

ID:

10.33881/2027-1786/16306



ĪberAM

Investigación | Research

# Tensiones entre la Escuela y Familias Indígenas Mapuches

Tensions between the School and Mapuche Indigenous Families  
Tensões entre a Escola e as Famílias Indígenas Mapuche



Camila Alejandra Pérez Huenteo  
Daniela del Pilar Nahuelpán Vidal

2023

Photo By/Foto:

**Rip**  
**16<sup>3</sup>**

Volumen 16 #3 sep-dic  
16 Años

**IBERO**  
Planeta Formación y Universidades

Revista Iberoamericana de  
**Psicología**  
ISSN-L: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517  
Publicación Cuatrimestral

ID: [10.33881/2027-1786.rip.16306](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.16306)

**Title:** Tensions between the School and Mapuche Indigenous Families

**Título:** Tensões entre a Escola e as Famílias Indígenas Mapuche

**Título:** Tensiones entre la Escuela y Familias Indígenas Mapuches

**Alt Title / Título alternativo:**

**[en]:** Tensions between the School and Mapuche Indigenous Families

**[pt]:** Tensões entre a Escola e as Famílias Indígenas Mapuche

**[es]:** Tensiones entre la Escuela y Familias Indígenas Mapuches

**Author (s) / Autor (es):**

Pérez Huenteo & Nahuelpan Vidal

**Keywords / Palabras Clave:**

**[en]:** Cultural diversity, Indigenous education, Indigenous peoples, Family-school relationship, Mapuche people

**[pt]:** Diversidade cultural, Educação indígena, Povos indígenas, Povo Mapuche, Relação família escola

**[es]:** Diversidad cultural, Educación indígena, Pueblos indígenas, Pueblo Mapuche, Relación familia escuela

**Submitted:** 2023-07-28

**Accepted:** 2023-09-01

## Resumen

El derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación respetuosa de su identidad cultural ha sido consagrado a través de múltiples declaraciones internacionales. No obstante, las escuelas presentan dificultades para abordar la pertenencia étnica de los estudiantes, incorporar el punto de vista indígena e interactuar apropiadamente con las familias. Las autoras pertenecen al pueblo mapuche y han considerado relevante abordar las tensiones percibidas en el espacio educativo a lo largo de su experiencia de trabajo académica y profesional. Se adhiere a la perspectiva de la psicología cultural, que plantea la construcción mutua del individuo y su contexto. Esta investigación busca comprender las tensiones entre la escuela y familias indígenas que pertenecen al pueblo mapuche y que viven fuera del territorio ancestral. Se siguió una estrategia cualitativa de recolección y análisis de datos, con foco en las narrativas de 14 madres y padres mapuches con hijos en edad escolar. La relación entre la escuela y las familias mapuches está marcada por la desconfianza y la crítica de parte de esta última. La escuela muestra ambivalencias, en tanto intenta incorporar expresiones culturales mapuche y, al mismo tiempo, reproduce dinámicas de discriminación. Las tensiones observadas están relacionadas con el legado de discriminación dejado por la escuela y por la experiencia de racismo vivida por los entrevistados. Las limitaciones en la gestión de la diversidad cultural se ven perpetuadas por resistencias políticas y sociales a avanzar en un mayor aseguramiento de derechos para los pueblos indígenas.

## Resumo

O direito dos povos indígenas de receber uma educação que respeite sua identidade cultural foi consagrado em numerosas declarações internacionais. Entretanto, as escolas enfrentam dificuldades para abordar a etnia dos alunos, incorporar o ponto de vista indígena e interagir adequadamente com as famílias. As autoras pertencem ao povo mapuche e consideraram relevante abordar as tensões percebidas no espaço educacional durante sua experiência acadêmica e profissional. Elas aderem à perspectiva da psicologia cultural, que propõe a construção mútua do indivíduo e de seu contexto. Esta pesquisa busca entender as tensões entre a escola e as famílias indígenas pertencentes ao povo mapuche e que vivem fora do território ancestral. Foi adotada uma estratégia de coleta e análise de dados qualitativos, com foco nas narrativas de 14 mães e pais mapuches com filhos em idade escolar. O relacionamento entre a escola e as famílias mapuches é marcado por desconfiança e críticas por parte dessas últimas. A escola demonstra ambivalência, pois tenta incorporar expressões culturais mapuches e, ao mesmo tempo, reproduz dinâmicas discriminatórias. As tensões observadas estão relacionadas ao legado de discriminação deixado pela escola e à experiência de racismo vivida pelos entrevistados. As limitações no gerenciamento da diversidade cultural são perpetuadas pela resistência política e social ao progresso na garantia de maiores direitos para os povos indígenas.

## Abstract

Multiple international declarations have proclaimed the right of indigenous peoples to receive a respectful education toward their cultural identity. However, schools struggle to address students' ethnicity, incorporate indigenous perspectives, and properly interact with families. The authors belong to the Mapuche people and have considered it relevant to address the perceived tensions in the educational space during their academic and professional work experience. They adhere to the perspective of cultural psychology, which proposes the mutual construction of the individual and its context. This research is aimed to understand the tensions between the school and indigenous families belonging to the Mapuche people, who live outside the ancestral territory. A qualitative data collection and analysis strategy was followed, focusing on the narratives of 14 Mapuche mothers and fathers with school-age children. The relationship between the school and the Mapuche families is characterized by mistrust and criticism from the families. The school exhibits ambivalence while trying to incorporate Mapuche cultural expressions and reproducing discrimination dynamics at the same time. These tensions are related to the legacy of discrimination left by the school as an institution and episodes of racism experienced by the interviewees. Difficulties in the management of cultural diversity are perpetuated by political and social resistance to provide and expand indigenous rights.

## Citar como:

Pérez Huenteo, C. A., & Nahuelpan Vidal, D. d. (2023). Tensiones entre la Escuela y Familias Indígenas Mapuches. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 16 (3), 57-67. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2769>

**Dra Camila Alejandra Pérez Huenteo, Dra MA Psi**  
ORCID: [0000-0003-4206-7193](https://orcid.org/0000-0003-4206-7193)

**Source | Filiacion:**  
*Universidad Adventista de Chile*

**BIO:**  
*Psicóloga. Magíster en Psicología. Doctora en Psicología y Doctora en Ciencias del Lenguaje, de la Sociedad, de la Política y de la Educación.*

**City | Ciudad:**  
*Chillán [cl]*

**e-mail:**  
[camilaaleperez@gmail.com](mailto:camilaaleperez@gmail.com)

**Daniela del Pilar Nahuelpan Vidal, Psi**  
ORCID: [0009-0001-4823-0759](https://orcid.org/0009-0001-4823-0759)

**Source | Filiacion:**  
*Universidad Adventista de Chile*

**BIO:**  
*Magíster en psicología; Psicóloga, encargada del área de convivencia escolar en escuela pública con presencia de estudiantes indígenas*

**City | Ciudad:**  
*Chillán [cl]*

**e-mail:**  
[danielanahuelpan@alu.unach.cl](mailto:danielanahuelpan@alu.unach.cl)

# Tensiones entre la Escuela y Familias Indígenas Mapuches

Tensions between the School and Mapuche Indigenous Families  
Tensões entre a Escola e as Famílias Indígenas Mapuche

Camila Alejandra **Pérez Huenteo**  
|Daniela del Pilar **Nahuelpán Vidal**

## Introducción

La Declaración Universal de Derechos Humanos presta especial atención a la educación de los pueblos indígenas, así como también a la promoción de una convivencia positiva entre diferentes grupos étnicos (**Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948**). Asimismo, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales establece el mejoramiento de los niveles de educación como una prioridad dentro de los planes de desarrollo regionales, objetivo que debe ser alcanzado de manera participativa y cooperativa (**Organización Internacional del Trabajo, 2014**).

Tanto el ambiente cultural como las jerarquías sociales son factores que influyen en las trayectorias escolares; ambos desempeñan un rol tan relevante como el ambiente material o las habilidades del profesor (**Belchenko et al., 2021**). Reconocer las características de los pueblos indígenas hace posible pensar en el diseño de sistemas escolares variables, capaces de responder a prioridades socioeconómicas y donde el educador actúe como mediador entre diferentes culturas (**Neustroev et al., 2021**). No obstante, la presencia de estudiantes indígenas suele ser relegada a un segundo plano dentro de las escuelas, las que, a su vez, son reconocidas como instituciones donde se origina parte de la inequidad histórica y cultural que estas poblaciones enfrentan (**Pereira & Medeiros, 2022**).

## La escuela frente a la diversidad cultural

Uno de los cuestionamientos hacia el modelo de escuela convencional guarda relación con un diseño curricular que reproduce miradas colonialistas y racistas (Conrad, 2022). Esta situación se ha observado en el norte de Rusia, donde Neustroev et al. (2021) ha expresado preocupación por la falta de adecuación de las escuelas con población indígena; estos autores proponen la implementación de un enfoque educacional indígena, que incorpore la forma de vida y las actividades tradicionales de los residentes. Una situación similar se ha detectado en Filipinas, donde el currículum se ha orientado a promover una identidad nacional a expensas de la diversidad cultural del país, alentando dinámicas que dificultan el acceso de estudiantes indígenas a mayores niveles de educación (Eduardo & Gabriel, 2021).

El análisis de trayectorias educativas de aborígenes australianos, por su parte, ha mostrado que el racismo representa un obstáculo tanto para acceder como para obtener éxito en la educación secundaria, afectando el compromiso académico y la percepción del ambiente de aprendizaje (Gibbs et al., 2022). El panorama es igualmente problemático en educación terciaria, donde existe resistencia a incorporar contenidos culturales indígenas en el currículum tanto de parte de los académicos como de los estudiantes; al respecto, se problematiza la influencia ejercida por los medios de comunicación al tergiversar medidas de reparación y asociarlas a un supuesto trato especial hacia los pueblos indígenas (Grogan et al., 2021).

Las dinámicas de exclusión hacia personas indígenas configuran ambientes perjudiciales no sólo para su progreso educativo, sino también para su desarrollo psicológico (Liebenberg et al., 2019). Si bien la resiliencia se reconoce como un factor capaz de mitigar tales perjuicios, esta no depende solo del estudiante, sino que está asociada a los recursos disponibles en su familia (Panter-Brick & Leckman, 2013). La realidad del estudiante indígena debe ser abordada en conexión con su red familiar más amplia, ya que esta es un pilar fundamental de la continuidad cultural y la expresión saludable de su identidad (McGrath et al., 2014; Rodríguez-Cruz, 2020).

De acuerdo a Milne (2016), las familias indígenas enfrentan importantes desafíos al momento de vincularse con las escuelas; esta relación suele estar marcada por los efectos intergeneracionales del racismo experimentado en el espacio escolar, que se expresan en una posición de crítica y desconfianza. Al respecto, la falta de apertura de las escuelas para acoger el punto de vista cultural de las familias, junto con el predominio de un modelo educativo hegemónico, son factores que propician el abandono y el fracaso escolar, y se observan, incluso, en aquellas escuelas denominadas “interculturales bilingües” o flexibles (Rodríguez-Cruz, 2020; Shay et al., 2022). Esta dificultad para implementar medidas de sensibilidad cultural en la escuela derivaría, en parte, de la escasa atención que recibe la temática en etapas previas de la formación pedagógica (Baptista & Molina-Andrade, 2021).

Ibáñez (2021), en relación con el caso de Colombia, señala que la Ley General de Educación reconoce el derecho de respeto y desarrollo de la identidad cultural de los grupos indígenas; para ello, se ha declarado el principio de la etno-educación como integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. No obstante, se han evidenciado limitaciones y vacíos en la puesta en escena de la ley, ya que no brinda el acceso a la educación intercultural para todos los colombianos. Entre otras dificultades encontradas por Ibáñez (2021), se observa la desconexión del territorio y una definición ambigua sobre el modo en que será reconocida la diversidad.

En Ecuador, si bien se ha implementado un modelo de educación intercultural bilingüe, la igualdad de oportunidades no está garantizada y aún existen áreas por fortalecer, como el vínculo entre el docente y las familias indígenas y la participación de esta en la revitalización de la lengua quichua (Chireac & Guerrero, 2021). En el caso de México, el sistema público se preocupa por la calidad de los servicios y las particularidades lingüísticas, sin embargo, se observan deficiencias en las prácticas educativas que mantienen la educación indígena en una condición de pobreza y retraso (Torres, 2014).

## Relación entre la escuela y las familias mapuches

Respecto al pueblo mapuche, si bien la educación es valorada positivamente por las comunidades indígenas, la escuela se sitúa dentro de la memoria colectiva como un espacio donde muchos de sus miembros han sido víctimas de discriminación por razones étnicas (Poblete, 2003). En el discurso de la sociedad no mapuche predominaría una representación sustentada en estereotipos, donde el pueblo mapuche es visto como inferior, primitivo, atrasado, ignorante, borracho, flojo, sucio, violento y entorpecedor del progreso (Merino, 2006). En contextos educacionales, laborales y sociales donde se producen las relaciones interpersonales, existiría una actitud muy generalizada donde la sociedad se relaciona con el pueblo mapuche en base a la distancia social, la desconfianza y el prejuicio (Merino, 2007).

Las familias mapuches no tienen la posibilidad de elegir libremente la educación de sus hijos; la única oferta consiste en un sistema de escuelas que se caracteriza por poseer proyectos educativos descontextualizados, que priorizan el cumplimiento del marco curricular del Ministerio de Educación (Cuevas & Carrillo, 2020). Más allá, es complejo generar cambios desde el ámbito de la educación sin un reconocimiento mayor hacia los pueblos originarios y sus derechos (Fuentes & de Cea, 2017). Esto ha retrasado el logro de políticas integrales en materia de educación, donde todavía el tema indígena se encuentra circunscrito a medidas puntuales (Becerra, 2022).

En el caso del pueblo mapuche, más allá de las estrategias educativas implementadas, la discriminación en la escuela se vivencia en situaciones de violencia simbólica y por medio de conductas como ignorar o segregar al otro (Turra et al., 2017). Esta misma investigación identificó que los estudiantes mapuches reconocen ser objeto de discriminación étnica, a través de expresiones y acciones de parte del profesorado y de sus compañeros chilenos que les ofenden o, al menos, les generan desagrado.

La discriminación experimentada por estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche interfiere con su compromiso en las tareas académicas, lo que también estaría relacionado con un bajo sentido de pertenencia hacia su escuela (Heikamp et al., 2020). Estas manifestaciones de discriminación también son experimentadas por madres y padres mapuches en las reuniones de apoderados, donde estos no se sentirían en confianza y ni validados como sujetos con derecho a participar de la toma de decisiones (Cuevas & Carrillo, 2020).

Uno de los desafíos de la investigación en esta área es que quienes enfrentan acoso, discriminación o racismo, pueden tender a minimizar su experiencia o mantenerla en silencio, así como también a ocultarse de los demás, hasta llegar al aislamiento (Zacheus et al., 2019). Por ello, es necesario profundizar y dar voz a experiencias de hostilidad vividas dentro del espacio escolar, y que no han sido eficazmente abordadas tanto en el diseño como en la ejecución de las políticas públicas y programas.

El encuentro entre diferentes culturas da origen a procesos de gran complejidad; conceptos tales como “integración” o “inclusión” han sido criticados por sobre simplificar dinámicas cuya comprensión requiere explorar la subjetividad de los propios involucrados (Gamsakhurdia, 2018). En esta línea, se aprecia la relevancia de escuchar a quienes enfrentan las tensiones entre una cultura de origen y una cultura dominante en su vida diaria, e identificar estrategias para brindar apoyo ante las vivencias negativas y momentos de estrés implicados en los procesos de adaptación cultural (Kämmer & Albert, 2023).

Considerando lo expuesto anteriormente, este artículo aborda las vivencias de madres y padres pertenecientes al pueblo mapuche urbano dentro del espacio educativo, tanto en su rol de ex estudiantes como en su actual rol de apoderados. El objetivo general es comprender las tensiones entre la escuela y las familias indígenas mapuches. Como supuesto inicial, se asume que la relación entre ambos podría estar marcada por conflictos asociados a las limitaciones del sistema escolar para acoger la diversidad cultural; sin embargo, se mantiene una perspectiva abierta y exploratoria, considerando que la mayor parte de los estudios se ha centrado en población mapuche rural, y no se conoce qué tan gravitante puede ser la dimensión étnica para familias adaptadas al espacio urbano.

## Método

Este estudio fue motivado por el interés en las trayectorias escolares de estudiantes indígenas. Ambas autoras pertenecen al pueblo mapuche y han considerado relevante someter a investigación las tensiones

percibidas en el espacio educativo a lo largo de su experiencia de trabajo académica y profesional. Se adhiere a la perspectiva de la psicología cultural, que plantea la construcción mutua del individuo y su contexto (Gamsakhurdia, 2018).

## Diseño implementado

Esta investigación siguió una orientación cualitativa, con diseño de tipo narrativo, cuyo foco es comprender los significados producidos por las personas en profunda vinculación con su contexto (Mannay, 2015). Las experiencias de los entrevistados fueron abordadas desde una perspectiva fenomenológica interpretativa (Duque & Aristábal Díaz-Granados, 2019).

## Población y muestra

Participaron de este estudio 14 madres y padres mapuche residentes en comunas del gran Concepción (Chile), que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: auto identificarse como mapuche, contar con certificado de acreditación de calidad indígena otorgado por la Corporación Nacional de Calidad Indígena, que indique la pertenencia al pueblo mapuche, y ser madre, padre o cuidador principal de hijos en edad escolar. La selección muestral se realizó a partir del muestreo de variación máxima (Onwuegbuzie & Leech, 2007), con el fin de abarcar la amplia gama de individuos y situaciones presentes en la complejidad del mundo mapuche urbano. Los criterios de variación fueron: nivel educacional de los padres y nivel de participación en asociaciones mapuche. Las características de la muestra se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.  
Caracterización de los participantes

N°	Nombre	Edad	Rol	(Edad de los hijos)	Escolaridad (Más o menos de 12 años)	Participa en asociación mapuche	Reside en barrio mapuche	Tipo de pareja
1	Patricia	52	Madre	11	12 años	Sí	No	Mapuche (padre del hijo, pero no pareja actual)
2	Daniela	32	Madre	2 y 7	Más de 12 años (Técnico Superior)	Sí	No	Mixta
3	Eduardo	53	Padre	11	12 años	Sí	Sí	Mixta
4	Marcelo	47	Padre	6 y 17 años	Más de 12 años (Técnico superior)	Sí	Sí	Mixta
5	Andrea	34	Madre	2, 5 y 8	Más de 12 años (Universitaria incompleta)	No	No	Mixta
6	Martina	34	Madre	6	Más de 12 años (Universitaria completa)	No	No	Mixta
7	Nancy	42	Madre	6 y 8	Menos de 12 años	No	Sí	Mixta
8	Silvia	51	Madre	10	Menos de 12 años	Sí	Sí	Mixta
9	Mireya	41	Madre	11, 20, 23	Menos de 12 años	Sí	Sí	Mixta
10	Gladys	34	Madre	3 y 9	Más de 12 años (Postgrado)	No	No	Mixta
11	Pamela	28	Madre	2, 6 y 11	Más de 12 años (técnica incompleta)	No	No	Mixta
12	Pablo	56	Padre	11	Más de 12 años (superior incompleta)	Sí	No	Mapuche
13	Álvaro	38	Padre	5 y 17	Más de 12 años (Técnico Superior)	No	Sí	Mapuche
14	Mariela	38	Madre	6 y 10	Más de 12 años (postgrado)	Sí	Sí	Mixta

Fuente: elaboración propia

## Técnicas de recolección de la información

Como técnica de recolección de información se empleó la entrevista narrativa (Junqueira et al., 2014); esta fue aplicada como una entrevista en profundidad no estructurada, con mínima intervención de la entrevistadora, y buscó recoger los significados asociados a las interacciones de los participantes en el espacio escolar. Para esta entrevista, se elaboró un guion orientado por un listado de temas a ser explorados, relacionados con el contexto sociocultural de los participantes y su interacción con la escuela. Los temas seleccionados fueron: datos sociodemográficos de escolaridad, ocupación, residencia y composición familiar; responsabilidades parentales y la rutina diaria junto a los hijos; relación general con la escuela; y visión sobre el abordaje de la pertenencia étnica por parte de la institución escolar.

## Estrategia para el análisis de la información

Todas las entrevistas fueron audio grabadas y transcritas de manera íntegra. En la fase de familiarización, las transcripciones fueron leídas repetidamente en orden a generar las primeras percepciones sobre la pregunta de investigación. De manera inicial, el contenido total de las transcripciones fue organizado en nodos definidos en función de los objetivos de investigación, con empleo del QSR International Nvivo12 Qualitative Data Analysis Software (2019). El análisis se condujo por medio de análisis temático. Los contenidos referidos a una misma idea fueron organizados en temas y subtemas, procurando la homogeneidad de los códigos y la heterogeneidad entre los temas (Braun & Clarke, 2021).

## Consideraciones Éticas

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad Institucional. La solicitud de participación fue acompañada de una carta de consentimiento informado que orientó a los invitados sobre la finalidad del estudio, sus beneficios, el modo de contrarrestar eventuales riesgos. Los datos personales fueron resguardados y en este estudio se emplean sólo nombres ficticios.

Dentro de las consideraciones éticas, se decidió hacer explícita la posicionalidad de las autoras como miembros del pueblo mapuche. Si bien esto se valoró como una contribución a la inclusión del punto de vista cultural de autores indígenas, también se discutió su eventual influencia en la interpretación de la información. Por ello, el análisis contó con la participación de dos supervisores independientes no indígenas, quienes cautelaron el cumplimiento de criterios de rigor metodológico de confirmabilidad, credibilidad y transferibilidad de los hallazgos (Castillo y Vásquez, 2003).

## Procedimiento

El estudio contempló una fase de 2 meses de acercamiento a familias mapuche y líderes comunitarios indígenas, quienes facilitaron el reclutamiento de participantes. Se realizaron entrevistas individuales a un total de 14 madres y padres. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas en detalle. El análisis fue realizado a medida que se transcribían las entrevistas, favoreciendo la circularidad del proceso

investigativo. A lo largo de la investigación, se mantuvieron disponibles canales de comunicación con los participantes para responder dudas y socializar los resultados principales.

## Resultados

La escuela es un actor muy importante para madres y padres indígenas, quienes expresaron su particular modo de gestionar la influencia de esta institución sobre su vida cotidiana y el desarrollo de sus hijos. Aquí se destacan tres ideas: una rutina diaria marcada por el horario de clases, una crítica a la extensa duración de las jornadas escolares y la importancia de no forzar los ritmos de estudio y aprendizaje. Asimismo, la escuela emerge como un espacio público donde los hijos son reconocidos como miembros del pueblo mapuche, enfrentando, en múltiples ocasiones, experiencias de discriminación.

### La rutina familiar en torno al colegio

Esta categoría revela que la jornada escolar es el gran organizador de la rutina familiar y de las tareas domésticas. Las primeras horas de la mañana son un momento intenso, en que las madres -principalmente- se dedican a levantar a los hijos y a realizar los preparativos para enviarlos al colegio.

*“Mi señora se preocupa de levantarla, peinarla, arreglarla, yo me preocupo de llevarla al colegio, de ahí... la dejo “chao mi amor, nos vemos, la vengo a buscar a la vuelta” (Marcelo).*

*“en las mañanas, les ayudo a vestirse, les doy desayuno, las llevo al colegio... veo que lleven colación, que se bañen, revisar tareas... yo me fijo en todas esas cuestiones...” (Mariela).*

*Me levanto como 10 para las seis, me levanto, me ducho, me visto, después voy a despertar al Benjamín, lo levanto, lo lavo, le sirvo el desayuno, mientras está tomando desayuno y todo, yo estoy preparando la mochila de él, o sea, preparando las últimas cosas que he hecho en el día, que es el almuerzo, su colación, algo para que tome, un juguito y, aparte, que preparar su bolso para que este todo el día ahí, en el colegio... (Daniela).*

En muchos casos, las labores de aseo comienzan una vez que los hijos se han ido al colegio, con la meta de tener la comida preparada en el horario en que estos regresan a casa.

*08:40 pasa el furgón... “chao, Diego” ... después doy un par de vueltas, tomo un café... después uno empieza con la rutina diaria de hacer el aseo, aquí y allá, hacer el almuerzo, después a las 13:00 o 13:30 llega el Diego (Nancy).*

*“...después la voy a dejar al bus para que se vaya al colegio y después me vuelvo a trabajar... mis tejidos, mis cremas, mi shampoo... no sé po, lo que tenga que hacer... me pongo a trabajar hasta las dos...” (Silvia).*

## No forzar a los hijos

Finalmente, las tareas escolares de los hijos, preparación de mochilas y materiales para el día siguiente son las tareas que marcan el final de la rutina cotidiana y el tiempo de descanso del fin de semana.

*Mi día termina un poquitito más tarde, porque tengo que dejar las mochilas preparadas, los delantales, las colaciones, entonces, ya después de eso, a mí me gusta dejar la ropa ordenada, todo ordenado y de ahí recién me voy a acostar (Andrea).*

*y todos los días, hasta el sábado... el sábado ya me relajo... los domingos... no se hace nada... yo digo "hoy día es domingo así que chao, ya tuvimos la semana a full" ... es que el domingo después de almuerzo igual vemos lo que es para el lunes... vienen las tareas de nuevo, si es que hay que llevar algún material para no estar a las nueve de la noche preguntando... o si no, dejamos las tareas el viernes, si es que no son tan largas... (Pamela).*

## Casi todo el día en el colegio

A menudo, los padres señalaron que los hijos pasan la mayor parte del día en el colegio. Las jornadas escolares completas se consideran demasiado largas, generando la pregunta de si esto representa una sobrecarga para los niños.

*Bueno, yo siempre le pregunto al Benjamín si está feliz o no en el colegio, porque el colegio igual, hasta el año pasado, él salía a la una de la tarde, ahora sale tres y media, cuatro y media un día, los otros días sigue saliendo a las tres y media, entonces, está la mayor parte del tiempo en el colegio (Daniela).*

*Él se levanta y se va muy temprano al colegio, y está hasta... ahora, que son las cinco, entonces a esta hora ya no le puedo decir nada, todo el día estar en el colegio es igual una carga para un niño, a veces hallo que es mucho, a veces pienso que hasta medio día... hasta yo sería feliz enseñándole aquí en la casa (Patricia).*

Madres y padres intentan delimitar las horas de estudio del tiempo libre, mostrándose a favor de que sus hijos no continúen haciendo tareas o reforzando contenidos después de clases.

*Yo pude haber hecho más cosas, pero yo también pienso que sería demasiado... sería un montón de papeles, un montón de dibujos... un montón de todo... de ejercicios y todo eso... decidí ser más papá que profesor... porque profesores tiene en el colegio... el Lautaro no puede tener la escuela en la casa po'... (Pablo).*

*...es súper inteligente y, en realidad, no le gusta estudiar, pero se saca puros seis, igual, a veces, estudiamos juntas... incluso, ella me enseña, me dice que esto significa esto... pero, en realidad, ella no estudia en la casa, pone atención en clases y con eso se queda... (Mariela).*

Para madres y padres es importante permitir que los hijos realicen esas actividades que disfrutan, evitando imponer ciertas tareas o ritmos. Presionarlos demasiado para estudiar o para involucrarse en actividades extracurriculares es visto como un elemento potencialmente dañino para el desarrollo de sus hijos.

*Porque me doy cuenta que, si exijo mucho, no me rinde mucho tampoco... es como que le meto mucha presión y no funciona, entonces, hoy en día ya no... entonces es "¿tienes prueba?" "¿de qué?" "tráeme el libro", le hago unas cuantas preguntas... y me las responde y ahí estamos bien entonces... (Pamela).*

*...desde los 6 años hace karate, entonces, además, va a clases de karate el lunes, miércoles y viernes. De hecho, antes iba lunes, miércoles, viernes y sábado. Ahora, ya, de hecho, hay semanas en las que está muy sobrecargada de cosas y yo le digo "bueno, si no quieres ir a karate, no vayas (Gladys).*

*y yo le dije a la Paty que no forcemos al niño a empezar a escribir antes de entrar a primero... tuvimos ese problema... nos encontramos que los niños ya sabían escribir y el Lautaro no podía... y la profesora mandaba a decir que, si el niño repetía o no repetía, y yo le dije... "yo, personalmente, como papá, el niño no repite, porque el niño vive un proceso... si no lo alcanzó ahora, lo hará en 2°, y en 2° también está el aprendizaje de la lectura" ... (Pablo).*

## Expresión y discriminación en la escuela

Por una parte, la escuela aparece como un lugar que favorece ciertas expresiones de la cultura mapuche, especialmente, con ocasión del We Tripantu o año nuevo mapuche. Los padres aprecian que las escuelas realicen actividades para que los niños aprendan sobre la cultura del pueblo mapuche. Son momentos en que los niños se sienten reconocidos y perciben que su identidad es valorada por los otros.

*Sí, de hecho, a eso quería llegar, que este colegio es tan genial, ellos celebran el año nuevo mapuche [...] ellos lo celebran todos los años desde que se fundó el colegio, que fue hace 15 años. Y yo decía, acá ni los colegios en los que estuve yo, que eran más tradicionales, ni los de la Junji, he visto eso, como que lo celebren. Entonces, es algo que me llamó la atención, para bien, obvio, ellos van, hacen hartos viajes a donde están las comunidades mapuches y llevan a los niños (Martina).*

*"...los Nguillatún, el año pasado y él "¡Mamá, es como del mapuche, de mi apellido!" Entonces, yo igual veo de repente que él igual tiene un cierto interés. Entonces, de repente buscamos en internet, yo igual lo hago participar de eso..." (Andrea).*

“...claro, en el colegio. Entonces, en el colegio, después igual y la Espe, después siempre se identificó como mapuche. De hecho, ella dice: yo soy Esperanza y soy mapuche” (Gladys).

Al mismo tiempo, los participantes señalan que la escuela es un lugar donde se reproducen dinámicas de discriminación hacia el pueblo mapuche. Aquí se mencionan experiencias donde sus hijos han sido blanco de rechazo o han estado expuestos a clases donde los profesores se refieren al pueblo mapuche como un grupo humano extinto.

Yo siempre le enseñé que ella era mapuche, siempre, eh... enseñándole los números, el saludar, el presentarse, las banderas, la vestimenta, ella tiene sus joyas mapuches también, y nos pasó un día que, en una asignatura de historia, los profesores estaban pasando pueblos originarios de Chile, y la profesora le dice que los mapuches es un pueblo prehistórico [...] Y ahí, bueno, yo ahí igual hablé con la Esperanza, le dije “Esperanza, lo que pasa, es que tu profesora tal vez no sabe, desconoce -yo le dije- ella debe saber mucho de historia universal y qué se yo, pero no sabe de historia mapuche” (Gladys).

... vivieron un episodio en la escuela... porque la Pauli siempre ha reivindicado ser mapuche en todos lados... un día, un niño le dijo que no le iba a prestar los lápices, porque era mapuche, y la Pauli le dijo “¿qué tiene que ver eso?” y el niño le respondió “porque los mapuches son terroristas” ... entonces, por tanto reforzamiento negativo, pensé que la Pauli no iba a querer ser mapuche... (Mariela).

Yo le expliqué por qué le puse José Lautaro... porque fue un gran problema qué nombre le íbamos a poner... en ese tiempo había un odio solapado hacia los mapuches... pero hoy se manifiesta... y cada vez más se manifiesta... entonces con la Paty dijimos que, si le ponemos Lautaro de primer nombre, íbamos a tener problemas en el colegio... hoy día hay problemas graves en el colegio... los niños que son mapuches están estigmatizados... (Pablo).

Ante estas situaciones, las madres cuyos hijos vivieron las experiencias de discriminación mencionadas arriba, asistieron al colegio para denunciar la situación y exigir cambios.

“hablé con la profesora, fui a hablar con el director igualmente, porque yo le decía, ¿cómo es posible?, yo estoy fortaleciendo la identidad de una niña y alguien en su colegio...” (Gladys).

siempre que las han discriminado, yo he ido al colegio, y como hay gente de Villarrica, me he topado con el estereotipo de la mapuche que vende verduras afuera del terminal de Villarrica... me dicen “la gente aquí no está acostumbrada a convivir con los mapuches” y yo le digo “perdón, pero mapuches hay en todos lados, doctores, profesores, psicólogos”... y ella me decía, era la encargada de ciclo, que veía “a las mapuchitas vendiendo verduras afuera del terminal”, yo le dije que ese era un estereotipo, le dije “claro que hay algunas que venden sus verduras, pero no somos todas y no es lo único que hacemos...” (Mariela).

## Vivencias de discriminación

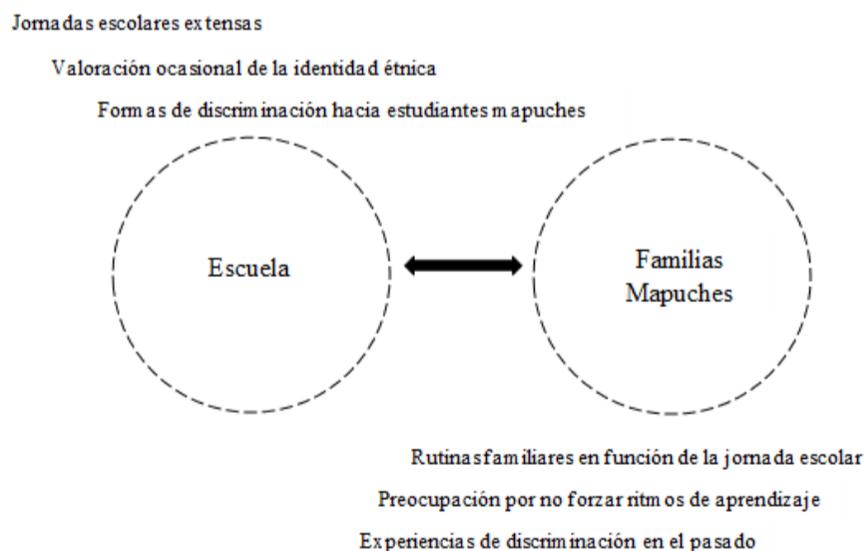
Al indagar por la identidad mapuche durante la niñez, la mayoría de los entrevistados relata vivencias de discriminación. A menudo, estas ocurrieron en la escuela.

“por ejemplo, yo me acuerdo en el colegio, cuando pasé al liceo, o sea ahí hay mucha gente que yo puedo decir... ignorante. ‘Que los mapuches...’ que casi que tú eres lo peor” (Andrea).

...porque en el colegio... bueno, ahora se conoce como bullying, antes era burla o no sé... te molestaban, entonces... por tu apellido, pero en ese aspecto fue importante que tu familia sepa sus orígenes y que tú, a la vez te sientas fortalecido de lo que tú eres, no tienes por qué sentirte avergonzado, porque alguien se pueda reír de ti por tu color de pelo, por tus rasgos o por tu apellido (Álvaro).

... me acuerdo que yo entré al liceo técnico y mi mamá me tuvo que sacar, tenía 14 años más o menos, me acuerdo que me miraban muy raro, siempre me llamaba la atención, por qué me miraban raro, porque tenía la cara morena, redonda, tenía los ojos negros, pelo negro... y después... ¿cómo te llamas? ¿y tu segundo nombre?... “Nahuel” ... y siempre escuchaba esos comentarios negativos (...) ahí me dio no sé si depresión, pero le perdí el interés de ir al liceo, no llevaba materiales, yo iba al liceo, me sentaba y la gente mirándome... yo le perdí el interés a todo, porque me molestaban mucho... (Nancy).

El esquema 1 se propone como síntesis visual de los resultados presentados, incluyendo los elementos que marcan la relación entre la escuela y las familias indígenas mapuches consideradas en este estudio.



Esquema 1. Tensiones entre la escuela y las familias indígenas mapuches

## Discusión

A través de sus narrativas, madres y padres mapuche revelan una relación de tensión con el mundo de la escuela. La escuela es retratada como un actor que afecta la dinámica familiar, detectándose que el horario escolar no aplica solo para la vida de los niños, sino que también

impacta de manera importante la rutina de los adultos. Emerge, asimismo, el interés porque la experiencia escolar de sus hijos sea grata, lo que estaría ligado a las posibilidades de socializar positivamente con sus pares, no sobre exigir ni forzar los ritmos de aprendizaje.

La actitud de preocupación mantenida por los entrevistados respecto a la organización escolar se enmarca en un contexto donde ellos mismos, en tanto estudiantes, fueron objeto de discriminación. Lo anterior resulta consistente con la propuesta de Milne (2016), quien plantea que la relación entre las escuelas y las familias indígenas suele estar marcada por el carácter asimilador y colonialista de las prácticas escolares (Milne, 2016). Esta autora plantea que el legado de discriminación dejado por las escuelas afecta las posibilidades de las familias indígenas de interactuar positivamente con la institución, propiciando relaciones basadas en la suspicacia, la crítica y la desconfianza; esto configuraría una dinámica muy similar a la observada por Laureau (2011) en población afrodescendiente, donde las vivencias de inclusión y exclusión escolar están mediadas por las dimensiones de raza y clase.

En cuanto a la organización del sistema educativo, Chile implementó la jornada escolar completa en 1997, política que ha sido cuestionada por generar una tendencia al aumento de horas sin que esto se traduzca efectivamente en avances pedagógicos o sociales. Por otro lado, esta modalidad ha traído costos que no fueron considerados en su formulación, vinculados al cansancio de los estudiantes, el impacto en la vida familiar y la fricción entre los intereses familiares y aquellos propios del profesorado (Morales, 2013). Cabe señalar que, al año 2017, Chile era uno de los tres países con la jornada escolar más extensa dentro de América Latina (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2017).

En el caso específico del pueblo mapuche, esta tensión también requiere considerar el carácter que han tenido las relaciones interétnicas a lo largo del tiempo. Por una parte, la obligatoriedad de asistir a la escuela ha sido un medio para la integración y adaptación del pueblo mapuche dentro de la sociedad chilena (Quilaqueo et al., 2016). Por otra, desde su instauración en las comunidades, el sistema escolar ha impuesto una lógica mono cultural, dejando fuera los conocimientos y valores que el propio pueblo mapuche posee sobre la educación y el desarrollo (Arias-Ortega et al., 2019). A nivel histórico, la escuela es reconocida como uno de los principales mecanismos de colonización movilizados por el Estado (Joiko, 2023), donde las familias experimentaron de primera mano la negación y el desprecio por su cultura (Quilaqueo & Torres, 2013).

Dicha situación es concordante con el relato de algunos entrevistados, quienes señalan que las escuelas promueven la valoración hacia el pueblo mapuche, por medio de actividades donde sus hijos se sienten reconocidos e invitados a expresar su identidad. Al mismo tiempo, la escuela es un espacio donde los niños son blanco de discriminación de parte de sus pares y donde persisten discursos de devaluación hacia el pueblo mapuche. Este punto hace referencia al enorme desafío que enfrentan las escuelas en su intento por abordar adecuadamente las diferencias étnico-culturales. A partir de los casos de Perú y Colombia, Fontana (2019) plantea que las acciones afirmativas no han sido suficientes para erradicar las inequidades ni la discriminación y pueden propiciar una visión sobre simplificada de las comunidades étnicas.

De acuerdo con Arias-Ortega et al. (2019), la educación intercultural bilingüe ha impulsado que la lengua mapuche sea oficialmente reconocida. El mismo autor agrega que, si bien la educación intercultural bilingüe representa un avance, está inserta en un panorama mayor de la educación como institución, donde predomina una epistemología eurocéntrica occidental, que no logra generar impacto en la formación de los educandos locales, ya sean indígenas o no indígenas.

Siguiendo a Zacheus et al. (2019), el concepto de racismo estructural tiene que ver con las múltiples formas mediante las cuales una institución puede expresar una valoración inferior hacia una determinada cultura. En el caso australiano, por ejemplo, el racismo se ha asociado con una mayor tendencia a aplicar medidas disciplinarias a estudiantes indígenas que a estudiantes no indígenas, tales como la suspensión de clases, exclusión o cancelación de la matrícula (Graham et al., 2022). Esta tendencia aumenta los factores de riesgo para los estudiantes indígenas, ya que las formas de exclusión escolar pueden propiciar la participación en comportamientos inapropiados y el ingreso precoz al circuito de justicia.

Cuevas & Carrillo (2020), hacen referencia al deber de la escuela de constituirse como un lugar virtuoso, que comienza en el compromiso de los educadores con la valoración y promoción de cambios a favor del pueblo mapuche. En esta línea, los profesores son vistos como aquellos encargados de incorporar conocimientos indígenas en la enseñanza, así como de incentivar a los estudiantes a reflexionar críticamente en torno a su cultura. Un elemento vital para que el clima positivo hacia la diversidad actúe como factor protector, es que la percepción de igualdad de valor y trato sea compartida entre los pares dentro de la sala de clases (Heikamp et al., 2020).

Más allá, las estrategias para fortalecer la educación indígena pueden ser transformadoras en la medida en que combinen esfuerzos estructurales e institucionales, aborden aspectos de la formación docente y exista una alianza entre la escuela y la comunidad (Conrad, 2022). Si bien se reconoce que el resguardo de derechos es crucial para el bienestar de la población indígena y que el Estado tiene el deber de garantizar su pleno goce, se observa un estancamiento de tales derechos en niveles mínimos, con presencia de resistencias políticas y sociales para avanzar hacia mayores grados de reconocimiento (Becerra, 2022).

En Chile, las diferencias culturales sólo son abordadas a través de un programa de educación intercultural bilingüe, que no configura un modelo educativo, sino que consiste solamente en una asignatura, que no está dirigida a la población mapuche urbana (Arias-Ortega, et al., 2019). Cabe señalar que la persona mapuche urbana suele ser cuestionada respecto a su autenticidad o “verdadera” pertenencia al pueblo mapuche, dada la pérdida de la lengua, el territorio y otras rupturas derivadas del proceso de colonización interna llevado a cabo por el Estado (Sepúlveda & Pérez, 2022). No obstante, pese a dichas pérdidas y a la alta tendencia a formar familia con parejas no-indígenas (Centro de Estudios Públicos, 2016), la transmisión de la identidad mapuche hacia los hijos ha persistido, lo que impulsa a explorar cuáles son las particularidades de preservar la identidad étnica en estas condiciones (Valenzuela & Unzueta, 2015).

Los hallazgos de este estudio son concordantes con otras investigaciones realizadas con población mapuche rural que todavía vive en tierras ancestrales (Fuenzalida-Rodríguez, 2014; Poblete, 2003; Quilaqueo et al., 2016), pese a que la muestra estuvo constituida por personas mapuche que han migrado a la ciudad en primera o segunda generación y que, en algunos casos, han perdido la posibilidad de recuperar su territorio ancestral. Tal como plantea Gamsakhurdia (2018), esto sugiere observar con mayor detención a aquellos grupos que, aparentemente, han sufrido procesos de aculturación y se han adaptado a la sociedad dominante, con el fin de comprender cómo se negocia la identidad cultural en este escenario. En el plano educativo, estos resultados permiten, al menos, cuestionar la actual situación en que la población mapuche urbana no cuenta con acceso a programas culturalmente pertinentes.

Los estudios dirigidos a la población indígena que ha migrado desde sus asentamientos ancestrales aún son escasos y los conocimientos sobre la articulación entre la familia y la escuela en la elaboración identitaria son incipientes (Rodríguez-Cruz, 2020). En esta línea, se considera que el alcance de esta investigación es de carácter exploratorio. La muestra estuvo constituida exclusivamente por madres y padres, lo que puede representar una limitación. Para futuras investigaciones, se sugiere incorporar la perspectiva del estudiantado, así como también de los actores institucionales y comunitarios, tanto indígenas como no indígenas.

Teniendo en cuenta las limitaciones antes declaradas, es posible concluir que el sistema educativo debe perseverar en sus esfuerzos por acoger apropiadamente la identidad étnica de los estudiantes. Esto requiere abrir un diálogo con familias indígenas que han vivido discriminación en el espacio escolar y que mantienen una actitud de crítica y suspicacia. Las personas indígenas que han migrado hacia las ciudades, como es el caso de los participantes de este estudio, comparten la experiencia de no ser bienvenidas al insertarse en la sociedad dominante y sus instituciones (Sepúlveda & Pérez, 2022). Es urgente que la escuela deje reforzar estas dinámicas de rechazo y se transforme en parte activa de la construcción de relaciones más respetuosas.

## Referencias

- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação E Pesquisa*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>
- Baptista, G., & Molina-Andrade, A. (2021). Science teachers' conceptions about the importance of teaching and how to teach western science to students from traditional communities. *Human Arenas*, 4(4), 1-28. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42087-021-00257-4>
- Becerra, K. (2022). Los derechos colectivos indígenas: propuesta de una clasificación en perspectiva comparada latinoamericana. *Ius et Praxis*, 28(2), 99-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122022000200099>
- Belchenko, V., Harutyunyan, A., Nikolaeva, L., Bogdanova, A., Lapshin, N., & Aleksanyan, G. (2021). Student's individual educational trajectory: stages and requirements for building. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 32, 1-12. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9126>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Castillo, E. & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-177.
- Centro de Estudios Públicos. (2016). Encuesta CEP. Los mapuche rurales y urbanos hoy. Marzo-mayo 2016. Centro de Estudios Públicos.
- Chireac S., & Guerrero-Jiménez G. (2021). Valor del respeto por la lengua y cultura quichua: concepto del Sumak Kawsay. *Alteridad*, 16(2), 275-285. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.09>
- Conrad, J. (2022). Desettling history: Non- Indigenous teachers' practices and tensions engaging indigenous knowledges. *Teachers College Record* 124(1) 3-29. <https://journals.sagepub.com/doi/reader/10.1177/01614681221086069>
- Cuevas, H., & Carrillo, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educar em Revista*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>
- Duque, H. y Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Eduardo, J., & Gabriel, A. (2021). Indigenous peoples and the right to education: The Dumagat experience in the provinces of Nueva Ecija and Aurora, in the Philippines. *SAGE Open*, 11(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440211009491>
- Fontana, L. (2019). Identity policies of education: Struggles for inclusion and exclusion of Peru and Colombia. *Journal of Education Policy*, 34(3), 351-373. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1535092>
- Fuentes, C., & de Cea, M. (2017). Reconocimiento débil: derechos de pueblos indígenas en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 1-21. <https://doi.org/10.18504/pl2549-003-2017>
- Fuenzalida - Rodríguez, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis (Santiago)*, 13(38), 107-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200006>
- Gamsakhurdia, V. (2018). Adaptation in a dialogical perspective - from acculturation to proculturation. *Culture & Psychology*, 24(4), 545-559. <https://doi.org/10.1177/1354067X18791977>
- Gibbs, J., Paradies, Y., Gee, G., & Haslam, N. (2022). The effects of Aboriginal tertiary students' perceived experiences of racism and of cultural resilience on educational engagement. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 51(2), 1-18. <https://doi.org/10.55146/ajie.v51i2.27>
- Graham, L., Killingly, C., Laurens, K., & Sweller, N. (2022). Overrepresentation of Indigenous students in school suspension, exclusion, and enrolment cancellation in Queensland: Is there a case for systemic inclusive school reform? *The Australian Educational Researcher*, 49(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00504-1>
- Grogan, J., Hollinsworth, D., & Carter, J. (2021). Using videoed stories to convey Indigenous 'voices' in indigenous studies. *The Australian Journal of Indigenous Education* 50, 38-46. <https://doi.org/10.1017/jie.2019.15>
- Heikamp, T., Phalet, K., Van Laar, C., & Verschuere, K. (2020). To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology*, 55(5), 779-788. <https://doi.org/10.1002/ijop.12706>
- Ibáñez, M., (2021). La primera infancia indígena: entre la escolarización y la familia. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 357-372. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10827>
- Joiko, S. (2023). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(64), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7671>
- Junqueira, C., Sarubbi, V., Rogério, P., & Rolim, L. (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista Da Scola Da Emfermagem*, 48(2), 193-199. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>
- Kämmer, J., & Albert, I. (2023). Former refugees' acculturation processes and their views on newly arrived refugees in Germany. *Human Arenas*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00322-6>
- Laureau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*, second edition with an update a decade later. University of California Press.
- Liebenberg, L., Wall, D., Wood, M., & Hutt-MacLeod, D. (2019). Spaces & places: Understanding sense of belonging and cultural engagement among Indigenous youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406919840547>
- Mannay, D. (2015). *Visual, Narrative and Creative Research Methods: Application, reflection and ethics*. Routledge.
- McGrath, B., Brennan, M., Dolan, P., & Barnett, R. (2014). Adolescents and their networks of social support: Real connections in real lives? *Child & Family Social Work*, 19, 237-248. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00899.x>
- Merino, M. (2006). Propuesta metodológica de Análisis Crítico del Discurso de la discriminación percibida. *Revista Signos*, 39(62), 453-469. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300006>
- Merino, M. (2007). El discurso de la discriminación percibida en Mapuches de Chile. *Revista Discurso & Sociedad*, 1(4) 2007, 604- 622.

- Milne, E. (2016). "I have the worst fear of teachers": Moments of inclusion and exclusion in family/school relationships among indigenous families in Southern Ontario. *Canadian Review of Sociology*, 53(3), 270-289. <https://doi.org/10.1111/cars.12109>
- Morales, F. (2013). La organización de la jornada escolar. Reflexiones sobre el estado de cuestión para un debate necesario. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 44, 111-134.
- Naciones Unidas (1948). Declaración universal de los derechos humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Neustroev, N., Neustroeva, A., Shergina, T., Kozhurova, A., & Osipova, S. (2021). La educación escolar en el norte de Yakutia (Rusia) en el contexto de un enfoque indígena. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 187-207. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.566>
- Oficina Internacional del Trabajo (2014). Convenio Número 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Lima: OIT/ Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105-121. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración universal de los derechos humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *Education at a Glance 2017*. OECD Indicators. OECD Publishing.
- Panter-Brick, C., & Leckman, J. (2013). Editorial commentary: Resilience in child development Interconnected pathways to wellbeing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 54, 333-336. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12057>
- Pereira, A., & de Medeiros, R. (2022). Ethnicity and education: How Indigenous knowledge and cultural identity are passed on through the Torém ritual of the Tremembé people. *International Review of Education*, 68, 843-863. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09983-5>
- Poblete, M. P. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 55-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100004>
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S., Riquelme, E. & Loncón, E. (2016). Educación mapuche y Educación Escolar En la araucanía: ¿doble racionalidad Educativa? *Cadernos de Pesquisa*. 46. 1050-1070. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143599>
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, 37, 285-300. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- QSR International Pty Ltd. (2019). Nvivo qualitative data analysis software, version 12.
- Rodríguez-Cruz, M. (2020). Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (68), 191-210. <http://orcid.org/0000-0003-4035-4535>
- Sepúlveda, D., & Pérez, C. (2022). Mapuche people in academia: Challenging narratives about displaced indigenous identities. *Human Arenas*, 4(3), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00308-4>
- Shay, M., Sarra, G., & Lampert, J. (2022). Counter stories: The voices of Indigenous peoples undertaking educative roles in flexi schools. *Australian Journal of Indigenous Education*, 51(1), 1-16. <https://doi.org/10.55146/ajie.2022.20>
- Torres, V., (2014). Imaginarios sociales sobre la primaria indígena en puebla. Un estudio desde las elecciones escolares de los padres de familia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1117-1139.
- Turra, O., (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação & Sociedade*, 38(140), 791-808.
- Valenzuela, E., & Unzueta, M. (2015). Parental transmission of ethnic identification in mixed couples in Latin America: The Mapuche case. *Ethnic and Racial Studies*, 38(12), 2090-2107. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1037782>
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M., & Kivirauma, J. (2019). Discrimination, harassment and racism in Finnish lower secondary schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.2478/njmr-2019-0004>