, p. 169-186, 2015.

CASTILLO, Elizabeth; GUIDO, Sandra. La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 69, p.17-44, 2015.

CASTILLO, Silvia *et al.* Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. **Literatura y Lingüística**, Santiago de Chile, v. 33, p. 391-414, 2016.

CHILE. **Informe sobre Educación Intercultural Bilingüe**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2018.

CHILE. **Ley 20370 Establece la Ley General de Educación**, 17 de agosto de 2009. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, 2009.

CHILE. **Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe**. Santiago de Chile: Departamento Superior de Educación General, 2010.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016**. Chile: Ministerio de Educación: División de Educación General: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2017.

CIRELLI, Carla. Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. **Revista Prohistoria**, Rosario, n. 19, p. 149-152, 2013.

CORBETTA, Piergiorgio. **Metodología y técnicas de investigación social**. Madrid: McGrawHill, 2010.

DUBET, Francois. Ce que les discriminations font aux individus et aux sociétés. **Mélanges de la Casa de Velázquez**, Québec, v. 47, n. 2, p. 65-80, 2017.

ESPINOZA, Marco. Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. Pensamiento educativo. **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago de Chile, v. 53, n. 1, p. 1-16, 2016.

FERRÃO, María. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Revista Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 2, p. 333-342, 2010.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Filosofía e interculturalidad en América Latina**. [S. l.]: Reihe Monographies, 2003. (Serie monographies; t. 36).

FUENZALIDA, Pablo. Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. **Revista Polis**, Santiago de Chile, v. 13, n. 38, p. 107-132, 2014.

HENON, Sophie. **Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative**: identification de schèmes d'action y transformation de l'habitus relationnel. Mont Saint Aignan: UFR Sciences de l'Homme et de la Société. Département Sciences de l'Éducation, 2012.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. México, DC: Mc Graw Hill, 2014.

HORST, Christian; GITZ-JOHANSEN, Thomas. Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. **Intercultural Education**, Reino Unido, v. 21, n. 2, p. 137-151, 2010.

IBAÑEZ, Nolfi; RODRÍGUEZ, María; CISTERNAS, Tatiana. **La Educación intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía**: una co-construcción. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación de Chile, 2015.

LAGOS, Claudio. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago de Chile, v. 52, p. 84-94, 2015.

LEACH, Linda; NEUTZE, Guyon; ZEPKE, Nick. Assessment and empowerment: some critical questions. **Assessment Evaluation in Higher Education**, Amsterdam, v. 26, n. 4, p. 293-305, 2001.

LOISELLE, Marguerite; MCKENZIE, Lauretta. La roue de bien-être: une contribution autochtone au travail social. **Intervention, la Revue de l'Ordre des Travailleurs sociaux et des Thérapeutes Conjugaux et Familiaux du Québec**, Quebec, v. 131, p. 183-193, 2009.

LUNA, Laura *et al.* Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de recursos educativos. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 2, p. 221-240, 2014.

MAMPAEY, Jelle; ZANONI, Patrizia. Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. **British Journal of Sociology of Education**, Amsterdam, v. 37, n. 7, p. 928-946, 2015.

MEDINA, Virginia; CORONILLA, Ukranio; BUSTOS, Eduardo. La discriminación dentro del salón de clases. **Ride**, México, DC, v. 6, n. 11, p. 1-14, 2015.

MERINO, María; QUILAQUEO, Daniel; SAIZ, José. Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 41, n. 67, p. 279-297, 2008.

MUÑOZ, Gerardo. Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 47, n. 1, p. 391-407, 2021.

MUÑOZ, Gerardo; QUINTRIQUEO, Segundo. Escolarización socio-histórica en contexto Mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-17, 2019.

MUÑOZ, Gerardo; QUINTRIQUEO, Segundo; ESSOMBA, Miquel. Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche. **Espacios**, Caracas, v. 40, n. 19, p.1-21, 2019.

POBLETE, Rolando. Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 3, p. 353-368, 2019.

POSTIC, Marcel. **La relation éducative**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

POTVIN, Maryse *et al.* **Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement**. Montréal: Observatoire sur la Formation à la Diversité et L'équité (OFDE)/UQAM, 2015.

QUINTRIQUEO, Segundo *et al.* Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 36, n. 106, e3610603, p. 1-19, 2021.

SANDIN, María. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SCHMELKES, Sylvia. Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. **Realidad, datos y espacio**. México, DC: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013.

SHIZHA, Edward. Indigenous? What indigenous knowledge? Beliefs and attitudes of rural primary school teachers towards indigenous knowledge in the science curriculum in zimbabwe. **Australian Journal of Indigenous Education**, St Lucia, v. 37, p. 80-90, 2008.

SOTOMAYOR, Carmen *et al.* **Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector lengua Indígena Mapuzugun**: informe final. FONIDE N° FT 11258, 2014. Santiago de Chile: Fonide, 2014.

TORRES, Héctor. **La educación intercultural bilingüe en Chile: experiencias cotidianas en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía**. 2017. 356 p. Tesis (Doctorado) – Faculté Des Études Supérieures Et Postdoctorales, Université Laval, Québec, 2017.

TOULOUSE, Pamela. **Au-delà des ombres: réussite des élèves des premières nations, des Métis et des Inuits**. Ontario: Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013.

TOULOUSE, Pamela. **Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones**: proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement. Mesurer ce qui compte. Toronto: People for Education, 2016. Disponible en <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2019/09/P4E-MCQC-Mesurer-ce-qui-compte-en-education-des-Autochtones.pdf> Acceso en: 16 ago. 2022.

VALDEBENITO, Ximena. **Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar**: Documento de trabajo N° 10. Santiago de Chile: Centro de Estudios del Mineduc, 2017.

ZAMBRANA, Amilcar. **Pluralismo epistemológico**: reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad, 2014.

Recibido en: 01.04.2021

Aprobado en: 01.06. 2021

Editora asistente responsable: Carlota Boto

Katerin Arias-Ortega es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Temuco (UCT). Profesora asociada de la UCT, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco (UCT).

Gerardo Muñoz es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Académico del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

Segundo Quintriqueo es doctor en ciencias de la Educación por la Universidad Extremadura España. Profesor titular de la Universidad Católica de Temuco (UCT).