



Revista Historia de la Educación Latinoamericana
ISSN 0122-7238 I E -ISSN 2256-5248
Vol. 27 no. 45 enero - junio 2025
Edición especial sobre Educación comparada
Special edition on Comparative Education
<https://doi.org/10.9757/Rhela>



Uptc®
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



El discurso del profesorado de las escuelas de Costa Araucanía en territorio Mepuche-Lafkenche (Chile). Análisis desde la educación para la paz y la inclusión intercultural



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.19334>
Historia del artículo:

Recibido: 24/02/2025

Evaluado: 25/03/2025

Aprobado: 23/04/2025

Publicado: 07/05/2025

Cómo citar este artículo:

Bravo Villa, Ninosca Carmen; Torrego Egido, Luis Mariano. "El discurso del profesorado de las escuelas de Costa Araucanía en territorio Mepuche-Lafkenche (Chile). Análisis desde la educación para la paz y la inclusión intercultural". Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol. 27 n.º 45 (2025).

Ninosca Carmen Bravo Villa¹ ✉

Universidad Católica de Temuco, Chile
 <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>

Luis Mariano Torrego Egido²

Universidad de Valladolid, España
 <https://orcid.org/0000-0002-2907-1158>

Resumen

Objetivo: el objetivo del estudio es examinar los significados que le atribuye el profesorado a la inclusión intercultural en la escuela como base para la construcción de una sociedad que promueva la paz a partir del respeto entre los saberes que coexisten en las instituciones educativas.

1 Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid, España. Profesora asistente Departamento de Diversidad y Educación Intercultural. Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco, Chile. ninoska.bravo@uct.cl

2 Doctor en Ciencias de la Educación, UNED, España. Catedrático de Universidad. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid, España. luis.torrego@uva.es

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Ninosca Carmen Bravo Villa, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Región de La Araucanía, Chile. Francia 35, Temuco. ninoska.bravo@uct.cl



Originalidad/aporte: radica en la ausencia en la investigación educativa del constructo “paz”, pues este concepto queda oculto bajo otros términos como “convivencia escolar” o “relaciones interculturales”. Asimismo, el uso conjunto de los términos interculturalidad e inclusión escolar, habitualmente estudiados por separado.

Método/estrategias/recolección de información: se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, desde un paradigma hermenéutico reflexivo. Se utilizó la entrevista semiestructurada para el levantamiento de códigos mediante procedimientos de codificación abierta y axial.

Conclusión: los hallazgos destacan una tendencia práctica de monoculturalidad en las relaciones que se producen en la escuela. Uno de los desafíos para América Latina y el Caribe es avanzar en un auténtico diálogo intercultural, abierto y respetuoso entre individuos y grupos con diferentes antecedentes y herencias culturales, religiosas y lingüísticas, sobre la base del reconocimiento mutuo y el respeto.

Palabras clave: *diálogo de saberes; inclusión educativa; interculturalidad; paz.*

Teachers' Discourse in Schools on the Araucanía Coast in the Mepuche-Lafkenche Territory (Chile). An Analysis from the Perspectives of Peace Education and Intercultural Inclusion

Abstract

Objective: This study aims to explore the interpretations that teachers have of intercultural inclusion in schools. This exploration is intended to lay the groundwork for building a society that promotes peace and respect for the diverse knowledge present in educational institutions.

Originality/contribution: This lies in the absence of the construct “peace” in educational research, as this concept is hidden under other terms such as school coexistence or intercultural relations. Likewise, the terms interculturality and school inclusion, which are usually studied separately, are now being used together.

Method/Strategies/Data Collection: A qualitative methodological approach was adopted, based on a reflexive hermeneutic paradigm. Semi-structured interviews were conducted and analyzed using open and axial coding procedures to generate codes.





Conclusion: The findings highlight a practical tendency toward monoculturalism in school relationships. One of the challenges facing Latin America and the Caribbean is fostering authentic, open, and respectful intercultural dialogue among individuals and groups from different backgrounds and cultural, religious, and languages, based on mutual recognition and respect.

Keywords: dialogue of knowledge; educational inclusión; interculturality; peace.

O discurso dos professores das escolas da Costa Araucanía no território de Mepuche-Lafkenche (Chile). Análise sob a perspectiva da educação para a paz e da inclusão intercultural

Resumo

Objetivo: o objetivo do estudo é examinar os significados atribuídos pelos professores à inclusão intercultural nas escolas como base para a construção de uma sociedade que promova a paz com base no respeito ao conhecimento que coexiste nas instituições educacionais.

Originalidade/suporte: reside na ausência do conceito “paz” na pesquisa educacional, pois esse conceito está oculto sob outros termos, como convivência escolar ou relações interculturais. Além disso, o uso conjunto dos termos interculturalidade e inclusão escolar, que geralmente são estudados separadamente.

Método/Estratégias/coleta de informações: foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa, com base em um paradigma hermenêutico reflexivo. Foram usadas entrevistas semiestruturadas para coletar códigos com base em procedimentos de codificação aberta e axial.

Conclusão: Os resultados destacam uma tendência prática de monoculturalismo nas relações que ocorrem nas escolas. Um dos desafios para a América Latina e o Caribe é avançar em um diálogo intercultural autêntico, aberto e respeitoso entre indivíduos e grupos com diferentes origens e heranças culturais, religiosas e linguísticas, com base no reconhecimento e no respeito mútuos.

Palavras-chave: diálogo de conhecimento; inclusão educacional; interculturalidade; paz.



Introducción

Para cualquier docente pensar la escuela en tiempos de guerra resulta extraño: la idea de educación se fundamenta en el desarrollo integral de la persona, algo que no puede imaginarse en situaciones presididas por la violencia. No obstante, la contingencia nos obliga a detenernos a reflexionar sobre esta realidad que afecta a millones de niños y niñas en el mundo y que transforma la educación situándola en “contexto de emergencia” porque los niños rara vez tienen segundas oportunidades en educación³. La guerra en diferentes latitudes del mundo perturba gravemente la educación, tal es el caso —por no citar más que algunas realidades de una lista muy amplia— del conflicto bélico entre Rusia y Ucrania, en Bangladesh, Israel-Palestina o en el triángulo Burkina Faso, Malí y Níger, cuyos combates no tienen contemplaciones con la infancia⁴.

Muchos centros educativos han sido destruidos materialmente: infraestructuras, libros, centros culturales y también universidades. Por ejemplo, en Ucrania las escuelas han sido atacadas, ocupadas por la milicia o convertidas en albergues. El sistema educativo ha sido suspendido sistemáticamente debido al desplazamiento de las familias⁵. De hecho, alrededor de 3798 escuelas han sido dañadas por los ataques y 365 totalmente destruidas⁶. El 95 % de todas las escuelas de la Franja de Gaza han sufrido daños durante el último año y la media de ataques recibidos en las escuelas se eleva a más de 50 al mes. También Pakistán, India y Afganistán han informado muertes y secuestros tanto del estudiantado como del profesorado, ya sea en las escuelas o en el camino a estas. Muchas veces se cree que los grandes conflictos internacionales que alteran la paz se encuentran lejos de nuestro quehacer como profesores o ajenos a nuestras vidas, o a la vida misma que ocurre en la dinámica escolar. No obstante, es preciso señalar que los conflictos que alteran nuestro vivir pueden convertirse en una oportunidad para formar en nuestras aulas universitarias un profesorado sensible a la promoción de los derechos humanos⁷. Además, la universidad tiene la obligación ética y humana de formar un profesorado comprometido con los valores de la paz y de la justicia⁸.

La educación como derecho no consiste en escolarizar al estudiantado para escalar socialmente, lo que pretende es que se logre el desarrollo integral de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, lo que se manifiesta explícitamente en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de las Naciones Unidas, en el que se indica el deber de enseñar, educar y promover el respeto

3 Naciones Unidas, *La educación en guerras, crisis y emergencias: un derecho que no puede esperar*, 2023. <https://news.un.org/es/story/2023/02/1518637>

4 Naciones Unidas, *Ocho tendencias que impactarán a los niños en 2023*, 2023. <https://news.un.org/es/story/2023/01/1518267>

5 Jaen Paúl Peralta-Cabrera, “La labor del Estado ucraniano y la escuela en medio de la guerra”, *Journal of Humanities Titicaca* 1, n.º 1 (2023): 31-37. <https://doi.org/10.70123/jht.70>

6 Jerome Marston y Felicity Pearce, *Ataques a la educación 2024. Resumen ejecutivo* (Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques, 2024). https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2024_execsum_sp.pdf

7 *Ibid.*

8 Luis Torrego, Suyapa Martínez y Miriam Sonllea, “¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio”, *Aula Abierta*, 47(4): 415-422. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.415-422>

de estos⁹. En este contexto, el rol del profesorado es fundamental para conservar valores que promuevan la paz mundial en diferentes escalas¹⁰. De hecho, el plan maestro de la ONU es la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para ello, se han trazado lineamientos a nivel internacional sobre distintas materias. Si bien es cierto que todos los ODS están relacionados, hay dos que se vinculan directamente con el contenido de este artículo, específicamente el ODS4 que hace referencia a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y el ODS16 que interpela a los ciudadanos y ciudadanas a “fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas” siendo la escuela el lugar donde se deben cultivar estos valores¹¹. Educar para la paz, la justicia y la inclusión no implica desconocer ni subvalorar el exterminio de seres humanos producto de la guerra. Al contrario, es un acto que nos permite mantener esa relevante consciencia del valor de la vida¹². La educación para la paz no se reduce ni a sus formulaciones jurídicas ni a proclamaciones oficiales más o menos recientes, sino que tiene un amplio, rico y plural legado histórico, que arranca con La Escuela Nueva y que descansa en el mejor utopismo pedagógico, que señala la transcendental misión del profesorado o la confianza en la infancia para la construcción de una vida digna y pacífica, libre de violencia¹³.

En la actualidad, en Chile, el constructo “paz” no es utilizado explícitamente en el currículo formal como el horizonte más importante en el campo de la educación, sino que aparece bajo eufemismos y sustituido por otros conceptos de menor densidad y profundidad, por ejemplo, a través de las nociones de “convivencia”, “inclusión”, “interculturalidad” o “diálogo”, lo que lleva a la confusión de medios con fines. Sin embargo, el concepto de “paz” ha de estar muy presente en territorios que mantienen conflictos armados no resueltos como en México, Brasil, Colombia, Chile y algunos países de Centroamérica. Lo mismo sucede en aquellos territorios donde hay guerras en curso, como en Palestina, Ucrania y Rusia. Otro uso polémico del término paz ocurre en La Araucanía (Wallmapu): en el caso de la Región de La Araucanía se constituyó en 2019 una colectividad antiindigenista denominada “Asociación para la Paz y la Reconciliación en La Araucanía” (APRA). APRA es un movimiento civil que condena sistemáticamente los ataques incendiarios del conflicto en la zona⁸ y busca la defensa de los agricultores y madereros¹⁴.

La paz no solo hace referencia a los grandes conflictos políticos armados. En México, la violencia se ha institucionalizado y se ha transformado en un problema permanente, que evidencia un notable crecimiento, lo que exige abordar el tema en modo plural. Las violencias

9 Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948. <https://www.un.org/ruleoflaw/es/thematic-areas/human-rights/>.

10 Iván de Jesús Toro Dugarte, “El docente como promotor de derechos humanos”, *Dikaioyne*, n.º 39 (2023): 149-161. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/50129/dikaioyne_39_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

11 Naciones Unidas, *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial Por un plan de rescate para las personas y el planeta*, 2023. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>

12 Miguel J. Hernández Madrid, “La banalidad del mal y el rostro contemporáneo de su ideología en una teleserie del narcotraficante Pablo Escobar en Colombia”, *Intersticios Sociales*, n.º 8 (2014): 1-21, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000200004&lng=es&tlng=es.

13 Xesús Jares, *Educación para la paz en tiempos difíciles* (Bakeaz, 2004).

14 Es interesante revisar el siguiente sitio en que se ordena a Asociación para la Paz y Reconciliación en La Araucanía eliminar publicación ofensiva en Facebook por afectar la honra y menoscabar a miembros del pueblo mapuche: <https://www.jurischile.com/2021/05/se-ordena-asociacion-para-la-paz-y.html>

refieren a gran diversidad de acciones, tales como homicidios, violaciones sexuales, secuestros, violencias intrafamiliares, guerras de alta y baja intensidad, acciones de limpieza “étnica” y política, actos de exterminio selectivo, etnocidios, tortura ocasional y sistemática¹⁵. El incremento de homicidios, personas desaparecidas, exclusión de colectivos vulnerabilizados y la violencia imperante, resultan cada vez más preocupantes¹⁶. En Colombia, la historia de la violencia se caracteriza, por un lado, por la intolerancia ante las diferencias políticas y, por otro lado, por la inequidad económica, que constituye un problema estructural¹⁷. Mientras, en Chile los conflictos entre el Estado y el pueblo mapuche parecen no tener solución, pese a la gran cantidad de mesas de diálogo que se han organizado en los diferentes gobiernos. No obstante, el diálogo desde una mirada intercultural es el camino más sensato. En este sentido, la educación, y en concreto la formación docente, cobra un papel relevante a la hora de buscar instalar espacios de aprendizaje y reflexión crítica para comprender y abordar el conflicto¹⁸. Al respecto, los mapuche, como primera nación (*first nation*), se han enfrentado a una contienda histórica por recuperar su autonomía, que ha sido invisibilizada sistemáticamente desde distintas agencias del Estado de Chile, lo que también se observa en el currículum, la forma en que aborda el conflicto y como este es enseñado, o no, en la escuela. Múltiples han sido los intentos y medidas gubernamentales para intentar revitalizar la lengua mapuche y las costumbres del pueblo, pero esas iniciativas se han limitado a prácticas instrumentales que solo promueven medidas de exclusión de aquellos sistemáticamente segregados¹⁹.

En este trabajo utilizamos el constructo teórico de la educación para la paz y otro constructo relacionado con él, la inclusión intercultural, para situar las percepciones del profesorado de las escuelas de Costa Auracán en las que predomina la población mapuche-lafkenche. Analizamos, a continuación, el armazón teórico y las exigencias éticas de la paz, que desembocan en un enfoque intercultural crítico, para exponer, después, el método de la investigación y los resultados de esta.

Paz como horizonte político social

La educación para la paz es hoy, en un mundo atravesado por las guerras y las violencias, una necesidad imperiosa. La educación para la paz busca fomentar valores para promover el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Ciertamente, cada vez son más los gobiernos que se suman a la iniciativa de una educación que busca promover la convivencia pacífica y la resolución de conflictos, lo que se traduce en importantes inversiones económicas en

15 Eduardo Méndez, “Violencias en México: las explicaciones y las ausencias”, *Alteridades*, n.º 43 (2012): 178. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172012000100012

16 María Fernanda Trujillo Castillo, Cristina Perales Franco y Eugenio Riquelme Manzano, “Conceptualizar la educación para la paz en México: construyendo paces desde pedagogías otras”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 54, n.º 2 (2024): 85-109. <https://doi.org/10.48102/lee.2024.54.2.632>.

17 David Castrillón García, Eddison David y Paula Andrea Pérez Reyes, “El contexto de la violencia estructural en Colombia desde las disputas por el poder”, *Analecta Política*, n.º 14 (2024): 1-22. <https://doi.org/10.18566/apolit.v14n27.a04>.

18 Ana Margarita Ramos, *Las Mesas de Diálogo en perspectiva cosmopolita. Experiencias mapuches del conflicto* (Universidad Nacional de Rionegro, 2019). https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RIDUNRN_83e74bdee6fee-7f7c26211aa6413269d

19 Ninosca Bravo Villa, “Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche”, *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* 16, n.º 27 (2022): 218. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6914785>.

programas y planes de diferente naturaleza que buscan generar estrategias para instalar el tema de la convivencia en todos los niveles del sistema educativo²⁰. De esta forma refuerza la idea de que la escuela es el lugar más propicio para desarrollar iniciativas importantes en esta materia²¹.

La paz en el horizonte político se constituye en un desafío de justicia social y educativa al que toda política de educación inclusiva debe responder oportunamente. Además, la cultura para la paz debe instalarse en el seno de las sociedades para evitar el problema de la exclusión. La educación para la paz contiene una propuesta inclusiva, que encierra una connotación positiva de la diferencia y diversidad. La exclusión ha de ser considerada como una forma de violencia cultural y estructural que niega la existencia, el valor y el reconocimiento de ciertas subjetividades, en definitiva, de “los otros”. Un camino hacia una cultura de paz sería revalorar lo que durante años se ha percibido únicamente como una deficiencia, situándose en una posición epistémica afirmativa²². Entonces, a través de la educación es posible superar la visión de ciertos grupos como “vulnerables” y reconocer sus luchas por la justicia social.

Aquí, el concepto de poder posee una importante connotación, ya que está estrechamente relacionado con la política y permite visualizar los difusos límites entre la paz y la guerra, con la correspondiente tensión entre ambos constructos. Esto implica la estrecha interrelación entre la política y la guerra como estrategias que involucran cuestiones de poder.

La ONU menciona que el mundo se encuentra muy dividido, motivo por el que se requiere que los Estados participen activamente en las medidas orientadas a la paz. En 2023 se presentaron desafíos importantes cuyas actividades se vinculan con la prevención, gestión y resolución de conflictos, para promover la participación de mujeres y juventudes en temáticas de violencia contra la infancia en conflictos armados. Se crea también la agenda de la paz a favor de la acción multilateral por la paz en un mundo en transición: 23 países recibieron apoyos para la consolidación de la paz, con 130 asesores, a los que se suman otros 36 situados principalmente en Europa, Medio Oriente y Centroamérica²³.

La paz como horizonte filosófico ideal

Los seres humanos son inherentemente seres sociales, lo que significa que buscamos relacionarnos con otros de manera natural utilizando el lenguaje y la persuasión para la acción, mas no la violencia, pues este no es un atributo *per se* del ser humano²⁴. La paz no se limita a la ausencia de violencia o de guerra, sino que está estrechamente relacionada con la construcción de un espacio público compartido donde los individuos puedan participar

20 Diego Párraga-Menchaca y Eleodora Huanca-Cáceres, “Educación para la Paz y Resiliencia: artículo de revisión bibliográfica”, *COGNIS: Revista Científica de Saberes y Transdisciplinariedad*, n.º 7 (2023): 14, <https://sicru.org.bo/index.php/cognis/article/view/27>.

21 Rodolfo Cruz Vadillo, “Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad: un problema de posición epistémica”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 2 (2024): 63-84, <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.62>.

22 *Ibid.*

23 Naciones Unidas, Secretary-General, *Report of the Secretary-General on the Work of the Organization 2024*, A/79/1 (UN, 2024), <https://undocs.org/A/79/1>

24 Hannah Arendt, *La condición humana*, Traducción de Juan José Gómez (Fondo de Cultura Económica, 1993).

activamente en la política y en la toma de decisiones colectivas. La paz está vinculada con la capacidad de los seres humanos para dialogar libremente en espacios públicos para el establecimiento de un orden social que permita la participación activa de los ciudadanos y el respeto a la pluralidad de opiniones y voces. Eso significa que debemos pensar la paz como algo factible de ser realizado donde todos quienes habitamos el planeta somos responsables de velar por esta realidad. Ver la paz desde esta mirada permite aferrarnos a valores intrínsecos e intransables. Uno de los requisitos para lograrla es ser justo o sujetarse a los hábitos que la instalen de manera inquebrantable en la estructura ética de cada persona²⁵.

La paz como utopía de convivencia ideal en el debate intercultural

La paz, su presencia o ausencia, siempre es un asunto complejo cuando nos referimos a los pueblos originarios, sobre todo si la discusión teórica o el diálogo de saberes se desarrolla desde una posición jerárquica y binaria (“nosotros” frente a “ellos”), en que la cultura nacional, en este caso chilena, representa el canon normativo. Por tanto, se vuelve casi natural considerar el fracaso de las minorías étnicas para hacer frente a exigencias prescriptivas del Estado-nación hegemónico, no solo en el campo educativo, sino también en el empleo, la criminalidad, los servicios sociales, la religiosidad, entre otras dimensiones²⁶.

No obstante, durante las últimas décadas se han intensificado la presencia y el reconocimiento de la diversidad cultural en las sociedades globalizadas²⁷. Ello ha propiciado el diálogo intercultural en espacios sociales mutuos y ha facilitado la interacción recíproca entre personas con orígenes y culturas diferentes²⁸. La escuela, como institución social, debe decidir entre dos opciones dicotómicas para actuar frente a la diversidad cultural: (a) la vía discriminatoria, que conlleva ideologías radicales y, en parte, violentas; o (b) desarrollar una conciencia de etnicidad, optando por una comunicación construida igualitariamente desde la justicia social²⁹.

Si no hay una interacción consciente, no hay aprendizajes interculturales. Se busca el intercambio y una reciprocidad en el campo intercultural; se dan aprendizajes, transformaciones y reformulaciones. Hay un debilitamiento de lo considerado propio en las culturas y, al mismo tiempo, un fuerte renacer de la otredad³⁰, aunque aún se pueden identificar prejuicios culturales y raciales. La interacción consciente con las otras culturas revitaliza la propia; esto significa que se generan cuestionamientos a las tradiciones propias, nuevas formas de pensarlas, se dan otras perspectivas a las ideas y, sobre todo, nuevas formas de pensamiento,

25 Heidi Alicia Rivas Lara, *Bordear la paz. Singularidad y poder en el pensamiento político de Hannah Arendt* (Centro de Estudios Humanísticos, UANL, 2022), 293.

26 Christian Horst y Thomas Gitz-Johansen, “Education of Ethnic Minority Children in Denmark: Monocultural Hegemony and Counter Positions”, *Intercultural Education* 21, n.º 2 (2010): 146, <https://doi.org/10.1080/14675981003696271>.

27 Sauro Civitillo et al., “Towards a Better Understanding of Cultural Diversity Approaches at School: A Multi-Informant and Mixed-Methods Study”, *Learning, Culture and Social Interaction* 12, (2016): 10, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>.

28 Alfonso García Martínez y Antonia Sánchez Lázaro, “A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo”, *Educación XX1* 15, n.º 2 (2012): 223. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.139>.

29 Alain Touraine, *¿Podemos vivir juntos?: iguales y diferentes* (Fondo de Cultura Económica, 2000).

30 Raúl Fornet-Betancourt, *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural* (Concordia, 2009).

ya que se recontextualizan y reformulan los conceptos³¹. En el campo de la interculturalidad se da un diálogo de prácticas y prácticas en diálogo como formas de comunicación entre sujetos de diferentes culturas que buscan, desde la práctica, el aprendizaje, la lectura de otros contextos, donde se da una exigencia voluntaria de una comunicación e interacción. Son procesos de intercomprensión e interaprendizajes en un diálogo de prácticas que genera la interculturalidad³². Por consiguiente, no se puede suponer que estos procesos se instalen de modo automático, sino que son construcciones paulatinas, que se van enriqueciendo con las mismas prácticas, aprendizajes y relaciones. No son formas permanentes de relación, son espacios que se mueven y reconstruyen con en el tiempo, pues implican remover prácticas de colonialismo interno³³.

El diálogo intercultural en la vida pública es la fusión de horizontes de comprensión hecha acontecimiento. No pretende el consenso, sino fecundar y ampliar los horizontes de comprensión de los interlocutores a partir del encuentro. El disenso reconocido es también una manera de estar juntos³⁴. Hoy podemos analizar la interculturalidad desde dos posicionamientos epistémicos-políticos, uno funcional y otro crítico³⁵. La interculturalidad desde una perspectiva funcional postula el diálogo intercultural sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y culturas, que se expresan en la asimetría, la diglosia, la incomunicación y el conflicto. Sin embargo, ignora que, para que el diálogo sea efectivamente un acontecimiento, es importante empezar por crear las condiciones que lo hacen posible. Propone un diálogo descontextualizado que funciona como sustituto del reconocimiento de la realidad. Busca promover el diálogo intercultural sin tocar las causas de la injusticia cultural. Responde a los intereses del Estado y el mercado. Por tanto, se habla de un diálogo de personas pertenecientes a culturas diferentes, en donde se reconocen las diferencias; sin embargo, no hay una mayor secuela entre los sujetos para transformar la realidad que viven, podríamos decir que no hay conciencia de los modos de ser y estar en el mundo³⁶. Cuando el discurso de la interculturalidad sirve para invisibilizar las condiciones de pobreza de nuestros pueblos indígenas, las crecientes asimetrías sociales, los enormes desniveles culturales y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces se puede decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad³⁷.

Por otra parte, el enfoque intercultural crítico promueve el diálogo intercultural al reconocer las causas de la injusticia cultural. El punto de partida es la pregunta por las condiciones del diálogo. O dicho todavía con mayor exactitud: hay que exigir que el diálogo de las

31 Nicolás Ibáñez y Santiago Druker, "La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción", *Convergencia* 25, n.º 78 (2018): 238. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>.

32 María de Aguinaga et al., *Interculturalidad y Educación* (Universidad Veracruzana, 2012).

33 Juan Mansilla Sepúlveda, "República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimun del pueblo nación mapuche", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 35 (2020): 156. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>

34 Tzvetan Todorov, *La conquista de América: el problema del otro* (Siglo XXI Editores, 2000).

35 Fidel Tubino, *La interculturalidad en cuestión* (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015).

36 Segundo Quintriqueo et al., *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural* (Universidad Católica de Temuco, 2016).

37 Catherine Walsh, "Significados y políticas conflictivas", *Revista Nueva Sociedad*, 165 (2000): 121-133.

culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad³⁸. Esto no significa, sin embargo, que sea imposible dialogar en medio del conflicto y la asimetría. Se puede conversar en condiciones adversas. No hay que esperar condiciones ideales para intentar el diálogo. El diálogo intercultural en condiciones adversas evidencia el carácter discriminatorio y excluyente de las esferas públicas de nuestras democracias representativas. Por eso, la interculturalización de la vida pública es tarea ineludible de una democracia plena³⁹.

En este marco, la interculturalidad crítica se asume como una alternativa y como una estrategia que favorece la cohesión social, en cuanto trata de promover el diálogo y el reconocimiento con de propósito afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes⁴⁰. El interculturalismo crítico constituye una nueva tarea teórica y práctica. Como tarea intelectual nos convoca a desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad. Esto significa imaginar cómo conceptualizamos el reconocimiento cultural y la igualdad social de tal forma que cada persona apoye al otro en vez de devaluarlo. Establecer teóricamente las formas en que se entrecruzan y apoyan mutuamente. En definitiva, se exige a la sociedad aclarar los dilemas políticos que surgen cuando se intenta combatir simultáneamente estos dos tipos de injusticias⁴¹.

Método

Esta investigación es cualitativa, lo que implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia⁴². El estudio tiene un alcance descriptivo denso, pues busca la interpretación detallada y en profundidad, no cuantificable, de los datos recogidos, e intenta rescatar la esencia del relato y exponerlos en términos legibles. Se busca interpretar en profundidad los datos recogidos de una manera cualitativa con la intención clara de no desvirtuar lo expresado por los participantes en las entrevistas⁴³.

El diseño corresponde a un estudio de caso, que se caracteriza por la particularidad y la complejidad de una situación singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. En el caso específico de este trabajo, se trata de un estudio de caso de tipo instrumental, ya que no se está estudiando específicamente a los participantes, puesto que se centra en el objeto de estudio y el problema que alberga el caso, más que en el caso en sí⁴⁴. El contexto del problema corresponde al territorio Costa Araucanía, en Chile, el cual es predominantemente rural. Se trata de escuelas enclavadas en un territorio habitado

38 Fornet Betancourt, *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*.

39 Raimon Panikkar, *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica* (Herder, 2006).

40 Quintriqueo et al., *Interculturalidad para la formación inicial docente...*

41 Tubino, *La interculturalidad en cuestión*.

42 Norman Denzin e Ivonna Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, (Gedisa, 2012).

43 Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, (Basics Books, 1973).

44 Robert Stake, *Investigación con estudio de caso*, 6.ª ed., (Ediciones Morata, 2020).

principalmente por el Pueblo Nación Mapuche. Las escuelas básicas rurales seleccionadas fueron las siguientes:

Tabla 1. Escuelas básicas rurales del territorio Costa Araucanía, Chile

Comuna	Escuela
Saavedra	Calof
Carahue	Tranapuento
Nueva Imperial	Entre Ríos
Nueva Toltén	Escuela Chanquin
Teodoro Schmidt	Punta de Riel

Fuente: elaboración propia

Se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas a profesores que se desempeñan en estas escuelas. Esta técnica de investigación es fundamental en la investigación cualitativa, pues a través de ella los participantes aportan un conjunto de experiencias de vida en pequeños relatos organizados, claves para encontrar y comprender múltiples significados con relación a las temáticas de interés. Para la aplicación de la entrevista semiestructurada se elaboró un guion de entrevista por parte de la investigadora, que contó con la revisión y evaluación de jueces expertos⁴⁵.

La investigación manejó de manera confidencial los datos personales de los participantes, para resguardar sus identidades⁴⁶. Para ello, la entrevista se aplicó mediante procedimiento de anonimato; es decir, no se les solicitó a los participantes identificación personal. En la producción científica generada (artículos científicos y ponencias) se solicitó la firma del consentimiento informado de los participantes. Para la reducción y análisis de los datos se optó por la codificación abierta y axial, siguiendo las orientaciones de Charmaz desde el enfoque de la teoría fundamentada construccionista (TFC). La TFC alude a la elaboración de un corpus conceptual-teórico emergente de los datos recopilados de manera sistemática e inductiva desde el trabajo de campo⁴⁷.

Las transcripciones de las entrevistas se analizaron mediante la utilización del software Atlas ti 25.0, ya que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales transcritos y presenta como principales fortalezas la visualización, integración y exploración de los documentos primarios sistematizados⁴⁸. En esta investigación, los códigos fueron de naturaleza hermenéutica (*open coding*). La red conceptual (*network*) levantada se denominó “Educación para la paz y la inclusión en contextos culturalmente desafiantes”, que está integrada por los siguientes códigos: (1) coexistencia intercultural, (2) carácter intercultural del Chile profundo, (3) desigual conmemoración de fiestas nacionales, (4) diálogo de saberes mundo occidental-mundo indígena, (5) injusticia epistémica,

45 Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (Ediciones Morata, 2010).

46 Graham Gibbs, *El análisis de datos en investigación cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata, 2012).

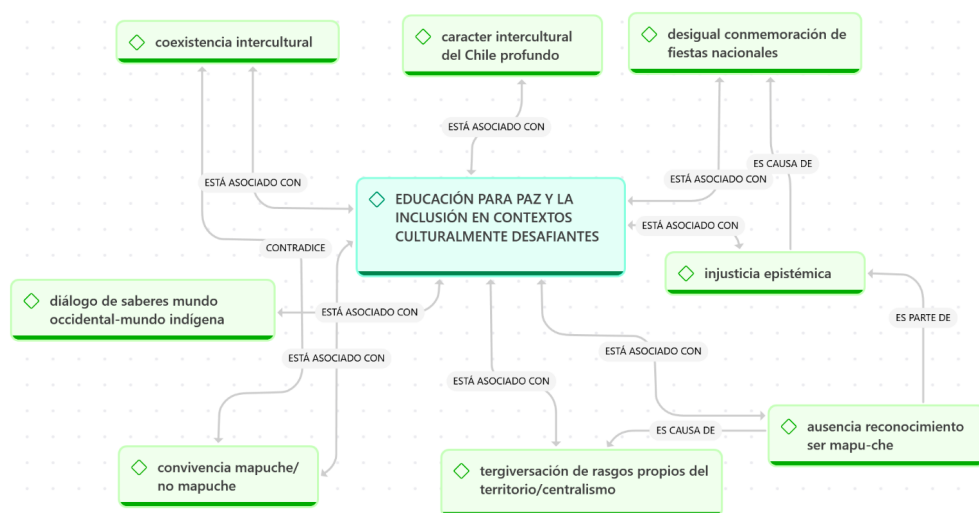
47 Kathy Charmaz, *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis Thousand* (Sage, 2006).

48 <https://atlasti.com/es>

(6) convivencia mapuche-no mapuche, (7) tergiversación de rasgos propios del territorio/centralismo y (8) ausencia reconocimiento ser mapuche.

Análisis de datos verbales

Figura 1. Educación para la paz e inclusión en contextos culturalmente desafiantes.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos el muestreo empírico-conceptual de algunos códigos presentes en la red:

Respecto al código “**coexistencia intercultural**”, aparece reflejado en la siguiente textualidad:

(...) ya: la interculturalida::d para mi e::s eh:: la:: la coexistencia ya:: de culturas entre sí(.) eh::: de culturas originarias también(.) ya::: se(x)se: asocia a: a todo lo que son lla cultura originaria. ya: [E8:26].

La interculturalidad es una posibilidad de dialogar y buscar alternativas de abordaje frente al histórico conflicto entre el Estado de Chile y el Pueblo Nación Mapuche. Por tanto, el diálogo intercultural en la vida pública es la fusión de horizontes de comprensión hecha acontecimiento, y esto no se ha generado en estos espacios subnacionales⁴⁹.

Los códigos “**carácter intercultural del Chile profundo**” e “**injusticia epistémica**” se visualizan en el siguiente texto de la entrevista:

49 Bravo Villa, “Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche”.

“eh:: interculturalidad es eh:: el encuentro de varias culturas en un lugar y momento:: dado(.) en diferentes situaciones de:: educación::n(.) de convive::ncia- de traba::jo(.) en todos los ámbitos y:: bueno Chile es un país totalmente intercultural desde:: el inicio y ahora aún más y yo creo que eso igual: eh:: es uno de lo:s dolores que tenemos como país(.) (...) seguramente:: en algunos momentos hemos:: no lo hemos sabido:: eh::: causar correctamente porque:: a veces uno piensa que es mejor seamos todos iguales(.) en cuanto a::: a la cultura digo(.) pero después uno se da cuenta que la diversidad cultural enrique::ce y::: hace que todo sea más entreteni::do(.) [E12:97].

La interculturalidad también es considerada un paradigma que pretende ser una propuesta ética, epistémica y política con el objetivo de construir sociedades democráticas en contextos de colonización, como es el caso de América Latina y el Caribe. Esta proposición se sustenta en la necesidad de aprender de la biodiversidad desde una perspectiva intercultural, para superar la monoculturalidad, tanto en el contexto escolar como familiar y comunitario⁵⁰. En este contexto, cuando no se genera una verdadera interculturalidad, aparecen situaciones de “injusticia epistémica”, las que remiten a discursos, actos y formas de discriminación epistémica contra determinadas subjetividades en el ensamblaje del conocimiento⁵¹.

El código “**convivencia de mapuche y no mapuche**” se refleja en la siguiente narración:

(...) se:: da la >situación de convivir acá en ?territorio mapuche?< y:: gente (.) que no mapuche y gente mapuche (.) eh:: (.) es que cuando pienso en eso pienso:: [E8:78].

En este contexto, la cuestión intercultural, el conocimiento y la valoración de los pueblos en la sociedad chilena y la instauración de políticas de diálogo son temas que están siempre presentes en las políticas educativas. Ello requiere de una educación cívica y pública permanente que conduzca a conocer los pueblos, saber sus lenguas, historias y filosofías, identificar sus contribuciones al país. La condición intercultural del Estado dará sentido común y colectivo a la plurinacionalidad, y permitirá las identidades diversas y la valoración de las raíces indígenas de Chile⁵².

El código “**ausencia reconocimiento ser mapuche**” se ve en el siguiente texto:

“sí:: eh: se respeta= es que es como::: ya lo:: ya tenemo asumido esto de(.) si lo único que a mí me preocupa que lo niño no se sientan mapuche(.) como llegar a eso= que ellos quieran su::: su(x)su cultura” [E6:45].

Dentro de los componentes objetivos de autoidentificación del “ser-mapuche”, en términos individuales y colectivos se considera la filiación, entendida como el vínculo consanguíneo o *kūpan*, que se traspasa a través del apellido, así como el territorio de procedencia o *tuwūn* que refiere a los vínculos familiares de origen territorial⁵³.

50 Juan Mansilla, Bravo Ninosca y Estay, Juan “Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala”, *Revista de Filosofía* 38, n.º 99 (2021): 724-735.

51 Diego Falconí, “Justicia epistémica y sexodisidencia andina: Intervenir la hetero(Marica)geneidad contradictoria de Cornejo Polar”, *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 85 (2024): 202.

52 Nicolás Ibáñez y Santiago Druker, “La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción”.

53 María Eugenia Merino y Ximena Tocornal, “Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago”, *Revista Signos*, n.º 79 (2012): 170. <https://www.scielo.cl/scielo.php?scrip>

En relación con los códigos “**desigualdad en la conmemoración de fiestas nacionales**” y “**diálogo de saberes mundo occidental/mundo indígena**” estos se visualizan en el siguiente fragmento:

(...) interculturalidad es- precisamente eso(.) el trabajo que hay que hacer entre los dos mundos(.) que es el español y el mapuzugun(.) y eso tiene que(.) integrarle- hacer una sola:: un solo aprendizaje(.) que vaya a una sola cosa(.) para mí eso es la interculturalidad(.) que así como nosotros trabajamos con el pueblo mapuche todo nos integremos así como celebramos para el 18 de septie:mbre(.) nos integremos igual para el wetripantu(.) pero que sean las mismas condiciones y las mismas características por ejemplo(.) que es una:: algo que se hace en el colegio- el 18 de septiembre(.) el wetripantu(.) pero en las mismas condiciones y que:: seamos un solo equipo para trabajar las dos cosas (E14:94).

Al respecto existe un amplio debate en la necesidad del establecimiento de un auténtico diálogo entre saberes que tienen bases culturales diferentes. En esta discusión, el idioma de las interacciones es fundamental. La educación ancestral mapuche se apoya en la memoria social de los *kimche* (sabios mapuche). A su vez, el sistema educativo chileno se caracteriza por estar diseñado desde políticas educativas monoculturales con un evidente sello chilenezador y colonizador que desvaloriza e invisibiliza la base epistémica de la educación mapuche, negándola en el contexto escolar, que adquiere, así, rasgos de un colonialismo republicano⁵⁴.

Conclusiones

Nuestro estudio ha constatado la no valoración de las personas indígenas y la exclusión de los saberes mapuche en el currículum exigido (prescrito) y el currículum desarrollado en las escuelas. Es posible apreciar el silenciamiento de la lengua indígena –el *mapunzugun*– en las salas de clases, entre otras razones, debido a más de dos siglos de monoculturalidad epistemológica y curricular en territorios donde existe una alta densidad de población mapuche, como es el caso del territorio “Costa Araucanía” en la Región de la Araucanía en Chile.

El profesorado expresa en su narrativa la presencia de significados que han sido contruidos principalmente a partir de sus propias experiencias prácticas en el territorio, producto de su propia educación escolar y formación inicial docente, lo que ha ido configurando un sistema de prejuicios que influyen en la desvalorización de saberes y conocimientos propios para la formación de la persona en el contexto escolar e indirectamente atentan con la paz.

Esto, además, se explica por la ausencia de una aceptación formal por parte del Estado de Chile del derecho a educación propia (etnoeducación) en aquellos territorios en que se visualiza una población predominante de ascendencia indígena. Los significados del profesorado están contruidos por sus historias vitales y recorridos experienciales de formación familiar, social y escolar. Esta realidad afecta las prácticas educativas, pues, como sabemos, existe un currículum oculto, no explícito. En el caso del mundo mapuche, las prácticas de

t=sci_isoref&pid=S0718-09342012000200003&lng=es

54 Juan Mansilla, Juan Carlos Beltrán y Alex Veliz, “Tensiones entre el saber mapuche (Mapun Kimiün) y el saber escolar chileno”, *Encuentros Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, n.º 15(2022), 190. https://capehroncenter.com/wp-content/uploads/2023/03/Mansilla_etal_2022_Encuentros.pdf

negación del conocimiento mapuche se relacionan con prácticas de negación del patrimonio cultural mapuche en la educación, lo que genera un alejamiento de los niños y niñas de su propio marco cultural. Como consecuencia, los niños y niñas cuando ingresan a la escuela con su respectiva educación escolar vivencian un choque cultural, principalmente en lo referido a la racionalidad del conocimiento y pensamiento para comprender la realidad y el proceso educativo en general.

Sostiene Paulo Freire que, en la “visión bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes⁵⁵. Este mecanismo es el que opera en el caso descrito: predomina una imposición cultural en la que se “dona” una cultura a quien carece de ella. Frente a esta situación, enumera Marta Nussbaum las capacidades que una nación que quiera cultivar la democracia y la paz ha de desarrollar en su ciudadanía y se detiene en la capacidad de preocuparse por la vida de otros y, también, en la capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos, lo que implica entender la historia y el carácter de los diversos grupos que lo habitan⁵⁶. Ese es el camino que lleva a la educación para la paz mediante un encuentro intercultural con un enfoque crítico.

Declaraciones finales

Contribución de los autores

Ninosca Carmen Bravo Villa: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, *software*, validación, redacción borrador original, redacción revisión y edición. Luis Mariano Torrego Egidio: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización, redacción borrador original, redacción revisión y edición.

Financiamiento

Este artículo se realiza gracias a las contribuciones del Proyecto Interno de la Universidad Católica de Temuco: Profondecyt n.º 285 denominado: Inclusión/exclusión de los saberes mapuche en el sistema escolar de parte de los educadores y educadoras tradicionales y el profesorado que se desempeñan en escuelas rurales situadas en el territorio mapuche lafkenche.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

55 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI, 2012).

56 Martha C. Nussbaum, “Educación para el lucro, educación para la libertad”, *Nómadas*, n.º 44 (2016): 24.



Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Datos abiertos

El presente artículo no tiene datos publicados en otras bases de acceso abierto.

Referencias Bibliográficas

- Arendt, Hannah. *La condición humana*. Traducido por Juan José Gómez. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Bravo-Villa, Ninosca. "Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche". *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* 16, n.º 27 (2022): 208-217. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6914785>.
- Castrillón García, David, Eddison David y Paula Andrea Pérez Reyes. "El contexto de la violencia estructural en Colombia desde las disputas por el poder". *Analecta Política* n.º 14 (2024):1-22. <https://doi.org/10.18566/apolit.v14n27.a04>
- Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Thousand. Sage, 2006.
- Civitillo Sauro; Maja Schachner; Linda Juang, Fons J. R. van de Vijver, Anna Handrick and Peter Noack. "Towards a Better Understanding of Cultural Diversity Approaches at School: A Multi-Informant and Mixed-Methods Study". *Learning, Culture and Social Interaction*, 12 (2016): 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- Cruz-Vadillo, Rodolfo. "Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad: un problema de posición epistémica". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 2 (2024): 63-84. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.626>
- De Aguinaga, María, Juan Badillo, M.A. Casillas, L. Cuji, M. Chávez, F. Domínguez, F. Fernández, C. Gouvea, V. Ortiz y M. Stival. *Interculturalidad y Educación*. Universidad Veracruzana, 2012.
- Denzin, Norman e Ivonna Lincoln. *El campo de la investigación cualitativa*. En *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa, 2012.
- Falconí, Diego. "Justicia epistémica y sexodisidencia andina: intervenir la hetero(Marica)geneidad contradictoria de Cornejo Polar". *Revista de Ciencias Sociales*, n.º 85 (2024):199-224. <https://doi.org/10.22370/rcs.2024.85.4516>
- Flick, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, 2010.
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Concordia, 2009.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 2005.
- García Martínez, Alfonso y Antonia María Sánchez Lázaro. «A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo». *Educación XXI* 15, n.º 2 (2012): 212-230. <https://doi.org/10.5944/educxx15.2.139>
- Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. Basics Books, 1973.

- Hernández Madrid, Miguel. "La banalidad del mal y el rostro contemporáneo de su ideología en una teleserie del narcotraficante Pablo Escobar en Colombia". *Intersticios Sociales*, n.º 8 (2014): 1-21. <https://doi.org/10.55555/IS.8.68>
- Horst, Christian y Thomas Gitz-Johansen. "Education of Ethnic Minority Children in Denmark: Monocultural Hegemony and Counter Positions". *Intercultural Education* 21, n.º 2 (2010): 137-151. <https://doi.org/10.1080/14675981003696271>
- Ibáñez, Nicolás y Santiago Druker. "La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción". *Convergencia* 25, n.º 78 (2018): 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Jares, Xesús. *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz, 2004.
- Mansilla Sepúlveda, Juan. "República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimün del pueblo nación mapuche". *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 35 (2020):156. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Mansilla Juan, Bravo Ninosca y Estay, Juan. "Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala". *Revista de Filosofía* 38, n.º 99 (2021): 724-735. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8153543>
- Mansilla Juan, Juan Carlos Beltrán y Alex Veliz. "Tensiones entre el saber mapuche (Mapun Kimün) y el saber escolar chileno". *Encuentros Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, n.º15 (2022), 188-196. https://capehorncenter.com/wp-content/uploads/2023/03/Mansilla_etal_2022_Encuentros.pdf
- Marston, Jerome y Felicity Pearce. *Ataques a la educación 2024. Resumen ejecutivo*. Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques, 2024. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2024_execsum_sp.pdf
- Méndez, Eduardo. "Violencias en México: las explicaciones y las ausencias". *Alteridades*, n.º 43 (2012): 177-192. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172012000100012
- Merino, María Eugenia y Ximena Tocornal. "Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago". *Revista Signos*, n.º 79 (2012): 170. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000200003>
- Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 1948. <https://www.un.org/ruleoflaw/es/thematic-areas/human-rights/>
- Naciones Unidas. *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. 2023. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Naciones Unidas. *La educación en guerras, crisis y emergencias: un derecho que no puede esperar*. 2023. <https://news.un.org/es/story/2023/02/1518637>
- Naciones Unidas. *Ocho tendencias que impactarán a los niños en 2023*. 2023. <https://news.un.org/es/story/2023/01/1518267>
- Naciones Unidas. *Secretary-General, Report of the Secretary-General on the Work of the Organization* 2024, A/79/1. 2024. <https://undocs.org/A/79/1>
- Nussbaum, Martha. "Educación para el lucro, educación para la libertad". *Nómadas*, n.º 44 (2016): 13-25. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a1>
- Panikkar, Raimon. *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder, 2006.
- Párraga-Menchaca, Diego y Eleodora Huanca-Câceres. "Educación para la Paz y Resiliencia: artículo de revisión bibliográfica". *COGNIS: Revista Científica de Saberes y Transdisciplinariedad*, n.º 7 (2023): 10-17. <https://sicru.org.bo/index.php/cognis/article/view/27>
- Peralta-Cabrera, Jaen Paúl. "La labor del Estado ucraniano y la escuela en medio de la guerra". *Journal of Humanities Titicaca* 1, n.º 1 (2023): 31-37. <https://doi.org/10.70123/jht.70>

- Quintriqueo, Segundo, Daniel Quilaqueo, Soledad Morales y Katerin Arias. *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural*. Universidad Católica de Temuco, 2016.
- Ramos, Ana Margarita. *Las Mesas de Diálogo en perspectiva cosmopolítica. Experiencias mapuches del conflicto*. Universidad Nacional de Rionegro, 2019. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RIDUNRN_83e74bdee6fee7f7c26211aa6413269d
- Rivas Lara, Heidi. *Bordear la paz. Singularidad y poder en el pensamiento político de Hannah Arendt*. Centro de Estudios Humanísticos, UANL, 2022.
- Stake, Robert. *Investigación con estudio de caso*, 6.ª ed. Ediciones Morata, 2020.
- Toro Dugarte, Iván. “El docente como promotor de derechos humanos”. *Dikaioisyne* n.º 39 (2023): 149-161. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/50129/dikaioisyne_39_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Todorov, Tzvetan. *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI Editores, 2000.
- Torrego, Luis, Suyapa Martínez y Miriam Sonllea. “¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio”. *Aula Abierta*, 47(4): 415-422. <https://doi.org/10.17811/rife.47.4.2018.415-422>
- Touraine, Alain. *¿Podemos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Tubino, Fidel. *La interculturalidad en cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015.
- Trujillo Castillo, María Fernanda, Cristina Perales Franco y Eugenio Riquelme Manzano. “Conceptualizar la educación para la paz en México: construyendo paces desde pedagogías otras”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 54, n.º 2 (2024): 85-109. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.632>
- Walsh, Catherine. “Significados y políticas conflictivas”. *Revista Nueva Sociedad* 165 (2000): 121-133.