

Despliegue de lo colonial: Evidencias desde la Experiencia de Educadores Mapuche en Chile

The unfolding of the colonial: Evidence from the Experience of Mapuche Educators in Chile

FERNANDA SOLER-URZÚA¹

Resumen

Este artículo analiza ciertas relaciones sociales que configuran las experiencias de educadores mapuche en escuelas interculturales. Desde un enfoque teórico-metodológico que articula los Estudios Decoloniales y la Etnografía Institucional, proponemos un marco interpretativo que permite comprender cómo algunas prácticas institucionales perpetúan ciclos de marginación mediante artefactos textuales específicos. A través del análisis de relatos experienciales y el mapeo de textos que median su trabajo, la investigación muestra la existencia de artefactos textuales concretos y empíricamente trazables que facilitan relaciones que sostienen condiciones laborales precarias y de discriminación hacia estos educadores. Se concluye que estas desigualdades que tienen su origen en un patrón colonial de poder se siguen sosteniendo en la contemporaneidad. De esta forma, el estudio muestra el aporte de la etnografía institucional para visibilizar y comprender cómo la institución educativa contribuye a sostener la desigualdad encarnada en la realidad laboral de estos actores educativos en el sistema escolar actual.

Palabras clave: educación intercultural, mapuche, etnografía institucional, estudios decoloniales, Chile.

Abstract

This article examines social relations shaping the experiences of traditional Mapuche educators in intercultural schools. Drawing on Decolonial Studies and Institutional Ethnography, we develop an interpretative framework to analyze how institutional practices perpetuate marginalization through specific textual devices. By exploring educators' experiential accounts and mapping these textual mediations, the research identifies social relations contributing directly to precarious working conditions

¹ Fernanda Soler-Urzúa, Universidad de Chile, fernanda.soler@uchile.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1133-7904>

and workplace discrimination. The findings highlight that these inequalities emerge from enduring colonial patterns of power, continuously sustained through contemporary institutional mechanisms. The article thus underscores the critical role institutional ethnography plays in revealing hidden dynamics of marginalization within educational institutions, offering insights informed by decolonial theory to challenge systemic inequalities.

Keywords: intercultural education, mapuche, institutional ethnography, Chile.

1. Introducción

La profunda desigualdad del sistema educativo chileno ha sido objeto de interés para la investigación nacional desde sus inicios en los 1970s (Acuña 2018). Los estudios realizados en este marco han abordado diversos fenómenos vinculados a desigualdad tanto desde perspectivas macro como micro. A nivel macro, los estudios existentes dicen relación con la segregación socioeconómica del sistema escolar (ej. Bellei 2013; Duk y Murillo 2019; Santos y Elacqua 2016), la deserción escolar (ej. Bellei y Contreras 2003; Espinoza et al. 2012; Santos 2010), la segregación de estudiantes por condición migratoria o indígena (Córdoba y Miranda 2018; ej. Córdoba, Rojas, y González 2022; Webb, Canales, y Becerra 2017), y la segregación social de profesores(as) (ej. Puga, Polanco, y Corvalán 2015). Los estudios a nivel micro analizan principalmente el fracaso escolar (ej. Herrera 1999; López, Assaél, y Neumann 1986, 1991), la experiencia de estudiantes migrantes e indígenas (ej. Caqueo-Urizar et al. 2019; Turra-Díaz, Valdés, y Catriquir 2015; Grau-Rengifo, Díaz-Bórquez, y Muñoz-Reyes 2021; Salas et al. 2017) y el reconocimiento social diferencial de las y los docentes (ej. Espinoza et al. 2020). Esta literatura no sólo da cuenta de las consecuencias en las condiciones materiales y subjetivas de la desigualdad tanto para estudiantes como educadores, sino que también de la persistencia de la desigualdad como característica inherente del sistema escolar chileno.

Al analizar la documentación histórica de las escuelas coloniales y republicanas y la investigación más actual sobre las escuelas chilenas, (ej. Bellei 2013; Frontaura 1892; Labarca 1939; Pinto 1988, 2003) es posible ver que la desigualdad es un fenómeno de larga data que se puede trazar a la época colonial. En sus distintas manifestaciones, las relaciones sociales que habilitan la desigualdad en el sistema escolar pueden entenderse como continuidades coloniales sostenidas por lógicas propias del capitalismo y categorizaciones raciales de larga duración. En este sentido, concordamos con Catelli, Rufer y De Oto (2018: 13) en que “tenemos la necesidad de aceptar, remarcar y revertir que nuestras modernidades son coloniales. Aún más, que nuestro presente lo es”.

Aunque la investigación sobre el sistema escolar chileno es prolífica en el campo de las desigualdades, la cuestión de las continuidades coloniales a la base de tales desigualdades ha sido descuidada, así como también la cuestión sobre el vínculo empírico entre lo micro y lo macropolítico en relación a éstas, y, particularmente, cómo llegan a materializarse en la experiencia de diversos actores del

sistema escolar. Este estudio busca contribuir a llenar este vacío de investigación mediante el estudio empírico de un tipo específico de relaciones sociales que sustentan algunas de las continuidades coloniales de la desigualdad en el sistema escolar chileno por medio de una etnografía institucional (EI).

El punto de arranque de este estudio son los relatos de educadores indígenas mapuche sobre su vida cotidiana en el trabajo escolar. En coherencia con la EI, dichos relatos no constituyen el objeto de análisis en sí mismos, sino un punto de entrada empírico para investigar cómo se organiza socialmente su experiencia laboral. Si bien la experiencia de estos actores ha sido ampliamente documentada en estudios previos, en este trabajo el foco analítico se desplaza hacia las relaciones sociales institucionales que coordinan y regulan esas experiencias, más allá del contexto local en que se producen.

Desde la perspectiva teórico-metodológica de la IE, se asume que dichas relaciones sociales se encuentran mediadas por artefactos textuales —como decretos, leyes y contratos— que permiten que mandatos, clasificaciones y criterios administrativos operen de manera translocal, organizando el trabajo cotidiano de los educadores. En el marco de la EI, el interés analítico no se centra en los sujetos como población, sino en las relaciones que se hacen visibles a través de su trabajo y de la activación de estos artefactos textuales en situaciones concretas (Tummons 2017). A partir de este enfoque, el estudio busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se sostienen algunas de las continuidades coloniales de la desigualdad evidenciadas en las experiencias laborales de los(as) educadores(as) mapuche en el sistema escolar chileno, particularmente en la Educación Intercultural Bilingüe?

2. Educadores Indígenas en la Escuela Chilena

Después de décadas de demandas indígenas reivindicatorias en el campo educativo, la participación oficial de los(as) educadores(as) indígenas en la escuela chilena se materializa en 1994, cuando se implementó un programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) a modo de piloto durante tres años en unas pocas escuelas con una alta densidad de población indígena (Cañulef 1998). Once años después de la fase piloto, el programa se implementó en 162 escuelas con matrícula de niños(as) mapuche, aymara y likan antay (MINEDUC 2017). Esto se tradujo en la entrada de un número importante de educadores(as) mapuche en las escuelas de educación intercultural bilingüe (EIB).

En 2009, la EIB se hizo obligatoria en la educación primaria, pero su implementación quedó sujeta a un límite de matrícula indígena². Actualmente, las escuelas con un 20% o más de estudiantes indígenas deben ofrecerlo. Sin embargo, Soler-Urzúa (2019) evidenció que las autoridades educacionales no supervisaban si las escuelas sujetas a esta obligatoriedad estaban efectivamente cumpliendo con

² Decreto 280 de MINEDUC (2009): Modifica decreto n° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477&buscar=decreto+280+2009>.

el PEIB a través de la implementación curricular correspondiente y la respectiva incorporación de educadores indígenas a las escuelas. En función de sus contenidos, la EIB se ha manifestado principalmente en la enseñanza de lenguas indígenas o talleres de cultura indígena, pero sigue desconectado del currículo escolar (Soler-Urzuá 2019).

En términos de los requisitos para que educadores indígenas puedan ejercer docencia en las escuelas EIB, la ley³ contempla que deben: (a) estar validados(as) por las comunidades u organizaciones indígenas vinculadas a las escuelas donde se implementará el PEIB; y (b) acreditar competencias lingüísticas y culturales para la enseñanza de lengua y cultura indígena, cuya validación está a cargo de Ministerio de Educación (MINEDUC). Estos requisitos son diferentes a los de los(as) profesores(as), quienes deben tener un título profesional otorgado por una universidad acreditada ante la Comisión Nacional de Acreditación⁴. Es decir, los(as) educadores(as) indígenas no necesariamente necesitan tener el título de profesor(a).

En la última década, la cantidad de estudios que analizan la EIB en Chile ha experimentado un crecimiento importante, sobre todo, para el caso de educadores mapuche. La mayoría de éstos se ha centrado en su experiencia en las escuelas, sus percepciones sobre la EIB y su currículo, sus competencias lingüísticas y sus prácticas de enseñanza. Estos estudios evidencian que los(as) educadores(as) mapuche suelen experimentar discriminación en su lugar de trabajo (Arias-Ortega, Muñoz, y Quintriqueo-Millán 2023; Calderón, Fuenzalida, y Simonsen 2018), encuentran resistencia a la implementación de su asignatura escolar a pesar de ser lingüística y culturalmente competentes (Arias-Ortega 2022; Calderón et al. 2017) y ven el currículo intercultural como una imposición del Estado chileno, a pesar considerar que les otorga oportunidades para resistir la dinámica colonial de las escuelas (Fuenzalida 2023).

Las investigaciones sobre la EIB en Chile dan cuenta de que su implementación ha planteado enormes desafíos, en particular para los(as) educadores(as) indígenas. Estos estudios han permitido a profundizar nuestra comprensión sobre la cotidianeidad de los(as) educadores(as) mapuche en las escuelas interculturales, es decir, a nivel micropolítico. Al situar la experiencia de los(as) educadores(as) como objeto de investigación, tales estudios sugieren que aún se perpetúan dinámicas coloniales, que acentúan la desigualdad. A pesar del valor que estos estudios representan, la investigación en el ámbito de la EIB en Chile ha descuidado la pregunta del cómo y porqué las experiencias de los(as) educadores(as) indígenas llegan a configurarse de ciertas formas, haciendo que las relaciones coloniales que dan lugar a la desigualdad persistan en el contexto de su trabajo.

Asimismo, es posible evidenciar una falta de estudios que produzcan y sistematicen información sobre relaciones sociales específicas que vinculan empíricamente lo micro y lo macropolítico y que, a

³ Decreto 301 de MINEDUC (2018): Reglamenta la calidad de educador tradicional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1120543>.

⁴ Decreto 1 de MINEDUC (1997): Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>.

su vez, dan fruto a las desigualdades propias de un legado colonial. En este sentido, se asiste a una falta de marcos teóricos y metodológicos críticos que permitan comprender por qué las experiencias de los(as) educadores(as) mapuche se organizan y ocurren de ciertas maneras. De este modo, este estudio pretende contribuir al entendimiento de una parte de la organización social de la EIB en el contexto chileno. Para ello, se utilizarán algunos de los aportes teóricos de los Estudios Decoloniales y aportes teórico-metodológicos de la Etnografía Institucional.

3. Aportes de los Estudios Decoloniales como Lente Teórico

Los Estudios Decoloniales, que nacen a partir de los planteamientos de Quijano (2000), han contribuido a reconfigurar la interpretación de la historia latinoamericana con énfasis en el impacto del colonialismo como fenómeno de larga duración. El cambio paradigmático que representan sus planteamientos implica la redefinición de la Conquista como génesis del capitalismo y la clasificación racial (Catelli 2017). Según Quijano, la llegada de los colonizadores de la corona española a Latinoamérica marcó un momento histórico sin precedentes que preparó el terreno para el surgimiento de un patrón de poder global basado en dos dimensiones fundamentales: la raza y el capital. La clasificación racial se impuso violentamente durante la colonización, categorizando a colonizados(as) y colonizadores en jerarquías fenotípicas. Simultáneamente, el capitalismo echó raíces a través de la comercialización global de recursos y la explotación del trabajo, estableciendo el territorio ibérico como potencia global (Grosfoguel 2007). La articulación persistente de capital y raza establecida durante la colonización da lugar a lo que Quijano llama “colonialidad”, un sistema de clasificación social y económica que sigue vigente en la actualidad (Restrepo y Rojas 2010).

Las ramificaciones de este régimen de poder permean todos los aspectos de la existencia, dando lugar a diferentes colonialidades, como la del saber y la del ser (Restrepo y Rojas 2010). La colonialidad del saber pertenece a la dimensión epistémica y sus consecuencias en la producción de conocimiento, elevando aquel de raíz eurocéntrica como forma universalmente válida, al tiempo que se marginan epistemologías, filosofías y lenguas no occidentales (Castro-Gómez 2000; Grosfoguel 2007). La colonialidad del ser, en cambio, alude a la dimensión ontológica de este régimen de poder, y que tiene impactos en la construcción de la subjetividad, la sexualidad y los roles de género (Restrepo y Rojas 2010). La colonialidad del ser implica procesos de subjetivación que resultan en la superiorización y humanización de algunos(as) mientras se inferioriza y deshumaniza a otros(as) (Maldonado-Torres 2007). De lo anterior, se desprende que el poder colonial opera hasta el día de hoy tanto a nivel macro como a nivel micropolítico y organiza las relaciones sociales contemporáneas. Si bien esta matriz se establece como una macroestructura global de poder, también se establece a nivel subjetivo, a modo de “matriz que aparece y se construye como una multiplicidad de fuerzas a escala global, y de técnicas políticas muy específicas” (Lepe-Carrión 2016: 84).

Este marco proporciona una perspectiva analítica teórica relevante para explorar las continuidades coloniales en el sistema escolar desde un punto de vista etnográfico institucional. Tanto los Estudios

Decoloniales como la Etnografía Institucional tienen raíces en el marxismo y comparten puntos en común en relación con las configuraciones de lo macro y lo micro (Soler-Urzúa 2019). Ambos enfoques enfatizan la persistencia de formas actuales de dominación, y el limitado desarrollo empírico de los Estudios Decoloniales justifica una mayor investigación desde esta perspectiva.

4. La Etnografía Institucional como Marco Teórico-Metodológico para el Estudio de Relaciones Sociales

El propósito de esta investigación es estudiar algunas relaciones sociales que sustentan las continuidades coloniales de la desigualdad en el sistema escolar chileno. Como punto de arranque se recurre a los relatos experienciales de educadores mapuche en el contexto del trabajo de enseñanza de su lengua ancestral en las escuelas EIB. La metodología elegida fue la Etnografía Institucional (EI), dado que permite ir más allá de lo observable localmente para analizar relaciones sociales específicas que contribuyen a explicar cómo se organiza la vida cotidiana y, con ello, parte de la organización social (Smith 2005, 2006). Asimismo, la EI permite comprender cómo el poder se manifiesta y se reproduce a través de la producción, circulación y activación de textos en contextos institucionales (Tummons 2017). Dado que este estudio se centra en un tipo particular de relaciones sociales, la EI resulta un enfoque metodológico pertinente.

Las relaciones sociales antes mencionadas serán entendidas según la propuesta de Dorothy Smith (1987, 2005), quien las define como relaciones que trascienden el contexto local inmediato y que son mediadas por discursos o mandatos movilizados a través de artefactos textuales, los que conectan a los sujetos a través del tiempo y el espacio, organizan su vida cotidiana y contribuyen a sostener las instituciones y, por tanto, parte de la organización social. El término “artefactos textuales” se utiliza en el sentido específico propuesto por la EI: como materialidades replicables (impresas, electrónicas u otras) cuya estabilidad formal permite que circulen en forma idéntica a través del tiempo y el espacio, posibilitando la coordinación de prácticas más allá del espacio local (Smith 2005). Esta materialidad es central, ya que hace posible que los textos coordinen cursos de acción y procedimientos de manera estandarizada, produciendo la estabilidad y replicabilidad propias de la organización institucional. Desde esta perspectiva, los textos no constituyen un objeto de análisis en sí mismos, sino que se examinan en cuanto median y coordinan prácticas sociales concretas.

Dada la especificidad de estas relaciones —que Smith denomina “relaciones de ordenamiento” (ruling relations)—, su reconstrucción analítica resulta clave, pues los artefactos textuales son trazables en tanto conservan registros estables de los mandatos que vehiculizan (Campbell y Gregor 2002) y se revelan a lo largo del proceso de investigación. Como se verá en la sección siguiente, en este estudio, los artefactos textuales analizados corresponden a textos normativo-administrativos y contractuales (leyes, decretos y convenios) que median el trabajo de los educadores mapuche en el sistema escolar, permitiendo comprender cómo se sostienen institucionalmente algunas de las continuidades coloniales de la desigualdad en el contexto de su trabajo.

Es importante hacer presente que este estudio no se inscribe en una metodología decolonial ni en un enfoque de “metodologías indígenas”. Si bien reconoce la subordinación histórica de los pueblos indígenas y el rol que la investigación académica ha tenido en su producción y reproducción (L.T. Smith 2012), el objetivo analítico del trabajo es de naturaleza sociológica y empírica: examinar cómo determinados textos normativos e institucionales operan concretamente en el trabajo cotidiano de educadores mapuche. En este sentido, el análisis se orienta a reconstruir los modos en que dichos textos configuran exigencias, marcos de acción y coordinadas prácticas que trascienden lo local. Esta perspectiva permite abordar las relaciones entre desigualdad histórica, condiciones institucionales y experiencia en el trabajo sin reducir el análisis a identidades previamente definidas ni asumir una correspondencia necesaria entre pertenencia indígena y adopción de una metodología específica.

4.1. Participantes

Once educadores mapuche participaron en este estudio (siete hombres y cuatro mujeres). Fueron seleccionados en función de su participación en la enseñanza del idioma mapudungun en el sistema escolar. Nueve de ellos(as) fueron referidos a través de contactos, mientras otros dos educadores(as) eran contactos propios. Obtuvimos el consentimiento informado de todos(as) ellos(as) para participar en el estudio. Sus edades oscilaban entre los 28 y los 40 años al momento de la investigación y la mayoría de ellos trabajaba como educador en escuelas primarias en cuatro regiones de Chile, a excepción de una participante que trabajaba en un jardín infantil. La mayoría provenía de entornos rurales y había migrado a la ciudad en busca de oportunidades laborales o educativas, excepto uno, que regresó a su pueblo de origen después de haber pasado algunos años en la ciudad.

4.2. Recopilación de información

Este estudio siguió el modelo de dos etapas de la EI propuesto por McCoy (2006) tanto para la recolección de datos como para su análisis. La primera etapa involucró la obtención de un primer conjunto de datos a partir de entrevistas a los participantes, mientras que la segunda, involucró la recolección de datos adicionales a partir de textos institucionales para rastrear las relaciones de ordenamiento en juego en el contexto del trabajo de los(as) educadores(as) mapuche, tal como se evidencia en algunos de los relatos de sus entrevistas (ver más adelante).

4.3. Entrevistas

Este estudio priorizó entrevistas como vía de acceso al conocimiento experiencial de la vida cotidiana, entendida como aquello que los(as) actores —en este caso, educadores(as) mapuche— viven y conocen en el marco de su trabajo (Smith 2005; DeVault y McCoy 2006). Dado que el objetivo de la etnografía institucional no es describir prácticas situadas ni producir relatos observacionales, sino rastrear cómo determinadas relaciones de ordenamiento se activan y materializan a través de artefactos textuales en contextos locales, la observación participante no resulta metodológicamente necesaria para sus fines (Smith 2005).

Las entrevistas se llevaron a cabo entre mayo de 2017 y abril de 2018. Todos(as) los(as) participantes fueron entrevistados(as) en profundidad una o dos veces en las ciudades y pueblos donde vivían y trabajaban. Las entrevistas se grabaron en audio y duraron desde 45 minutos hasta dos horas. Las entrevistas se plantearon como conversaciones abiertas, en las que se pidió a los(as) participantes que relataran experiencias y actividades cotidianas en sus lugares de trabajo. Las transcripciones y grabaciones de audio de las entrevistas se compartieron con todos(as) los(as) participantes por correo electrónico para su revisión, pero ninguno solicitó cambios ni estuvo en desacuerdo con el contenido.

4.4. Artefactos textuales

Los recursos textuales utilizados y que se trazaron en la segunda etapa de la investigación incluyeron decretos, leyes y contratos de prestación de servicios. La Tabla 1 muestra una lista de los textos utilizados, a los que se hará referencia en la sección de resultados.

Tabla 1. Artefactos textuales identificados para el análisis

Identificación	Ámbito de reglamentación	Institución
Decreto 280 de 2009	Educación intercultural y su implementación	Ministerio de Educación
Decreto 352 de 2003	Ejercicio de la función docente	Ministerio de Educación
Decreto 301 de 2017	Calidad de educador tradicional (educadores indígenas)	Ministerio de Educación
Ley 19.464	Normas para el personal no docente	Ministerio de Educación
Ley 20.244	Normas para el personal no docente (modificaciones)	Ministerio de Educación
Ley 21.133	Ley del Trabajo	Ministerio de Trabajo y Previsión Social
Ley 19.070	Estatuto docente	Ministerio de Educación
Contratos de prestación de servicios	Trabajo de educadores indígenas en sus escuelas	Empleadores

4.5. Análisis de información

Todas las grabaciones fueron transcritas y analizadas en NVivo. La primera etapa de análisis implicó identificar temas que surgieron de las entrevistas. De éstos, se seleccionaron fragmentos que dieran luces de relaciones sociales institucionales a la base de las experiencias relatadas.

La segunda etapa involucró analizar los relatos seleccionados y plantear más preguntas de investigación relacionadas con el cómo y el por qué llegaron a materializarse en ciertas experiencias y qué artefactos textuales (es decir, aquellos que sostenían aquellas relaciones de ordenamiento) podrían estar mediándolas. Este paso dio lugar a un mapeo y análisis de textos específicos que operaban en el contexto del trabajo de los(as) educadores(as) mapuche.

La siguiente sección contiene parte de los resultados del estudio. Por limitaciones de espacio, dicha sección aborda uno de los temas: las condiciones laborales de los(as) educadores(as) mapuche. Éstas son especialmente relevantes para el tema de la desigualdad como legado del colonialismo, pues reflejan cómo las dimensiones materiales y raciales parecieran combinarse para reforzar un patrón de poder habilitado por las relaciones de ordenamiento en el sistema escolar. Los resultados se organizan a partir de ejemplos de los relatos de los participantes y luego se abordan los artefactos textuales en juego en la creación de dichas experiencias.

5. Resultados

Los dos extractos⁵ siguientes se refieren al papel que se espera que los(as) educadores(as) indígenas desempeñen en su trabajo, además de enseñar. Como se verá, a menudo se espera que realicen tareas que no están relacionadas con sus responsabilidades laborales.

ET11: No faltan las personas que se creen superior a los demás y te mandan a hacer de todo... hasta limpiar canaletas, pero yo, no. Yo digo: "yo vengo a hacer clases no vengo a..."

Autor (A): ¿Cómo enfrentas esa situación?

ET11: Yo me paro, yo me pongo con mi personalidad no más. Yo le digo que no. "Vengo a hacer clases de mapudungun. Para eso, contrátese a un maestro".

A: ¿Y qué te dice la gente cuando le "paras el carro"?

IED11: Obviamente se lo toman mal.

La experiencia que recuerda ET11, un educador, es representativa de muchas de las experiencias laborales de los(as) educadores(as) mapuche que participaron en esta investigación. Varios participantes indicaron que los(as) administradores de la escuela les pedían realizar tareas que no estaban incluidas en sus acuerdos laborales. Algunas de estas tareas incluían cortar leña, arreglar techos y cuidar niños. Como relató ET04, una educadora de un jardín infantil público:

ET04: ... De repente entré a la sala y "ya, pónganse a hacer esto" [le pedía una educadora de párvulos]. Uno tenía que llegar a cantar no más po', a ayudar a lo que están haciendo.

A: O sea, lo que tú me dices es que al principio tu trabajo fue más de ayudante de la educadora... como de asistente.

ET04: Sí, así fue. Pero después yo, como vi [esto], dije: "no, yo no vengo a ayudar". Salió de mi... "yo no vengo a ayudar. Yo vengo a enseñar y, por lo tanto, se me tiene que dar este lugar". Entonces, ahí hablé con la directora y le dije: "¿sabe que yo vengo a enseñar? Imagínese, me están pagando para venir a enseñar, no me están pagando como para venir a ayudar a hacer lo que... Yo, si quiero ayudar, lo hago, pero por mi voluntad, pero no porque tenga que hacerlo por obligación". Entonces, ya sí...

A: Y cuando te pedían que ayudaras, ¿qué cosas te pedían hacer?

⁵ ET: educador/a tradicional; A: Autor/a

ET04: (...) Todo lo que hace la técnico tenía que hacerlo yo.

A: ¿Cómo qué? ¿Mudar niños?

ET04: No, nunca eso, tampoco lo haría (...)

A: Y ¿qué cosas te pedían (...)?

ET04: Que me quedara con los niños, que no sé, le hiciera el círculo a los niños para que se sienten, que ayudarles a lavar la cara, que ayudarle a hacer todo lo que hacen. Y “¿Me puede traer esto?” “Tía, ¿me puede a ir a buscar eso?” Entonces, ya sí, se lo hacía.

A: ¿Hasta que hablaste con la directora?

ET04: Sí.

A: Y esa conversación, ¿cómo fue?

ET04: Aquí en la cocina (...) yo no hallaba cómo decirlo “¿Le digo o no le digo? ¿Me quedo callada o no me quedo callada? ¿Qué hago?” ... Hasta que, como ellas no me saludaban y entraba a las salas, era como que era alguien más no más. Entonces eso me hacía sentir mal, entonces yo pensé “¿hablo o no hablo? ¿O me voy?”

A: Entonces en un momento estabas tan mal que pensaste en irte...

ET04: Y ahí me dijo ella “No, no te preocupes. Hoy día yo converso con todos y la que “corta el queque” aquí soy yo (...). Mientras tú estés bien conmigo, todo va a andar bien”.

Estudios previos sobre la experiencia de los(as) educadores(as) indígenas en las escuelas también han evidenciado que a menudo se les pide que realicen tareas ajenas a su rol como educadores (ej. Sotomayor et al. 2016) y que experimentan malos tratos o actitudes de desdén hacia ellos, tal como lo relata ET04.

El ingreso de educadores indígenas a las escuelas básicas EIB se da a raíz del Decreto 280⁶. Asimismo, en el nivel de educación parvularia, la incorporación de educadores(as) de lengua y cultura indígena se institucionalizó a partir de convenios de colaboración entre la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). A pesar de la existencia de estos dispositivos normativos —aunque distintos—, al momento del estudio no existía un marco legal específico que reconociera a los(as) educadores(as) indígenas o su trabajo como existe en la actualidad (y sólo para quienes se desempeñan en este rol en las escuelas básicas).

Dado que hay muchas regulaciones relacionadas con quienes pueden trabajar en el sistema escolar en la legislación chilena, la única posibilidad para que los establecimientos tuvieran educadores indígenas era acogerse al Decreto 352⁷. Éste establece los requisitos para el ejercicio de la función docente en el sistema escolar. En su artículo 6, dicho decreto establece que los establecimientos pueden contratar educadores sin requerir autorización ministerial oficial o exigir la posesión de un título universitario o profesional en aquellos casos en que las nuevas contrataciones sean para brindar servicios de capacitación específicos o enseñar artesanías o actividades culturales similares.

Además, el marco legal de la educación escolar chilena establece categorías de personal escolar: administrativos, profesionales de la educación y asistentes de educación⁸. Ser un profesional de la

⁶ Decreto 280 de MINEDUC (2009): Modifica decreto N° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477>

⁷ Decreto 352 de MINEDUC (2003): Reglamenta ejercicio de la función docente. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=222348>

⁸ Ley 19070 de MINEDUC (1996): Aprueba estatuto de los profesionales de la educación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437>

educación requiere un título de profesor de una universidad nacional acreditada, lo que no es el caso de la mayoría de los(as) educadores(as) indígenas en Chile (Sotomayor et al. 2016).

Esto significa que la clasificación que les corresponde a los(as) educadores(as) indígenas es la categoría de asistentes de educación, que a su vez está regulada por la Ley 20.244⁹. Esta ley establece que los(as) asistentes de educación pueden clasificarse en asistentes profesionales, técnicos y auxiliares. Las dos primeras categorías requieren un título universitario o profesional, mientras que la última requiere sólo haber completado la educación escolar, lo que legalmente ubica a los(as) educadores(as) indígenas que no tienen título universitario en la categoría de asistente auxiliar. Según esta legislación, los auxiliares están destinados a desempeñarse en trabajo de cuidado o protección, así como servicios de mantención y limpieza en las escuelas.

Cabe mencionar que la Ley 20.244 modificó una ley ya existente, la Ley 19.464¹⁰, que denominaba a los asistentes educativos como “personal no docente”. Este cambio flexibilizó la posibilidad de que las escuelas contaran con asistentes de la educación en las aulas y, por ende, permitieran la presencia de educadores indígenas en el sistema escolar.

Respecto a los salarios, dos educadores relataron lo siguiente:

A: ¿Qué opinión te merecen las condiciones laborales?

ET05: La verdad es que las condiciones laborales... Actualmente es muy precario. Es precario, porque... no solamente de contrato, sino también laboral. Ahí yo creo que no, no creo, sino que es así, que por ser tallerista o ser educador tradicional sin título se desmerece el trabajo. No es muy bien valorado, tampoco. Y por lo mismo, las condiciones de pago... las condiciones de sueldo... (...) [Son] las mismas horas que un pedagogo, y son trescientos mil pesos, sí, trescientos mil pesos. ¡Imagínese (...) jornada completa! ET11: [La implementación del PEIB] es como un constructor que sólo te manda maestros sin las herramientas. ¡No va a poder construir! Solamente con las manos, ¿qué va hacer? Entonces tal vez faltan recursos... mejorar tal vez partiendo de los sueldos, que es una migaja lo que gana uno...

A: Sí, eso te iba a preguntar, con respecto a las condiciones laborales...

ET11: Y si queremos hablar de una educación tradicional que tiene que recuperar la lengua, por ejemplo, el mapuzungun. O sea, con ciento cincuenta mil pesos... ¡No! ¡Imposible! (...)

A: Entonces, ¿eso es lo que finalmente están sacando? ¿Ciento cincuenta mil?

ET11: Más o menos.

A: Y no tienen salud, ni nada.

ET11: Nada. Además, ¿qué te voy a hacer con ciento cincuenta mil pesos? ¡Nada! ¡Una miseria!

El régimen contractual de los(as) educadores(as) indígenas que participaron en este estudio no se encontraba bajo el Código del Trabajo¹¹ ni bajo el Estatuto Docente, que regula la profesión de los(as) profesores(as). La modalidad de contratación en estos casos se realizó a través de un contrato de

⁹ Ley 20244 de MINEDUC (2008): Introduce modificaciones en la Ley N° 19.464, que establece normas y concede aumento de remuneraciones para el personal no docente. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=268638>

¹⁰ Ley 19464 de MINEDUC (1996): Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales que indica. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30831>

¹¹ Decreto 1 de Ministerio de Desarrollo Social y Subsecretaría del Trabajo (2003): Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del Código del Trabajo. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=207436>

prestación de servicios (convenio de honorarios) y no a través de un contrato de trabajo, lo que hubiera permitido a los(as) educadores(as) mapuche tener derechos laborales protegidos por el Código del Trabajo. Además, este tipo de régimen laboral, al momento del estudio, no contemplaba ningún pago a la seguridad social, como salud y jubilación, ya que la ley¹² que regula la seguridad social de los(as) trabajadores bajo contrato de prestación de servicios, también conocidos como “trabajadores independientes”, recién fue aprobada en 2019.

Los contratos de prestación de servicios establecen el alcance de los servicios que se prestarán y las condiciones de pago. También obligan a los prestadores de servicios a emitir una boleta. Estas boletas están sujetas a impuestos que en el momento del estudio era del 10% del total, pero el descuento no estaba destinado a seguridad social.

Los convenios de honorarios firmados por los(as) educadores(as) mapuche en este estudio describían que debían enseñar un número determinado de horas en una escuela determinada sobre la materia “Lengua y cultura indígena-Mapuche”. Éstos sólo reconocían y consideraban el pago por las horas de enseñanza en el aula, así no el tiempo de preparación de las clases, y determinaban que sus pagos se realizarían sólo en tres cuotas durante un año escolar completo (de marzo a diciembre). Los(as) educadores(as) recibían sus salarios cada tres meses, en mayo, agosto y noviembre, después de emitir sus boletas.

Los montos que recibían los(as) educadores(as) tradicionales eran variables, pues no existía ni existe un monto fijo por ley. Sin embargo, las sumas recibidas eran precarias y en nada similares a los salarios que recibían los(as) profesores(as) de las escuelas donde trabajaban, cuyo salario estaba y está aún regulado por ley.

Estos resultados muestran la existencia de relaciones de ordenamiento mediadas por artefactos textuales específicos que posibilitan la producción de experiencias vividas por educadores mapuche en el contexto de sus trabajos (ej. Decreto 280, 352, Leyes 20.244 y 19.464 y contratos de prestación de servicios). En la siguiente sección se ofrece un análisis y discusión de estos hallazgos desde una perspectiva decolonial.

6. Análisis y Discusión

Antes de abordar el análisis de los hallazgos, es necesario precisar la lógica mediante la cual se articulan los relatos presentados en la sección anterior con la discusión sobre condiciones laborales y salariales. Desde el enfoque de la etnografía institucional, los testimonios no se interpretan únicamente como descripciones directas de dichas condiciones, sino como puntos de entrada empíricos que permiten

¹² Ley 21133 de Ministerio del Trabajo y Previsión Social (2019): Modifica las normas para la incorporación de los trabajadores independientes a los regímenes de protección social. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1128420&tipoVersion=0>

rastrear cómo determinadas experiencias cotidianas se encuentran organizadas por artefactos textuales normativo-administrativos. En este sentido, los relatos sobre la realización de tareas ajenas al rol educativo permiten identificar posiciones, expectativas y relaciones de subordinación que luego se analizan en relación con los textos que regulan la contratación, el pago y los derechos laborales de los educadores mapuche.

Cabe señalar que, con posterioridad al período de trabajo de campo de este estudio (2017-2018), se introdujeron ajustes normativos orientados a regular la figura del educador tradicional de escuelas básicas¹³. No obstante, dichos instrumentos no establecen condiciones laborales equivalentes a las del profesorado ni garantizan criterios obligatorios en materia salarial, contractual o de progresión profesional. Por el contrario, se limitan a formular orientaciones a los establecimientos, manteniendo una estructura de contratación y remuneración claramente diferenciada. En este sentido, lejos de evidenciar una consolidación institucional del rol del educador tradicional, estas regulaciones posteriores confirman la persistencia de un régimen laboral precario y subordinado. Esta situación es coherente con los hallazgos de este estudio, pues muestran que las relaciones de poder que operan en la EIB contribuyen a organizar socialmente el trabajo de los(as) educadores(as) mapuche de manera que estos se encuentran en desventaja respecto de sus colegas, es decir, los(as) profesores(as) con título universitario. No sólo son sometidos a un trato injusto y discriminatorio por parte de las autoridades escolares, sino también a condiciones materiales precarias.

Desde una perspectiva decolonial, esta situación se explica porque la raza, entendida como una marca histórica de desposesión en los cuerpos que posibilita procesos de otrificación sin ser una identidad étnica (Segato 2007), distribuye sentido y orientación de las relaciones sociales. La clasificación racial impuesta en el momento de la colonización (Quijano 2000) estableció jerarquías entre las poblaciones, donde los sujetos racializados permanecen como los “condenados” (Fanon 1963). Estas divisiones tienen consecuencias a nivel ontológico, epistémico y material (Restrepo y Rojas 2010), y los resultados de este estudio sugieren que el aparato institucional educativo en el caso de la EIB opera reforzando estas jerarquías.

Las relaciones de ordenamiento que contribuyen a la producción de experiencias específicas de los(as) educadores(as) mapuche facilitan procesos de subjetivación que resultan en su inferiorización, aunque no sin resistencia, como lo señalan dos de los(as) participantes. Esto demuestra que algunos(as) de los(as) educadores(as) reafirman sus formas de ser y reclaman agencia mientras cuestionan las dinámicas coloniales.

El hecho de pedir a los(as) educadores(as) mapuche que realicen tareas fuera de sus obligaciones es señal de la existencia de un marco institucional que sigue habilitando dinámicas relacionales propias de la colonialidad que opera a nivel ontológico (es decir, colonialidad del ser). Estos modos de relacionarse

¹³ Oficio ordinario N°05/103 de 2019 de la División General de Educación. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/02/Ofic.-Nuevas-Orient.-Dec.-301.pdf>

con los(as) educadores(as) mapuche por parte de los administrativos facilitan la continuidad de ciclos de subyugación y opresión. El sujeto indígena es construido como un subalterno (Maldonado-Torres 2007), como alguien inherentemente inferior debido a su naturaleza constitutiva asumida: inmerecedor, carente de un ser “adecuado”.

El hecho de que a educadoras y educadores mapuche se les pida realizar tareas diferenciadas —esto es, brindar cuidados a los niños y niñas versus realizar trabajos de mantención, respectivamente— también puede comprenderse en términos de la colonialidad del ser (o colonialidad del género, según Lugones 2008). En este caso, es evidente que género se cruza con raza para permitir un tipo específico de subjetivación que margina aún más a las mujeres indígenas. Desde una perspectiva decolonial, dentro de la colonialidad del poder, “se ha conceptualizado la raza como “engenerizada” y al género como racializado de maneras particularmente diferenciadas entre los europeos-as/blancos-as y las gentes colonizadas/no-blancas” (Lugones 2008: 94). Es decir, en este contexto, no se les pide ni se espera que otros(as) educadores no indígenas realicen tales actividades en el contexto escolar, como lo indicaron dos participantes en este estudio (ET04 y ET05). La forma en que opera la colonialidad del ser, no sólo en las escuelas sino en las sociedades coloniales modernas, produce sentimientos de superioridad e inferioridad y valida la explotación, la indiferencia hacia los problemas de los pueblos de color, incluso el genocidio y la muerte, que se vuelven parte de la realidad ordinaria (Maldonado-Torres 2007).

Asimismo, las relaciones de ordenamiento que se dan en los establecimientos interculturales también posibilitan la generación de condiciones materiales precarias para los(as) educadores(as) mapuche que impactan su vida. Los recursos a los que tienen derecho y las condiciones institucionales que enmarcan la obtención de sus salarios los ponen en una situación de precarización de sus condiciones materiales de existencia. Considerando que la línea de extrema pobreza y pobreza para una persona en 2018 (fecha de finalización de las entrevistas) eran de USD\$155 y USD\$233 (Ministerio de Desarrollo Social 2018), respectivamente, y que el salario mínimo en ese momento era de USD\$420, es evidente que los pagos que recibían los(as) educadores(as) mapuche participantes de este estudio apenas alcanzaban para llegar a fin de mes o, en el peor de los casos, salir de la pobreza.

La distribución del capital según criterios raciales también es evidente en este caso. Desde una perspectiva decolonial, los sujetos racializados cargan con el legado colonial de la explotación de su trabajo, lo que contribuye a una mayor marginación y empobrecimiento. Los(as) profesores(as) regulares del sistema escolar reciben salarios más altos, que a su vez están regulados por ley¹⁴. Tienen derecho a recibir varios bonos complementarios, que son inexistentes para los(as) educadores(as) indígenas. Estas condiciones diferenciales establecen una clara división en relación con la distribución de recursos entre educadores tradicionales y profesores regulares.

¹⁴ Ley 20903 de MINEDUC (2016): Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&dt=true>

Desde el inicio de la colonización, los pueblos indígenas, en particular los mapuche, han sufrido una marginación deliberada y un trato injusto en el contexto de las relaciones laborales. El establecimiento del sistema de encomiendas en Chile condujo al reclutamiento forzoso de indígenas para la minería del oro y la plata, también sostenido por la esclavitud de personas negras e “indios insurgentes” (Contreras 2009). Los roles de género dentro del trabajo indígena evolucionaron con el tiempo; si bien tanto hombres como mujeres inicialmente realizaban tareas similares, las regulaciones de la corona luego definieron roles distintos. Después de la abolición del sistema de encomienda, el sistema de hacienda que le prosiguió perpetuó las desigualdades laborales hasta bien entrado el siglo XX, y las mujeres fueron relegadas principalmente a roles domésticos (Salazar 1985). Los imaginarios en torno al trabajo mapuche han sido modelados por los sistemas de encomienda y hacienda, manteniendo la subordinación laboral a pesar de los cambios en la estructura económica chilena (Alvarado Lincopi 2016). La migración forzada a las zonas urbanas en el siglo XX, impulsada por la expropiación de tierras, se tradujo en roles laborales específicos para hombres y mujeres mapuche. Los hombres tuvieron que adaptarse a nuevas ocupaciones, como la panadería, la jardinería y la construcción, mientras que el trabajo de las mujeres conservó la modalidad doméstica en empleo urbano (Borbalán y Vera 2018; Nahuelpan y Antimil 2019).

Los hallazgos presentados aquí permiten observar cómo las experiencias de los(as) educadores(as) mapuche como trabajadores del sistema escolar chileno están mediadas por relaciones de ordenamiento que surgen de un pasado colonial de subyugación y marginación histórica. El mapeo de las relaciones institucionales de ordenamiento revela que los(as) educadores(as) indígenas enfrentan desventajas significativas en comparación con sus colegas, tanto en su rol dentro del sistema escolar como en sus derechos laborales, que se sostienen institucionalmente. Desde el punto de vista decolonial, tales condiciones de marginación están mediadas no sólo por la raza sino también por cuestiones de género que se han desarrollado históricamente desde el período de la colonización. Obligados a abandonar sus territorios para encontrar formas de subsistencia, los trabajos a los que históricamente han tenido acceso los(as) mapuche han facilitado la creación de imaginarios en relación con el rol masculino y femenino mapuche dentro del sistema capitalista. Como tal, las experiencias relatadas por los hombres y mujeres mapuche en esta investigación sugieren que las interacciones con el personal escolar no solo están mediadas por las relaciones de ordenamiento actuales sino también por estos imaginarios, que a su vez están anclados en un pasado arraigado en las experiencias históricas de los roles en el trabajo de los pueblos indígenas.

Dado que los mismos artefactos textuales configuran las relaciones sociales en la enseñanza intercultural mapuche, es probable que se produzcan fenómenos similares en otros contextos escolares indígenas, incluidas las escuelas interculturales con educadores indígenas aymara, colla, diaguita, linckan antay, rapa nui y yagan. Esto sugiere que estos resultados son susceptibles de replicarse a otros contextos escolares donde se enseñan lenguas indígenas, pues, como se señaló previamente, los textos operan como soportes materiales estables que pueden activarse de manera equivalente en distintos contextos institucionales, permitiendo la coordinación de prácticas más allá de situaciones locales específicas.

7. Conclusión

A partir de relatos experienciales de educadores indígenas mapuche, el presente estudio da cuenta de artefactos textuales que configuran relaciones de ordenamiento que median su experiencia como trabajadores. Estas experiencias, que dan cuenta de procesos de inferiorización y condiciones materiales precarias, no sólo son posibilitadas por un aparato institucional, sino también por relaciones históricas que han contribuido a crear imaginarios sobre el trabajo indígena y formas específicas de relacionarse con los pueblos originarios. En este sentido, el presente estudio muestra que la continuidad de lo colonial, o de varias colonialidades, ocurre institucionalmente, a través de imaginarios, simbolismos y la vida social (Castoriadis 2013), tanto a nivel micro como macropolítico.

Esta investigación aporta una comprensión de cómo las dinámicas coloniales se materializan en la vida cotidiana de los(as) educadores(as) mapuche a través de la identificación de relaciones de ordenamiento que median sus experiencias, las que, a su vez, dan forma a las relaciones sociales contemporáneas. Actualmente, no existen investigaciones en el contexto nacional que den cuenta de cómo se configura parte de la organización social de la EIB mediante la identificación de determinados artefactos textuales que dan lugar a configuraciones sociales específicas. Se necesita más investigación para comprender con mayor profundidad cómo las continuidades coloniales de la desigualdad se materializan en el sistema escolar, pues las consecuencias derivadas de la colonialidad no sólo se limitan a la experiencia vivida de los sujetos indígenas, sino a todos los actores involucrados, en mayor o menor medida. Realizar más estudios sobre las relaciones de ordenamiento que sostienen la colonialidad permite un examen crítico de las dinámicas actuales de dominación (Catelli 2018) y de la reproducción de las desigualdades en el sistema escolar que ubican a los sujetos de manera diferenciada en un patrón de poder colonial. Las investigaciones en esta línea podrían permitir la producción de conocimiento que eventualmente permita “dislocaciones en el habitus” (Catelli 2018: 152), es decir, rupturas en los marcos relacionales que habilitan la continuidad de lo colonial y sus desigualdades. Para los grupos históricamente marginados, esto es especialmente relevante, pues la persistencia de lo colonial es gravitante en las experiencias de vida, tanto en la construcción de subjetividad, como en el acceso a recursos de distinta naturaleza que posibilitan condiciones materiales específicas de existencia.

Bibliografía

- Acuña, Felipe. 2018. “El surgimiento de la voluntad etnográfica en la investigación educacional chilena”. En *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*, editado por Jenny Assael y Andrea Valdivia, 31-58. Santiago: Editorial Universitaria.
- Alvarado Lincopi, Claudio. 2016. “Silencios coloniales, silencios micropolíticos. Memorias de violencias y dignidades mapuche en Santiago de Chile”. *Aletheia* 6 (12): 1-17. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7286/pr.7286.pdf
- Arias-Ortega, Katerin. 2022. “Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en la Araucanía, Chile”. *Diálogo andino* 67: 31-41. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100031>
- Arias-Ortega, Katerin, Gerardo Muñoz, y Segundo Quintriqueo-Millán. 2023. “Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile”. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* 49 (1): 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8903762>

- Bellei, Cristián. 2013. "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena". *Estudios pedagógicos* 39 (1): 325-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, Cristián, y Daniel Contreras. 2003. "Deserción escolar en Chile: contexto y resultados de investigaciones". En *12 años de escolaridad obligatoria*, editado por Cristián Bellei y Flavia Fabiane, 12: 30-38. LOM, PIIE, UNICEF.
- Borbalán, Daniela, y Diego Vera. 2018. *Mujeres mapuche en la ciudad de Santiago: resistencia y transformaciones en su rol a lo largo de la migración campo ciudad*. Tesis de pregrado, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4453/TPSICO%20728.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, Margarita, Silvia Castillo, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler, Héctor Mariano, Cristián Vargas, y Cristián Vargas. 2017. "Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica". *Calidad en la educación*, (47) (diciembre): 43-80. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000200043>
- Calderón, Margarita, Diego Fuenzalida, y Elizabeth Simonsen, eds. 2018. *Mapuche nūtram. Historias y voces de educadores tradicionales*. Santiago: Programa Transversal de Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Campbell, Marie, y Frances Gregor. 2002. *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. Toronto: University of Toronto Press.
- Cañulef, Eliseo. 1998. *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera. <http://www.estudiosindigenas.cl/trabajados/eib.pdf>
- Caqueo-Urizar, Alejandra, Jerome Flores, Matías Irrazábal, Ninoska Loo, Jacqueline Páez, y Gerald Sepúlveda. 2019. "Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile". *Terapia psicológica* 37 (2): 97-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Castoriadis, Cornelius. 2013. *La institución imaginaria de la sociedad*. Ciudad de México: Tusquets.
- Castro-Gómez, Santiago. 2000. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro". En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, 88-98. Sur-Sur. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf
- Catelli, Laura. 2017. "Lo Racial Como Dispositivo y Formación Imaginaria Relacional". *Intersticios de La Política y La Cultura* 12: 89-117. <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.07>
- _____. 2018. "Lo colonial en la contemporaneidad. Imaginario, archivo, memoria". *Tabula Rasa*, (29): 133-56. <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.07>
- Catelli, Laura, Mario Rufer, y Alejandro De Oto. 2018. "Pensar lo colonial". *Tabula Rasa* (29). <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.01>
- Contreras, Hugo. 2009. *Encomienda y servicio personal entre las comunidades indígenas de Chile central, 1541-1580*. Tesis doctoral, Santiago: Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108574>
- Córdoba, Claudia, y Paloma Miranda. 2018. "Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿Una nueva forma de segregación escolar?" *Contribuciones científicas y tecnológicas* 43 (1): 43-54. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/view/3562>
- Córdoba, Claudia, Karina Rojas, y Rodrigo González. 2022. "Segregación escolar de estudiantes migrantes en escuelas de Santiago, Chile". *Magis, revista internacional de investigación en educación* 15: 1-31.
- DeVault, Marjorie, y Liza McCoy. 2006. "Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations". En *Institutional Ethnography and Practice*, editado por Dorothy E. Smith, 15-44. Londres: Rowman & Littlefield.
- Duk, Cynthia, y F. Javier Murillo. 2019. "Segregación escolar y meritocracia". *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 13 (1): 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Espinoza, Óscar, Dante Castillo, Luis Eduardo González, y Javier Loyola. 2012. "Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile". *Revista de Ciencias Sociales* 18 (1): 136-50.
- Espinoza, Óscar, Luis González, María Ormazábal, Luis Sandoval, y Dante Castillo. 2020. "Formación y desempeño profesional de profesores en el nivel escolar: Percepciones de los empleadores". *Education Policy Analysis Archives* 28 (septiembre): 142-142. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4924>
- Fanon, Frantz. 1963. *The wretched of the earth*. New York: Grove Press.
- Frontaura, José. 1892. *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile á fines de la era colonial*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Fuenzalida, Diego. 2023. "El currículum oficial dirigido a los pueblos originarios representado por educadores tradicionales mapuche en Chile". *Lenguas Modernas* 63: 151-81. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71760/74057>
- Grau-Rengifo, Olaya, Daniela Díaz-Bórquez, y Carla Muñoz-Reyes. 2021. "Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 19 (2): 74-102. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.19.2.4228>
- Grosfoguel, Ramón. 2007. "Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel: transmodernizar los feminismos. Entrevista realizada por Doris Lamos Canavate." *Tabula Rasa* 7: 323-40.
- Herrera, María Elena. 1999. "Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica". *Última década* 7 (10): 126-41.

- Labarca, Amanda. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0000181.pdf>
- Lepe-Carrión, Patricio. 2016. *El contrato colonial de Chile: ciencia, racismo y nación*. Quito: Abya Yala Editores.
- López, Gabriela, Jenny Assaél, y Elisa Neumann. 1986. "Fracaso escolar ¿Quién es el responsable?" En *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*, 108-32. Ottawa: International Development Research Centre.
- _____. 1991. *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbanas-populares*. Santiago: PIIE.
- Lugones, María. 2008. "Coloniality and gender". *Tabula Rasa*, (9): 73-102. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci-abstract&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso&tling=es>
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto." En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramon Grosfoguel, 127-68. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- McCoy, Liza. 2006. "Keeping the Institution in View: Working with Interview Accounts of Everyday Experience". En *Institutional Ethnography as Practice*, editado por Dorothy E. Smith, 109-25. London: Rowman & Littlefield.
- MINEDUC. 2017. *Programa de educación intercultural bilingüe 2010-2016*. Santiago: Ministerio de Educación. <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. 2018. "Valor de la Canasta Básica de Alimentos y Líneas de Pobreza. Informe Mensual". Reporte mensual. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/cba/nueva_serie/2018/Valor_CBA_y_LPs_18.04.pdf
- Nahuelpan, Héctor, y Jaime Antimil. 2019. "Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX". *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local* 11 (21): 211-47. <https://doi.org/10.15446/historelo.v11n21.71500>
- Pinto, Jorge. 1988. *Misioneros en la Araucanía, 1600-1900*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/mc0013045.pdf>
- _____. 2003. *La formación del Estado y la nación, y el pueblo Mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, LOM Ediciones.
- Puga, Ismael, Diego Polanco, y Diego Corvalán. 2015. "Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad". *Calidad en la educación*, (43) (diciembre): 57-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Quijano, Aníbal. 2000. "La colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of World-Systems Research* 6 (2): 342-86.
- Restrepo, Eduardo, y Axel Rojas. 2010. *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Salas, Natalia, Dante Castillo, Constanza San Martín, Felipe Kong, Luis Thayer, y David Huepe. 2017. "Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile". *Universitas Psychologica* 16 (diciembre): 161-75. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Salazar, Gabriel. 1985. *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Santiago: Ediciones Sur.
- Santos, Humberto. 2010. "Dinámica de la deserción escolar en Chile". *Serie Estudios Sociales [MIDEPLAN]* 2: 71-109. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/ser.estsoc-dinamdeserc.escolar.pdf>
- Santos, Humberto, y Gregory Elacqua. 2016. "Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico". *Revista Cepal* 119: 133-48.
- Segato, Rita. 2007. *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Smith, Dorothy E. 1987. *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Athens: Northeastern University Press.
- _____. 2005. *Institutional ethnography: A sociology for people*. Lanham: Rowman Altamira.
- _____. 2006. "Introduction. Institutional Ethnography as Practice". En *Institutional Ethnography as Practice*, editado por Dorothy E. Smith, 1-11. London: Rowman & Littlefield.
- Smith, Linda T. 2012. *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Nueva York: Zed Books.
- Soler-Urzuá, Fernanda. 2019. *The social organization of 'intercultural education' in Chile: Experiences of Mapuche educators*. Tesis doctoral, Montreal, Canada: McGill University. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/rx913v18t>
- Sotomayor, Carmen, Silvia Castillo, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler, Héctor Mariano, Simona Mayo, y Victoria Ibaceta. 2016. "Competencias y percepciones de los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la asignatura lengua indígena mapudungun". Research report FT11258, proyecto FONIDE. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INFORME_FINAL_FT11258_SOTOMAYOR.pdf
- Tummons, Jonathan. 2017. "Institutional Ethnography, Theory, Methodology, and Research: Some Concerns and Some Comments". En *Perspectives on and from Institutional Ethnography*, editado por James Reid y Lisa Russell, 15: 147-62. Studies in Qualitative Methodology. Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1042-319220170000015003>

Turra-Díaz, Omar, Mario Valdés, y Desiderio Catriquir. 2015. “Currículum escolar y subalternización cultural. Experiencias escolares de estudiantes mapuche en clases de historia de Chile”. En *Ponencias del Congreso Internacional de Educación-Currículum*, 1-9. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2015/E054.pdf>

Webb, Andrew, Andrea Canales, y Rukmini Becerra. 2017. “Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar”. En *Propuestas para Chile*, editado por Ignacio Irrarrázaval, Elisa Piña, y Magdalena Letelier, 279-305. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

