

Construcción discursiva de estudiantes mapuches en torno a la machi: racismo, escolarización y evangelización¹

Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo²

ORCID: 0000-0003-4176-6320

Resumen

El racismo se expresa en la estructura de las sociedades y en las prácticas discursivas de las personas. Entre las instituciones que desde los procesos de colonialismo e imperialismo contribuyeron a la consolidación del racismo se encuentran la escuela y las iglesias. Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo se articulan los conceptos de racismo, escolarización y evangelización en la construcción discursiva de estudiantes mapuches de educación básica en torno a la figura de la machi. En una primera etapa, se desarrolló una investigación-acción para la enseñanza de las plantas en perspectiva intercultural y, en una segunda etapa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos participantes del estudio. El método de análisis se adscribe a la teoría de Bonilla-Silva, quien plantea cómo existen marcos argumentativos y patrones discursivos que dan cuenta del racismo estructural. Algunos de los marcos encontrados en esta investigación incluyen el racismo cultural, la minimización y normalización del racismo, así como también el uso de estrategias retóricas para validar testimonios negativos sobre la cultura, como el empleo de historias y testimonios. Uno de los aportes de este estudio es evidenciar cómo en las minorías también se presenta un discurso racista, producto del racismo estructural de las sociedades reproducido por instituciones como la escuela y la iglesia.

Palabras clave

Análisis del discurso – Racismo estructural – Educación rural.

1- Agradecimientos: Financiado (parcialmente) por la Dirección de Investigación, Universidad de La Frontera.

2- Universidad de La Frontera, Universidad Católica de Temuco; Temuco, Chile. Contacto: marleen.westermeyer@ufrontera.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450261949>

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

The discursive construction of Mapuche students regarding the Machi: racism, schooling, and evangelization

Abstract

Racism is expressed in the structure of societies and in the discursive practices of people. Among the institutions which, drawing from the processes of colonization and imperialism have contributed to consolidate racism, one finds the schools and the churches. This research aims to analyze how the concepts of racism, schooling, and evangelization are articulated in the discursive construction of Mapuche students in basic education around the figure of Machi. The first step was an action-research developed to teach about plants from an intercultural perspective, which was followed by semi-structured interviews conducted with two participants in the study. The analysis was based on the Bonilla-Silva theory, which discusses how argumentative frameworks and discursive patterns explain the structural racism. Some of the frameworks found in the investigation include cultural racism, the minimization and normalization of racism as well as the use of rhetorical strategies to validate negative culture-related accounts, such as the use of stories and testimonies. The outcome of the study lies in demonstrating how minorities still make use of a racist discourse, a product of structural racism which is reproduced by institutions such as the school and the church.

Keywords

Discourse analysis – Structural racism – Rural education.

Introducción

El concepto de nuevo racismo fue utilizado por Bonilla-Silva (2014) en Estados Unidos para describir la estructura racial que mantiene las inequidades raciales en áreas como la educación, la economía y la política. Este concepto también es observable en Chile, donde si bien es cierto los derechos reconocidos a la población indígena son muy distintos a los de la época colonial, se observan desigualdades asociadas a la raza. Prueba de ello, es que tan solo 1 (2,3%) de los 43 miembros de la Cámara del Senado chileno tiene apellido mapuche, cuando la población mapuche corresponde al 12,8% del total nacional (INE, 2017). Antes de continuar, es importante aclarar que se utiliza el concepto de raza en un sentido sociológico, no biológico. Desde la perspectiva de Bonilla-Silva (2014), se reconoce la raza como una categoría socialmente construida y sin fundamento en una realidad biológica, pero con efectos concretos en la realidad social.

En cuanto al sistema educativo, la escuela, desde su instauración en la Región de La Araucanía, ha contribuido a la aculturación del Pueblo-Nación Mapuche en pro de

consolidar el ideal de Estado-Nación Chileno, promoviendo el etnocidio de la cultura (Mansilla *et al.*, 2016). La evangelización es parte de la misión homogeneizadora de la escuela (Mansilla; Quilaqueo, 2018), y, en conjunto con la escolarización, fijan los patrones de lo que es “aceptado”, de aquello que es “indeseado” y, por ende, objeto de discriminación y exclusión. En esta investigación se discute cómo se articulan los conceptos de racismo, escolarización y evangelización en la construcción discursiva de estudiantes mapuches de educación básica en torno a la figura de la *machi*.

Para explicar la consolidación del carácter sistémico del racismo, se describe cómo ha cambiado la percepción sobre las autoridades tradicionales no occidentales (como la machi), producto de los procesos de evangelización (Torri, 2013; Brahm, 2020); además, se describe el rol de la escuela en los procesos de jerarquización cultural (Mansilla *et al.*, 2016; Mansilla; Quilaqueo, 2018) y en la consolidación de la identidad étnica (Zañartu *et al.*, 2021). Con la finalidad de analizar el racismo y discriminación que ejercen y perciben los estudiantes en torno a la machi, en el marco referencial se recurre a los aportes realizados por Bonilla-Silva (2014), quien explica cómo el denominado *colorblind racism* (racismo daltónico) se expresa a través de marcos argumentativos que desplazan la discriminación a causas no asociadas a la raza para intentar encubrir al racismo.

Definiendo al racismo y sus niveles de acción

Por una parte, se puede entender como la relación construida de superioridad e inferioridad entre grupos humanos (Grosfoguel, 2016). Esta relación se construye con el objeto de que un grupo pueda ejercer soberanía y poder sobre otro a través del exterminio, la exclusión política, el rechazo, los tratos que ponen en peligro la dignidad y vida humana (Foucault, 2003).

Por otra parte, se puede asociar el concepto de racismo al orden de tipo social estructural, catalogado por Bonilla-Silva (2014) como racismo daltónico. Este racismo, señala el autor, se produce desde la época de los 60', momento en que las leyes excluyentes de Jim Crow se abolieron, dando paso a formas implícitas de subyugación y exclusión humana. Se asocia al daltonismo, puesto que los discursos públicos y del colectivo social manifiestan no hacer distinciones basadas en la raza, pero esto no se condice con lo que ocurre en la práctica.

En el contexto chileno, Merino y Mellor (2009) han evidenciado que parte de la población mapuche percibe ser discriminada producto de su raza y etnia en cuatro niveles: verbal, comportamental, institucional y macro. Estas manifestaciones dan cuenta de cómo el racismo se da tanto en niveles de interacciones interpersonales como en niveles estructurantes del orden social.

Racismo y escuela: origen de su relación y estado de la cuestión

Durante los procesos de conquista y colonización, el racismo contra los pueblos indígenas emergió en el s. XVI (Grosfoguel, 2013). En Chile, décadas luego de la independencia, los mapuches son vistos como sujetos a civilizar e incorporar al ideal de

Estado-Nación, meta a la que la escuela contribuyó como uno de los principales dispositivos de poder (Mansilla *et al.*, 2016). Las elites chilenas a finales del s. XIX solicitaron la llegada de más misiones católicas en funciones evangelizadoras y educativas, en pro de la ‘consecución de chilenos’ (Mansilla; Quilaqueo, 2018). El proyecto homogeneizador generó un intento etnocida de la cultura mapuche, en su máxima expresión con la prohibición del habla del *mapuzungun* en las escuelas (Mansilla *et al.*, 2016). En 1920, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria termina de imponer un currículo escolar monocultural, de carácter compulsorio. El problema del currículo monocultural se evidencia hasta el día de hoy, reproduciendo en la escuela lo que Quintriqueo *et al.* (2019) califican como racismo epistémico, entendido como la desvalorización del conocimiento mapuche frente al conocimiento escolar de origen científico. Otra manifestación del racismo en el currículo escolar es en la enseñanza de la historia, donde a través de esta asignatura se reproduce un imaginario del pueblo mapuche como otro inferior respecto al chileno no mapuche (Turra *et al.*, 2017). Por otra parte, la omisión de la historia mapuche en el currículo escolar consolida estereotipos que representan a los mapuches como estancados en el pasado, acrecentando las conductas discriminatorias (Quilaqueo *et al.*, 2007).

Además del racismo epistémico institucional que se expresa en la escuela, se ejercen prácticas de discriminación y exclusión basadas en el racismo en contra de los estudiantes mapuches (Poblete, 2003; Becerra *et al.*, 2015; Turra; Ferrada, 2016; Zañartu *et al.*, 2021). En sintonía con las formas de discriminación percibida por la población mapuche descritas por Merino y Mellor (2009), Becerra *et al.* (2015) han evidenciado la existencia de tres modos de discriminación ejercidas contra el estudiantado mapuche por parte de sus pares no mapuches y profesores: verbal (apodos, bromas y comentarios de inferiorización), comportamental-actitudinal (posturas paternalistas-lastimeras, evitación-exclusión, transmisión de bajas expectativas) e institucionales (pseudo valorización cultural y desesperación pedagógica). De manera complementaria, Webb y Radcliffe (2016) plantean que las antiguas formas de racismo explícito en las escuelas de La Araucanía se han convertido en un *nuevo racismo*, donde sigue dominando lo blanco y se concibe al estudiante indígena como un Otro. En este escenario, el personal escolar niega la existencia del racismo, pero este se manifiesta en el trato precario recibido por los educadores tradicionales frente al profesorado regular y a la imposición de un único currículo nacional que escasamente favorece a la educación intercultural (*ibid.*). Por otra parte, señalan que las normas escolares responden a una lógica monocultural que no da espacio al *az mapu* (normas del buen ser para el mapuche).

El ambiente escolar como espacio racializado tiene consecuencias tanto en el rendimiento escolar como en la identidad étnica. En el primer aspecto, Webb *et al.* (2018) plantean que se crea un círculo vicioso entre las bajas expectativas docentes y la poca participación en el aprendizaje de los estudiantes mapuches, además de normalizarse el bajo rendimiento escolar y atribuirlo a características culturales más que cuestionar las inequidades sistémicas de fondo. En el segundo aspecto, Zañartu *et al.* (2021) han descrito como el primer despertar cultural asociado al comienzo de la escolarización gatilla sentimientos de malestar en los estudiantes mapuches cuando estos se sienten distintos e inferiores a sus compañeros producto de las actitudes de estos últimos.

Iglesia y racismo: origen de su relación y estado de la cuestión

La escuela no fue el único dispositivo de poder con que los ideales de Estado-Nación se trataron de imponer a la población habitante del territorio mapuche. La herencia católica de la corona española en el continente sudamericano perduró en los procesos de civilización de la población indígena, donde la evangelización fue un elemento indispensable para ello (Mansilla; Quilaqueo, 2018; Brahm, 2020). En las regiones mapuches, a finales del s. XIX y comienzos del s. XX, fueron los bávaros capuchinos y las hermanas de la Santa Cruz quienes llevaron a cabo la labor misional (*ibid.*).

Los misioneros prontamente se dieron cuenta que los mapuches no eran gente sin religión, sino que tenían creencias de tipo cósmica, no salvífica (Brahm, 2020). La religión mapuche se podía considerar como animista – en cuanto dota a la naturaleza de poderes – y chamánica – en cuanto que existe una figura, la de *machi*, que controla esos poderes en pro del equilibrio, siendo capaz de curar enfermedades espirituales graves – (*ibid.*). Los procesos evangelizadores impactaron en las prácticas de las/los *machis*, ya que los misioneros criticaban su rol chamánico y la sacralización de la naturaleza (Torri, 2013; Brahm, 2020).

Luego del Concilio del Vaticano II, se llamó a respetar las creencias de los distintos pueblos, lo que de cierta medida frenó el proceso aculturizador que se estaba llevando a cabo en nombre del cristianismo (Brahm, 2020). Desde entonces, el sincretismo religioso se hizo más presente y se puede observar como las/os *machis* utilizan en sus rituales elementos católicos como imágenes de la Virgen, la moderación de sus prácticas shamánicas y de sacrificios animales, la presencia de la bandera chilena en el *rehue* (símbolo de madera que denota un espacio sagrado) y la oración dirigida tanto a santos como a ancestros (Torri, 2013; Brahm, 2020). Expresiones similares de sincretismo también se observaron en las comunidades afrodescendientes de Brasil y en pueblos andinos latinoamericanos (Segato, 2007).

Sin embargo, el carácter demoníaco asociado a la figura de *machi* no se difuminó en la Iglesia Protestante, menos flexible frente a la religión y creencias mapuches (Torri, 2013). Los pastores evangélicos, según lo que plantea Torri (2013), ven a las/los *machis* como mediadores con el demonio. La autora también señala que existe un grupo de la población mapuche joven que resulta escéptica frente al rol medicinal de las/os curanderas/os y que optan solo por acceder a la medicina occidental.

A pesar de las transformaciones descritas, las creencias mapuches y la concepción que se tiene sobre la salud –como dependiente del equilibrio de las fuerzas presentes en la naturaleza–, se mantienen vigentes, y las prácticas rituales que se desprenden de ellas permiten mantener vivo un ‘nosotros’ étnico en los mapuches (Gissi; Ibacache, 2012).

Racismo estructural

Como se describió, existen múltiples conceptualizaciones sobre racismo. La conceptualización que orienta esta investigación es la de nuevo racismo (Bonilla-Silva, 2014) para describir el racismo sofisticado y encubierto que mantiene la segregación e inequidad asociada a la raza.

El autor plantea que el nuevo racismo se caracteriza por la naturaleza encubierta del discurso y prácticas raciales, el evitar el uso de términos asociados a la raza, y al racismo y la invisibilidad de los mecanismos por los que se reproduce la inequidad racial. Para Bonilla-Silva (2014), lo anterior genera problemas adicionales a los del racismo explícito: la dificultad para darse cuenta de que se está siendo discriminado y para reunir las evidencias en caso de notarlo y que los movimientos antirracistas e investigaciones aún estén centradas en el viejo concepto de racismo.

Bonilla-Silva (2014) plantea que existen cuatro marcos argumentativos que encubren el discurso racista. El liberalismo abstracto, donde se explican las inequidades sociales no producto de la raza, sino que por el mérito y la elección individual. Segundo, la naturalización, que a través de fórmulas de tipo 'las cosas son como son' normalizan las prácticas segregadoras e inequitativas del racismo. Tercero, el racismo cultural, que desplaza la inferioridad de la raza a la de la cultura de un grupo. Y, por último, la minimización del racismo, donde se suavizan los discursos y prácticas racistas comparándolas con sus manifestaciones pasadas.

Además, Bonilla-Silva (2014) identifica algunas estrategias de estilo que permiten presentar un discurso racista sin que suene como tal, lo que incluye: (i) no utilizar epítetos racistas; (ii) presentar "laberintos retóricos" (ej.: 'no soy racista, pero...'); (iii) proyectar a las minorías como racistas; (iv) utilizar diminutivos para amortiguar actitudes racistas (ej.: 'me molesta un poquito que hagan eso'); y finalmente (iv) la incoherencia retórica.

Por último, otra aportación que se utilizará de Bonilla-Silva (2014) son las reflexiones respecto a las líneas temáticas y formas comunes que presentan historias y testimonios que encubren racismo. Dentro de las líneas están las que marcan el pasado, 'el pasado es el pasado'; las que exoneran de la responsabilidad individual en las relaciones racistas, 'yo no le quité la tierra a nadie'; la comparación con otras minorías que vivencian menores brechas y las historias que narran la exclusión propia producto de la inclusión de una minoría. Por otra parte, se hace uso de testimonios para proyectar una autorepresentación positiva y/o una proyección negativa del otro, mencionar que alguien más es racista para en contraste no serlo.

En esta investigación, se propone que el enfoque teórico de Bonilla-Silva es aplicable para explicar las experiencias de racismo y discriminación documentados en los apartados referidos a la relación entre racismo-escuela y racismo-iglesia, por lo que será utilizado como enfoque de análisis.

Método

Contexto de la investigación

La investigación fue realizada en una escuela rural de la región de La Araucanía. Esta región se ubica en la zona centro sur de Chile y se caracteriza por presentar el mayor porcentaje de población mapuche a nivel nacional (33,8%) (INE, 2017).

La escuela se ubica en una comunidad mapuche y es administrada por una fundación que busca convertir a la escuela en un modelo de educación rural. Esta institución tiene un sello intercultural, y atiende desde los niveles prescolares hasta octavo año básico.

Fases de la investigación

Se realizó una investigación cualitativa en dos etapas. La primera (2017), con un diseño de investigación-acción, tuvo como objetivo aplicar el enfoque didáctico de la indagación científica, incorporando elementos culturales mapuches para lograr aprendizajes significativos en ciencias naturales, en estudiantes de tercero básico. Sin ser un objetivo de esta etapa, al abordar con los estudiantes la temática uso medicinal de las plantas, se detectaron diferentes percepciones que los participantes tenían acerca de las machis. Por ejemplo, había estudiantes que declaraban que las machis no eran de su agrado, pues trabajaban con los demonios y otros estudiantes que señalaban acudir a las machis con su familia producto del conocimiento medicinal que tenían. Cuatro años más tarde, se realizó un supra-análisis secundario de estos datos (Heaton, 2008), considerando el objetivo de la segunda etapa.

El objetivo de la segunda etapa (2021) emerge a partir de los hallazgos inesperados de la primera etapa: caracterizar la construcción discursiva en torno a la figura de machi en estudiantes mapuches, su relación con el racismo daltónico y la manera en que la escuela y la religión influyen en ella. En esta fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes del mismo grupo, seleccionados porque el 2017 una visión positiva y negativa sobre las/los *machis*; es decir una estudiante que valoraba su rol y otro que las criticaba.

Participantes

En la primera etapa (2017), participó el curso completo, los 22 estudiantes de tercero básico de la escuela: 12 niños (11 mapuches y 1 no mapuche) y 10 niñas mapuches. Las edades fluctuaron entre los 8 y 10 años. La autora de este artículo era en ese entonces la profesora de ciencias naturales del curso, por lo que condujo la investigación-acción.

En la segunda etapa (2021), dos estudiantes del mismo grupo fueron entrevistados, cursando séptimo básico con 13 años. Estos estudiantes fueron seleccionados porque en la primera etapa presentaron visiones contrarias sobre las machis. Los nombres ficticios que se les asignaron fueron Bernardo (al estudiante que presentó un discurso negativo sobre las machis) y Sandra (a la estudiante que presentó un discurso positivo sobre las machis). La entrevista fue conducida por la misma investigadora.

Instrumentos

En la primera etapa, se realizaron grupos focales con el objeto de rescatar elementos culturales compartidos por los estudiantes articulables con los objetivos escolares, para el diseño de la propuesta pedagógica implementada para la enseñanza de las plantas. Su guion fue revisado por una profesora con mención en educación intercultural y por una profesora general básica con amplia trayectoria laboral. Los resultados fueron analizados

identificando conocimientos previos, concepciones alternativas y preconceptos respecto a los indicadores de evaluación que el Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013) sugiere para los Objetivos de Aprendizaje (OA) N°2 y 4 de ciencias naturales para tercero básico.

Además, se realizó un pre y post-test al comienzo y cierre de la intervención (2017), con el objetivo de cuantificar el logro de los aprendizajes. Para su construcción, se consideraron preguntas abiertas y cerradas con los indicadores de evaluación para los OA N°2 y 4 de ciencias naturales para tercero básico (MINEDUC, 2013). Este instrumento fue validado por una profesora de lengua mapuzungun y una profesora de ciencias naturales.

Clase a clase, la autora fue realizando Descripciones Anecdóticas Personales (DAP) (Ayala, 2008) de lo sucedido en cada sesión. Además, al terminar las clases, se entrevistó a un estudiante por cada una de las 7 comunidades mapuches distintas que componían el curso y al estudiante no mapuche, lo que permitió describir cómo experimentaron el proceso de enseñanza-aprendizaje y los significados que construyeron los estudiantes sobre los contenidos abordados, producto tanto de las clases como de sus experiencias ajenas al aula.

En la segunda etapa, se contempló una entrevista semiestructurada que consideraba como temáticas: 1) Escolarización, 2) Identidad y discriminación y 3) Percepción sobre las machis. En el protocolo de entrevistas se incluyeron: transcripciones de los datos obtenidos el 2017 (para refrescar la memoria de los estudiantes y evaluar cambios en su percepción), un testimonio de una persona mapuche narrando un episodio de discriminación (para ver cómo evaluaban la situación e indagar si ellos habían experimentado algo similar) y tweets (2) en donde se manifiesta un racismo explícito contra figuras públicas mapuches, incluyendo machis (con el objetivo de aproximarse a cómo perciben la discriminación y las razones que le atribuyen). El guion de la entrevista fue revisado por una investigadora con experiencia en la línea de discriminación en el discurso.

Método de análisis

Los resultados se analizaron desde una perspectiva interpretativa del significado (Kvale, 2011). Como principios generales para la interpretación, se consideraron los marcos argumentativos, las estrategias de estilo y las líneas y tipos comunes de testimonios e historias descritos por Bonilla-Silva (2014), identificando en las narrativas de los participantes elementos que se ajustaran a ellos. Además, considerando que en este caso los participantes corresponden a una minoría y los aportes de Bonilla-Silva (2014) se refieren a los discursos que las mayorías tienen sobre las minorías en contexto estadounidense, se presentó apertura a la emergencia de nuevos marcos y recursos discursivos en que se sostenga una ideología racial en el contexto particular del estudio.

Criterios de rigor metodológico

Con respecto a la dependencia y la confirmabilidad, los procesos de categorización de los resultados, acorde al enfoque teórico de Bonilla-Silva (2014) y a las categorías emergentes, fueron discutidos con una investigadora externa a la investigación, con múltiples publicaciones acerca de racismo y discriminación.

Para asegurar la credibilidad, se recurrió a distintas fuentes de recogida de la información, como grupos focales, entrevistas y DAPs. Además, se contrastó la información obtenida en dos momentos distintos.

Consideraciones éticas

Los estudiantes firmaron asentimientos informados y sus apoderados un consentimiento. Se resguardó el anonimato de los participantes.

Resultados

En el análisis de los datos se encontraron tanto los marcos argumentativos, las estrategias de estilo e historias y testimonios típicas para encubrir el racismo, propuestas por Bonilla-Silva (2014). Además, emergieron otros marcos y estrategias discursivas que se pueden asociar al racismo daltónico.

Marcos argumentativos

Racismo cultural

Los estudiantes narran cómo los mapuches son discriminados no por raza, sino por la representación colectiva que se tiene de la cultura:

[...] como le contaba hay distintos tipos de machi, como igual hay distintos tipo de mapuche. Hay mapuche, por ejemplo, que salen a protestar y cuando dicen los mapuche hacen esto, esto, tatata y ahí uno a veces se siente un poquito avergonzado. (Bernardo, 2021).

En el testimonio se percibe la idea generalizada de que el mapuche es conflictivo. Él distingue entre mapuches 'malos' y 'buenos'. Asocia la idea de los que los mapuches que ejercen el derecho de protesta son mal catalogados y que todo el grupo es asimilado a tal etiqueta. Es algo vago al indicar qué es lo que dice la gente sobre los mapuches: "hacen esto, tatata".

Más avanzada la entrevista, cuando se le pregunta a Bernardo por qué cree que los mapuches son discriminados, destaca la influencia de los comentarios de las personas o de lo que muestran los medios de comunicación, lo que gatilla racismo cultural: "según yo a esas personas le comentaron algo mal de los mapuches o, por ejemplo, lo mismo que sale en las noticias que los mapuches están quemando camiones, tan protestando, etc".

Minimización del racismo

De igual modo, se evidenciaron testimonios que minimizan el racismo actual en comparación a formas pasadas del racismo, negando su existencia actual. Por ejemplo, cuando se les leyó el testimonio de la persona mapuche víctima de racismo en la escuela, ambos estudiantes lo imaginaron como de mayor edad. Al respecto, Bernardo afirmó:

“Chuta oh... qué penca (mal) y pucha, no sé si será... es más... más de edad que nosotros” (Bernardo, 2021).

Sandra argumenta que, si bien sus abuelos vivieron situaciones como las del testimonio, cuando se le pregunta si eso ocurre hoy en día ella responde: “No, ahora no, porque ahora llegamos a la modernidad” (Sandra, 2021). Sin embargo, al proseguir con la conversación, Sandra dijo que sus compañeros evangélicos se burlan de las creencias espirituales mapuches, por lo que el discurso se contradice y, por mucho que Sandra niegue el racismo en el aula actual, es algo que ella misma ha vivenciado.

1. Estrategias de estilo

‘El pasado es el pasado’

Asociado al marco de la minimización del racismo, hay movimientos retóricos que pretenden dejar el racismo como vivencia de las generaciones anteriores, quitándole importancia y así evitar hablar de ello. La forma retórica ‘el pasado es el pasado’ (Bonilla-Silva, 2014) adopta el símil de ‘los tiempos cambian’. Así, la reacción de Bernardo en la entrevista frente al testimonio de la persona mapuche víctima de racismo y a la pregunta si eso pasa en las escuelas de la actualidad: “A ya, pucha... ahí si había harta discriminación pa los mapuche y yo digo que ahora los tiempos cambian y ahora hay beca indígena, calidad indígena, varias cosas que se pueden sacar por ser solamente mapuche”. Sandra en lugar de recurrir al movimiento retórico cliché de que ‘los tiempos cambian’, utiliza un término abstracto para marcar una distancia temporal con el testimonio analizado: “No, ahora no, porque ahora llegamos a la modernidad” (Sandra, 2021).

Normalización del racismo

Frente al testimonio de la persona discriminada en la escuela, lo normalizan de manera explícita:

Es normal porque yo a veces hablo con mis abuelos y mi abuelos me dicen cuando ellos eran chicos “nosotros fuimos a la escuela no a aprender mapuzungun, sino hablar español”, pero no por lo que he escuchado no lo han discriminado solo que les costaba entender las palabras de los profesores y parece que me dijeron que si hablaban mapuche algunos parece que dijeron que les pegaban con la regla si hablaban mapuche. (Sandra, 2021).

La estudiante homologa la idea de que, si algo ocurría en el pasado con frecuencia, entonces era normal y por ende aceptable. No manifiesta ningún signo de empatía por la situación de sufrimiento vivenciada por sus abuelos.

2. Historias y testimonios

Se presentan historias de índole positiva con la cultura mapuche para autorrepresentarse de manera positiva frente a ella: “Si igual es bakán aprender la lengua mapuche... ehhh.. a mi.. mi abuelita no me la quiso enseñar porque dijo que cuando ella era chica a ella los profesores le pegaban por aprender mapuzungun y ahora de chiquito nos enseñó un poquito ahora se me olvidó” (Bernardo, 2021). En el caso de Bernardo, esto ocurre aunque constantemente se desmarca de las actividades culturales mapuches, señalando que solo participa en contexto escolar.

Tanto Bernardo y otros estudiantes participantes de la primera etapa del estudio, al momento de presentar un testimonio negativo sobre las *machis*, utilizan testimonios de experiencias personales o de sus familias, a modo de dar credibilidad a la narración:

[...] la mamá de Néstor es machi pu, y entonces mi tío estaba enfermo, y la machi [...] y empezaron a tocar *kultrun*: tun tún, tun tún [...] y empezó como hacer una cuestión de demonio y lo sanó. (Leonardo, participante de la primera etapa; 2017).

En la cita analizada, se observa que Leonardo menciona al protagonista de la historia, su tío que estaba enfermo, y la antagonista, la machi -mamá de uno de sus compañeros- que, aunque logró sanarlo, su práctica la consideró demoniaca. En este testimonio hay una representación dual de la misma *machi*, esta dualidad a veces se desdobra en *machis* distintas: “hay distintos tipos de machi pu... hay machi que hacen el bien y machi que hacen mal. En mi caso mi abuelita hace el bien pu” (Bernardo, refiriéndose a lo que su credo evangélico señala sobre las machi; 2021). Sandra, de credo católica, también menciona esta dualidad en la entrevista:

Solo algunas que son malas porque... de mala energía porque algunas no las bendice Dios de la tierra, a veces las agarra el espíritu malo de la tierra. Porque uno igual cuando se vuelve machi tiene que ir a enseñarse machi y si no sabe si es buena la machi o no... no se sabe cómo le va a ir en el futuro.

Por último, otro elemento que destaca en sus testimonios es una representación positiva del no mapuche: “[...] ahora los del pueblo, los españoles ósea los huincas, a ellos ahora quieren aprender mapuzungun” (Sandra, 2021). En ninguna de sus declaraciones se observan calificativos negativos al no mapuche, inclusive del autor de los tweets racista que fueron analizados con los estudiantes.

3. Marcos y estrategias discursivas emergentes

En esta sección, se plantean elementos discursivos distintos a los planteados por Bonilla-Silva (2014), que emergen del análisis de los resultados.

Énfasis en el carácter verdadero de una declaración

En este testimonio de Sandra, además de evidenciarse algunos rasgos de sincretismo, se observa cómo manifiesta enfáticamente estar dando una declaración fidedigna:

Lo que yo pienso (énfasis) es que depende de las machi. Todas las machis que yo conozco son buenas y algunas que son malas, ellas mismo sabrán lo que las castigará, porque al llegar, cuando se mueren no se van a ir al cielo con Jesús, ya que hicieron mal se van a ir al infierno depende de eso y eso es verdad, no es mentira, no es ningún cuento. (Sandra, 2021).

Esta estrategia de estilo, ‘no es ningún cuento’, cierra la declaración de Sandra, quien la enunció con bastante seriedad, apelando a que la investigadora la acepte como verdadera.

Doble identidad

Las manifestaciones de la doble identidad de los estudiantes son múltiples, incluyendo, a momentos, la negación de una. En el siguiente extracto de una de las descripciones de la clase, la investigadora narra cómo al estar revisando la pregunta: “¿*Qué tipos de remedio dan las machi?*” algunos estudiantes las tildaron de satánicas. Luego, con el objeto de conocer otros puntos de vista, hizo una pregunta a la que no hubo respuesta:

¿Quién tiene algún pariente machi?, nadie levantó la mano, ni el hijo de machi que estaba sentado en la sala. Indiqué que cada uno era libre de creer lo que quería, pero que había que reconocer que las machi tenían mucho conocimiento ancestral, a lo que una estudiante gritó: “¡pero Dios tiene más pu!”. (DAP clase 5, 2017).

En esta doble identidad, los estudiantes participantes de la clase no niegan la sabiduría de la *machi*, pero la minimizan al compararla con la de Dios. La negación que hace el hijo de *machi* al ignorar la pregunta evidencia cómo la identidad hegemónica silencia a la mapuche.

Adicionalmente, se presentan contradicciones en participación en actividades mapuches. Por ejemplo, Bernardo participa en las ceremonias realizadas en la escuela, pero señala que en su comunidad es más inactivo: “No hay ni siquiera una parte para el sector en que... yo vivo... no hay... ni siquiera un *rehue*, una parte como pa... eh... hacer fiesta mapuche, *we tripantu*, *machitún*, *guillatún*” (Bernardo, 2021). Cuando habla de su abuela que es *machi*, interrumpe sus frases corrigiendo la persona gramatical empleada, del nosotros a ella: “oram... oró para que nos vaya bien en los estudios... en la vida... en la salud”. Él no se incluye en las oraciones hechas por su abuela cuando la visitaron con su curso, sino que se desmarcó de la acción.

Sandra, por el contrario, declara participar en distintas actividades mapuches en su comunidad, lo que también hace en la escuela. Lo anterior no significa que esté ajena a celebraciones cristianas: “decorar cuando Dios nace en la Navidad” (Sandra, refiriéndose al uso que se les da a las plantas; 2017). A diferencia de Bernardo, Sandra vive la cultura

mapuche fuera del contexto escolar: “Sí, en la casa igual aprendo, ahí aprendí la mayoría de las palabras que sé” (Sandra, 2021).

Sincretismo

Sandra, en el año 2017, declaró haber ido al pastor (autoridad cristiana evangélica) buscando alejar espíritus malignos que rondaban en su casa: “Fuimos donde el pastor, todos los días íbamos y no se pasaba”. Sin embargo, se identificó como católica al momento de la entrevista realizada el 2021, señalando que serlo es compatible con las creencias espirituales mapuches:

Es casi lo mismo, creen en Dios. Yo no he escuchado nada como que no crean en las machis y así, no he escuchado nada de la machi. La religión católica, solo que creemos en Dios y en la machi igual creen en Dios, es lo mismo, solo que le dicen *Ngenechen* y si dicen que el palo, le están rogando a un palo, pero no es el palo, sino que hicimos como una escultura para Dios y ese es, una persona.

Sandra establece correspondencia entre Dios y Gnechechén, así como señala que los *rehues* son monumentos hechos a Dios. En sus relatos sobre la dualidad de la machi, explica también que su carácter bueno o no ha de depender de si Dios la acompaña o no, lo que es otra manifestación del sincretismo.

Estancamiento en el pasado de la identidad mapuche

Los estudiantes valoran el trabajo de las machis, pero sus argumentos restan importancia a su trabajo actual, dando mayor énfasis al trabajo que realizaban previo a la conquista: “porque ellos vivían en los antepasados y ahí no tenían hospital, no tenían nada, pero tenían las plantas para curar sus heridas” (Sandra, 2017).

[..] las machi que hacen un trabajo para curar a la gente, para que la gente no... no... no siga enferma, entonces es como un médico en los mapuche porque eso, se siguió avanzando en la generación mapuche porque como usted y como todos pensamos antes en la antigüedad no habían médicos, no habían hospitales, las mismas cosas que ahora, la misma tecnología, porque ahora uno se enferma, se resfría, un paracetamol, una pastilla (Bernardo, 2021).

En ambos testimonios hay un contraste implícito entre las machis y los médicos, la medicina occidental y los hospitales, representado las primeras una época pasada y los últimos, progreso y evolución.

Este marco, que sitúa al mapuche en un espacio temporal pasado, podría estar relacionado con la minimización del racismo, que fija la existencia del racismo también al pasado, aun cuando la identidad mapuche y el racismo son elementos contemporáneos.

Discriminan porque no saben

Al analizar los tweets que muestran racismo explícito, Sandra justifica a los agresores aludiendo una supuesta ignorancia y dejando en Dios la tarea de juzgarles: “seguramente a la persona no sabe lo que hacen realmente las machis y seguramente si él se hubiera visto en las machis hubiera visto el poder que ellas tienen para curarlo y si él está así de repente capaz que el mismo Dios lo pueda castigar” (Sandra, 2021).

Sandra incluso cree que los discursos racistas son verdaderos. Cuando se analizó el tweet de un hombre tildando de hedionda a una *machi*, ella dijo que su comentario era: “porque no deben saber lo que hacen las machis y seguramente es porque huelen a remedio que ellos ni siquiera conocen” (Sandra, 2021).

La ignorancia como argumento para justificar el racismo también se evidencia en el testimonio de Bernardo, quien dice que la persona detrás del tweet racista probablemente ignora si tiene familia mapuche.

En ningún momento, Sandra ni Bernardo, asignan un adjetivo calificativo negativo al agresor.

Discusión de los resultados

Es interesante cómo el modelo que Bonilla-Silva (2014) creó para analizar el racismo del discurso que las mayorías tienen sobre las minorías, también es aplicable para el discurso de las minorías. Lo anterior puede deberse a que la sociedad entera pertenece a una estructura racial que normaliza la jerarquización de la diferencia y la inequidad social asociada a la raza. La escuela, como institución social, es parte de esta estructura racial. En este sentido, Webb *et al.* (2018) se han referido a cómo incluso profesores mapuches han validado el carácter segregador de la escuela, explicando el éxito y fracaso escolar en función del marco del liberalismo abstracto.

Ser parte de esta estructura racial puede explicar por qué los estudiantes participantes de este estudio no perciben el racismo actual ejercido contra el pueblo mapuche. Sandra se sorprendió, por ejemplo, con los tweets analizados en la entrevista y con su fecha de publicación (menor a un mes). Por otra parte, el racismo ha adoptado un carácter más implícito, por lo que Bonilla-Silva (2014) señala que es más difícil lograr percibir que se es víctima de discriminación. Otra posible explicación frente a la ceguera al racismo es el contexto de la escuela de los participantes. En ella, los estudiantes son en su mayoría mapuches y la institución presenta un sello intercultural, por lo que puede ser que las prácticas explícitas de segregación sean menores que escuelas donde los grupos étnicos son minoritarios. Sin embargo, en un estudio realizado en Temuco (capital regional, a menos de 30km de la escuela), se evidenció que la población no mapuche presenta discursos cargados de prejuicios y estereotipos contra los mapuches (Merino *et al.*, 2009), por lo que la posibilidad de que los estudiantes no estén expuestos a ellos es baja.

Otro elemento de interés del análisis de los resultados es que ambos estudiantes presentaron un discurso dual sobre las *machis*. Puede haber dos razones a la base de esta caracterización discursiva positiva y al mismo tiempo negativa sobre esta figura

tradicional mapuche. Por una parte, se podría deber a la influencia cristiana en el discurso que los estudiantes presentan sobre las *machis*. En este sentido, Sandra, católica, evidencia cómo el sincretismo permite asociar a Dios con el *Ngenechen*, fuerza espiritual mapuche, homologándolos. Bernardo, en cambio, es más vago al referir cuál es la postura de su credo (el evangélico), frente a las machis, diciendo que “no especifica”, lo que podría encubrir que en realidad no las aprueba. Esto es coincidente con lo documentado por Torri (2013), quien plantea que la iglesia protestante es más rígida con respecto a la aceptación de las creencias mapuches. Ahora bien, tanto Sandra como Bernardo, narran historias con un carácter demoníaco de las *machis*, las que pueden ser difundidas para fundamentar la discrepancia del rol de esta autoridad frente a los lineamientos cristianos (Torri, 2013; Brahm, 2020). Por otra parte, se puede asociar a la demonización de las machis los procesos de sexismo y racismo sufridos por las mujeres indoeuropeas, tildadas de brujas y quemadas vivas, pues su conocimiento amenazaba a los ideales del patriarcado capitalista (Grosfoguel, 2013). Es importante recordar el vínculo que existe además entre escolarización y evangelización (Mansilla *et al.*, 2016), lo que se hace presente también en la escuela en estudio, anteriormente administrada por una congregación religiosa y con una capilla católica anexada a ella.

Otra explicación a la doble representación discursiva sobre las/los *machis* podría asociarse a la dualidad de la cosmovisión mapuche, aprendida por los estudiantes tanto en espacios de educación informal, o bien en las clases de *mapunzungun*. Se ha evidenciado que, desde la perspectiva mapuche, lo sagrado y lo profano se manifiestan de forma yuxtapuesta en la vida terrenal, siendo la cosmovisión de carácter “simbólica, dual y simétrica, basada en parejas de oposición proyectadas en una síntesis dialéctica” (Grebe *et al.*, 1972, p. 71). Así, que los estudiantes perciban a las machis como portadoras de energía buena (que hacen el bien), o malas (que hacen el mal), puede también responder a la ontología mapuche, donde los seres sobrenaturales responden a una lucha entre fuerzas opuestas (Grebe *et al.*, 1972).

De las entrevistas del 2021, se observa que el rol de la escuela en los procesos de aculturación ha mutado. Los estudiantes narran como a sus antepasados les daban un mal trato en la escuela, lo que ya no reconocen en sus propios procesos de escolarización. Bernardo participa de forma más activa en las ceremonias culturales de la escuela que de su propia comunidad. Sin embargo, aunque valoran la enseñanza del *mapuzungun*, ambos estudiantes declararon que sus asignaturas favoritas eran matemáticas y educación física, pensando en una proyección laboral. Esta jerarquización podría responder al racismo epistémico (Quintriqueo *et al.*, 2019).

Aplicar los marcos y estrategias discursivas detectadas por Bonilla-Silva (2014) a un contexto distinto al norteamericano y en donde el discurso analizado corresponde a minorías, permitió que surgieran elementos no contemplados en su obra. Por una parte, el testimonio con énfasis a que una declaración no es “un cuento”, sino que verdadera, puede responder al hecho de que los conocimientos no occidentales eurocéntricos se han tildado históricamente como mitológicos, fantasiosos (Santos, 2015). Esto se refuerza al no dar una cabida a los conocimientos indígenas en los currículos escolares (Quintriqueo *et al.*, 2019).

Otro marco que emerge es la doble identidad, pero que posiciona de forma no simétrica lo chileno y lo mapuche, llegando un estudiante a negar una de ellas. La negación de la identidad mapuche puede deberse a las crisis identitarias producidas por los procesos de escolarización, que produce violencia entre pares y una representación negativa de lo étnico (Zañartu *et al.*, 2021).

El sincretismo vivenciado en las experiencias escolares de los participantes también es un elemento particular distinto a Bonilla-Silva (2014), que intenta describir las creencias culturales propias en función de marcos religiosos occidentales, con el objeto de mantenerlos y validarlos (Segato, 2007; Torri, 2013; Brahm, 2020). Esto puede entenderse como una forma de resistencia, o bien al predominio del pensamiento eurocéntrico occidental, donde las religiones no se sitúan desde lo subhumano y salvaje (Santos, 2015) (Figura 1).

Figura 1. Las dicotomías entre y dentro de las líneas separadas por el pensamiento abismal, entre lo eurocéntrico y lo no eurocéntrico

Este lado de la línea (Metrópolis)	Regulación	Cierto	Ciencia	Legal	Sociedad Civil	Lo humano
	Emancipación	Falso	Teología, Filosofía	Ilegal		
ABISMO						
El otro lado de la línea (Terrenos coloniales)	Apropiación	Creencias, mitos, idolatrías, subjetividades, comprensiones intuitivas.		Lo sin ley	Lo salvaje	Lo subhumano
	Violencia					

Nota: Elaboración propia a partir de Santos, B. (2015). Una Epistemología del Sur.

Esta división del pensamiento propio de la metrópolis y del terreno colonial es el estancamiento que los estudiantes hacen de la identidad mapuche en el pasado. Valoran el trabajo y sabiduría de las *machis* porque *antes* no había hospitales, observándose la dicotomía entre la sociedad civil y lo salvaje (Santos, 2015). Aunque el discurso se plantea desde una perspectiva positiva, esconde una subvaloración del trabajo actual de las *machis*. Como se planteó en el estado de la cuestión, la escuela es una pieza clave en la reproducción de prejuicios que sitúan al mapuche en el pasado (Quilaqueo *et al.*, 2007).

Sobre el último marco que emerge, ‘discriminan porque no saben’, los estudiantes atribuyen los discursos racistas a que las personas no tienen familia mapuche o que no conocen el trabajo y características de las *machis*. Lo que plantea Bonilla-Silva (2014) sobre

historias y testimonios es que se utilizan para generar una imagen positiva de uno mismo y negativa del otro, no aplica en este caso el ser el otro parte de una mayoría, buscando los estudiantes mapuches entrevistados justificar las prácticas discriminatorias, librando de culpa al agresor. Esto podría estar relacionado a que, por su edad, a Sandra y Bernardo les cuesta evaluar la experiencia racial, o bien que, en una sociedad racial estructural, existen discursos que valoran al no mapuche, lo que se acumula en la memoria a largo plazo, generando un prejuicio étnico positivo a las mayorías y negativo a las minorías (Van Dijk, 1987). La escuela también es reproductora de estos prejuicios (Quilaqueo *et al.*, 2007).

Hallazgos

Se observa que los estudiantes presentan una construcción discursiva ambivalente en torno a la *machi*, haciendo la distinción entre *machis* buenas y *machis* malas. Su discurso en torno a ellas se sustenta en historias y testimonios que pretenden dar validez a sus enunciados. La dualidad discursiva puede deberse a las características propias de la cosmovisión mapuche, o bien al racismo comunicado en las interacciones cotidianas y a la valorización de la figura en la estructura social racial.

La escuela es una institución adscrita a la estructura social racial, donde si bien los estudiantes entrevistados narran no vivenciar formas de discriminación que sus abuelos tuvieron que afrontar, se sigue validando unos conocimientos por sobre otro, por ejemplo, replicando la idea sobre qué asignaturas son más importantes.

Las iglesias cristianas también tienen un rol clave en las construcciones discursivas de los mapuches sobre las *machis*. Adjetivos como “demoníaco” provienen de la tradición cristiana, al igual que la concepción de que el *rehue* es un simple palo. Las formas de sincretismo evidenciadas en los relatos de los estudiantes pueden ser síntoma de cómo la creencia cultural mapuche se reestructura para no pasar a llevar un marco considerado como superior.

Si bien este estudio fue llevado a cabo en un curso donde el 95% del grupo es mapuche y, por ende, están expuestos a una fricción interétnica e interracial limitada, ejemplifica como se manifiestan los rasgos del racismo social estructural a través de los elementos discursivos aun en grupos étnicos minoritarios a nivel de sociedad.

Referencias

AYALA, Raquel. La metodología fenomenológico hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa: posibilidades y primeras experiencias. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 26, n. 2, p. 409-430, 2008.

BECERRA, Sandra; MERINO, María Eugenia; MELLOR, David. Ethnic discrimination against Mapuche students in urban high schools in the Araucanía region, Chile. **International Education Studies**, Ontario, v. 8, n. 10, p. 96-106, 2015.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racism without racists**: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2014.

BRAHM, Sofía. La conquista espiritual de los capuchinos en la Araucanía de finales del siglo XIX. **Humanitas**, Santiago de Chile, v. 25, n. 94, p. 320-337, 2020.

FOUCAULT, Michael. **Defender la sociedad**. Madrid: Akal, 2003.

GISSI, Nicolas; IBACACHE, Daniela. Fricción interétnica, movilidad rur-urbana y el desafío de la articulación mapuche en el siglo XXI: el ngillatun como rito político-religioso. **Revista Geográfica del Sur**, Concepción, v. 3, n. 1, p.113-127, 2012.

GREBE, María Ester; PACHECO, Sergio; SEGURA, José. Cosmovisión mapuche. **Cuadernos de la Realidad Nacional**, Santiago de Chile, n. 14, p. 46-73, 1972.

GROSGOQUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo xvi. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 19, 2013.

GROSGOQUEL, Ramón. What is Racism? **Journal of World-Systems Research**, San Francisco, v. 22, n. 1, p. 9-15, 2016.

HEATON, Janet. Secondary analysis of qualitative data. *In*: ALASUUTARI, Pertti; BICKMAN, Leonard; BRANNEN, Julia. (ed.). **The Sage handbook of social research methods**. London: SAGE, 2008. p. 506-519.

INE. Instituto Nacional de Estadísticas. **Censo de población y vivienda**. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, 2017.

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2011.

MANSILLA, Juan; LLANCAVIL, Daniel; MIERES, Manuel; MONTANARES, Elizabeth. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía 1833-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 213-228, 2016.

MANSILLA, Juan; QUILAQUEO, Daniel. Capuchinos bávaros y niñez mapuche: aproximaciones desde la fenomenología del cuerpo en Merleau Ponty. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65, p. 733-751, 2018.

MERINO, María Eugenia; MELLOR, David John. Perceived discrimination in Mapuche discourse: contemporary racism in Chilean society. **Critical Discourse Studies**, London, v. 6, n. 3, p. 215-226, 2009.

MERINO, María Eugenia; PILLEUX, Mauricio; QUILAQUEO, Daniel; SAN MARTÍN, Berta. Discursive racism in Chile: the Mapuche case. *In*: VAN DIJK, Teun. **Racism and discourse in Latin America**. Plymouth: Lexington Books, 2009. p. 95-130.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Ciencias naturales**: programa de estudio para tercer año básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2013.

POBLETE, María. Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, n. 29, p. 55-64, 2003.

QUILAQUEO, Daniel, MERINO, María; SAIZ, José. Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. **Atenea**, Concepción, n. 496, p. 81-103, 2007.

QUINTRIQUEO, Segundo, ARIAS-ORETGA, Katherine; MAHEUX, Gisèle. Contenidos disciplinarios del currículo escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. *In*: QUINTRIQUEO, Segundo; QUILAQUEO, Daniel. (coord.). **Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2019. p. 74-92.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur**. Buenos Aires: Clacso, 2015.

SEGATO, Laura. **La nación y sus otros**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

TORRI, María Constanza. The influence of Christian conversion in Mapuche traditional medicine in Temuco, Chile: toward a cultural syncretism or a form of ideological assimilation? **Journal of Religion and Health**, Bethesda, v. 52, n. 4, p. 1228-1239, 2013.

TURRA, Omar; CATRIQUIR, Desiderio; VALDÉS, Mario. La identidad negada: historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 342-356, 2017.

TURRA, Omar; FERRADA, Donatila. Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 229-244, 2016.

VAN DIJK, Teun. **Communicating racism**. California: SAGE, 1987.

WEBB, Andrew; CANALES, Andrea; BECERRA, Rukmini. Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: race-neutral discourses among administrative and teaching staff. **Race, Ethnicity and Education**, London, v. 21, n. 5, p. 701-719, 2018.

WEBB, Andrew; RADCLIFFE, Sara. Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. **Race Ethnicity and Education**, London, v. 19, n. 6, p. 1335-1350, 2016.

ZAÑARTU, Natalia; BUSTOS, Claudio; GRANDÓN, Pamela; ARAVENA, Andrea. Componentes cognitivos y afectivos de la identidad étnica en jóvenes Mapuche del Gran Concepción, Chile. **Psykhe**, Santiago de Chile, v. 30, n. 1, p. 1-15, 2021.

Editoras: Profa. Dra. Shirley Silva / Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian

Recibido en: 11.03.2022

Revisado en: 21.12.2022

Aprobado en: 02.01.2023

Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo es académica de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera y estudiante del Doctorado en Educación en Consorcio, sede Universidad Católica de Temuco.