RMIE, 2026, VOL. 31, NÚM. 110, PP. 657-688 • https://doi.org/10.66708/rmie.v31i110.2046

Investigación

EDUCACIÓN RURAL EN CONTEXTO INDÍGENA

Voces de la familia mapuche

KATERIN ARIAS-ORTEGA / VIVIANA VILLARROEL

Resumen:
El objetivo de este artículo es exponer los resultados de una investigación sobre avances y desafíos pedagógicos de la educación escolar rural desde las voces de padres y madres mapuches en Chile. Se enmarca en la teoría fundamentada desde un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo; para obtener la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, mientras que el análisis de los datos se realizó mediante un proceso de codificación abierta y axial, lo que permitió generar categorías analíticas emergentes a partir del discurso de quienes participaron. Los resultados relevan la necesidad de mejorar la relación familia-escuela para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un sentido de pertenencia social, cultural y territorial. La discusión se centra en la urgencia que las políticas públicas visibilicen las necesidades de la educación escolar rural, asegurando la equidad educativa entre población rural-urbana, para revertir las desigualdades e injusticia social que ha afectado a las comunidades rurales.

Abstract:
The purpose of this article is to present the results of a study on the educational advances and challenges in rural school education, as expressed by mothers and fathers from the Mapuche community in Chile. It frames itself within theoretical foundations grounded in a qualitative approach with a descriptive scope; semi-structured interviews were used to gather information, while data analysis was carried out through a process of open and axial coding, which enabled the generation of emerging analytical categories based on the participants' narratives. The results highlight the need to improve the family-school relationship to strengthen teaching and learning processes, with a focus on a sense of social, cultural, and territorial belonging. The discussion focuses on the urgent need for public policies to address the educational needs of rural school systems, thereby ensuring educational equity between rural and urban populations to reduce the inequalities and social injustice that have affected rural communities.

Palabras clave: educación rural; educación obligatoria; participación de la familia.
Keywords: rural education; schooling; family involvement.

Katerin Arias-Ortega: profesora asociada de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias de la Salud, Departamento de Psicología; Directora Alterna del Núcleo Milenio para la Investigación en Evaluación Sociocultural-mente Sensible en la Educación Escolar. Temuco, Chile. CE: karias@uct.cl / https://orcid.org/0000-0001-8099-0670

Viviana Villarroel: profesora Part-Time de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias de la Salud, Departamento de Psicología. Temuco, Chile. CE: vvillarroel@uct.cl / https://orcid.org/0000-0003-0408-8794

Introducción

La educación escolar rural es un término ambiguo y difícil de caracterizar de manera específica, debido a factores geográficos e identitarios que generan confusión y falta de claridad sobre lo que constituye la ruralidad (Santos, 2014). No obstante, históricamente la educación impartida en contextos no urbanos con alta presencia de población campesina e indígena ha sido etiquetada socialmente como rural, a la que se le ha atribuido el prejuicio de ser una educación de menor calidad (Freire-Contreras, Llanquín-Yaupi, Neira-Toledo, Queupumil-Huaiquinao *et al.*, 2021).

La literatura científica a nivel internacional nos permite sostener que no existe una definición única para entender la educación rural y menos la ruralidad (Santamaría-Cárdaba y Gallego, 2020). No obstante, en general se plantea que tiene ciertos elementos característicos que la diferencian de una escuela urbana. Así, se entiende a la educación rural como aquella que es desarrollada principalmente en zonas aisladas, caracterizada como uno de los contextos más complejos y singulares de los sistemas escolares (Cabra, Cuesta, Castro, González *et al.*, 2023). Lo anterior, considerando que sus rasgos significativos, heterogeneidad y aulas multigrado tienen la finalidad de lograr que todas(os)[1] adquieren un desarrollo integral en el ámbito social, cultural, cognitivo y espiritual, lo que plantea un desafío para el profesorado que se desempeña en estos contextos escolares diversos (Garofalo y Villacrés, 2018). Del mismo modo, es una educación unitaria o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales con una estructura organizativa heterogénea, singular y con una configuración pedagógico didáctica multidimensional (Boix, 2004).

En esa perspectiva, a nivel mundial, existe escasa literatura científica que dé cuenta de las problemáticas empíricas que enfrenta la educación rural (Santamaría-Cárdaba y Gallego, 2020). Principalmente, los estudios se han focalizado en los elementos de políticas públicas asociadas a la educación rural o análisis sistemáticos de literatura que versan sobre los desafíos que vivencia el profesorado en este proceso de escolarización que se desarrolla en contextos educativos rurales. Tal es el caso de estudios desarrollados en Estados Unidos (Biddle y Brown, 2022), que se han focalizado en comprender cómo los procesos de selección del personal educativo y su inserción a escuelas rurales no necesariamente son los más adecuados o capacitados para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Lo anterior, como consecuencia de una formación inicial docente que desco-

noce la realidad de las escuelas situadas en contextos geográficos rurales, aislados y caracterizados por la vulnerabilidad económica.

En Australia, estudios de Lloyd (2020) y Finnan (2022) concluyen que, en sectores rurales caracterizados por una alta presencia de poblaciones indígenas, campesinas y locales, la educación rural se ha caracterizado por una baja población estudiantil, brechas en el acceso a la tecnología y dificultades de acceso de la misma a estos territorios. Esto aumenta las desigualdades educativas, sociales y tecnológicas entre las poblaciones de sectores-rurales y urbanos. En España, la investigación de Luna (2018) se focaliza en estudios comparativos de las escuelas rurales-urbanas en torno a recursos económicos, sus resultados dan cuenta de desigualdad educativa y social que afectan a las escuelas rurales, lo que trae consigo la perpetuación de tal inequidad.

Al respecto, en Latinoamérica, en países como Brasil (Yatim y Martins, 2024), Ecuador (Cadena, Chiluiza, Chiluiza y Vargas, 2023), Colombia (Bravo y León, 2023), Bolivia (Oyarzo, 2017) y Perú (García, Vilcamango, Vera y Aguinaga, 2022), las investigaciones evidencian que, en general, las escuelas rurales se han caracterizado por una baja calidad en la educación, expresada en resultados de aprendizaje deficientes si se les compara con el resto de los establecimientos en el contexto urbano (Yatim y Martins, 2024). Asimismo, de acuerdo con García *et al.* (2022) y Montero y Uccelli (2023), la educación rural da cuenta de la escasa participación de los pueblos indígenas en la elaboración de políticas educativas que los aquejan, lo que ha incidido negativamente en la perpetuación de una educación escolar monocultural y monolingüe en español. Lo anterior, ha afectado la vitalidad lingüística de las lenguas vernáculas propias del territorio, disminuyendo su uso en las nuevas generaciones de niños y jóvenes indígenas (Montero y Uccelli, 2023).

Esta realidad da cuenta de desafíos específicos que enfrentan las escuelas rurales, tales como necesidades educativas y curriculares que deben ser atendidas por las entidades gubernamentales para dar respuesta a la pertinencia de recursos pedagógicos contextualizados al territorio, lo que permita alcanzar resultados académicos y educativos eficientes (Cadena, Chiluiza, Chiluiza y Vargas, 2023). De esta manera, se esperaría favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados socioculturalmente, más allá de las políticas centralizadas que se realizan para la educación (Garofalo y Villacrés, 2018).

En ese mismo sentido, es necesaria mayor innovación tecnológica en estos territorios para que las generaciones más jóvenes sean competentes en las herramientas que exige un mundo globalizado, sin abandonar lo propio (Rosado, Hidalgo, Salvatierra y Moreira, 2023). Además, es necesario avanzar en procesos de planificación estratégica que permitan transitar a una educación inclusiva, intercultural y con pertinencia sociocultural (Bolaños, 2020; Arias-Ortega y Villarroel, 2025). Asimismo, se reconoce la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de las escuelas como espacios comunitarios que respondan a las necesidades de las familias y comunidades que allí habitan, aportando al desarrollo local con pertinencia cultural.

Si bien la educación rural ha tenido avances en relación con mayor acceso a la educación, de igual modo ha tenido retrasos asociados al estancamiento de los aprendizajes. Lo anterior se pudiera explicar por las acciones impulsadas desde algunos sectores de la población que se ven limitadas por el Estado, quedando su interés solo en lo declarativo y normativo, sin su materialización en el territorio (García *et al.*, 2022). Además, la garantía de calidad en educación en contextos rurales no formaría parte prioritaria del proyecto de país, pues las acciones y políticas educativas son centralizadas y pensadas para el mundo urbano; así, lo rural estaría alejado e invisibilizado de esta perspectiva.

Sin embargo, frente a dichas problemáticas, los resultados de la investigación de Cadena, Chiluiza, Chiluiza y Vargas (2023) evidencian algunos rasgos característicos como oportunidades de mejora de este tipo de institución educativa, relacionados con la alta capacidad del profesorado para adaptarse y diversificar la enseñanza (Lucchetti, 2023). Asimismo, las necesidades emergentes del estudiantado establecen otras formas de hacer frente al proceso educativo. Lo anterior, con base en un enfoque constructivista en permanente deconstrucción y construcción del aprendizaje significativo (Cadena, Chiluiza, Chiluiza y Vargas, 2023). De este modo, se reconoce la necesidad de fortalecer el rol de las escuelas como centros comunitarios que generen oportunidades de desarrollo local y que fomenten una cultura de paz y convivencia (Garofalo y Villacrés, 2018).

En esa misma perspectiva, Bravo y León (2023) sostienen que uno de los desafíos de la educación rural se asocia a la necesidad de lograr el reconocimiento tanto social como comunitario, lo que permita promover la participación de las comunidades rurales para visibilizar sus necesidades

en el marco de políticas educativas con pertinencia social, cultural y territorial. Lo anterior, posibilitaría hacer frente a los altos índices de pobreza, luchar contra la desigualdad relacionada con el género y la migración, para la construcción de un sentido de pertenencia al espacio educativo, en tanto se constituyen en dimensiones posibles de abordar durante la escolarización (Quinto, Cuenca, Pilozo y Miño, 2024). Para ello, es de vital importancia ofrecer una escolarización contextualizada a los saberes y necesidades propias del ámbito en el que se sitúa la escuela.

El objetivo de este artículo es exponer resultados de investigación sobre las voces de familias mapuches en torno la educación escolar en contexto rural, en La Araucanía Chile.

Para comprender y explicar el objeto de estudio nos situamos desde un paradigma de interculturalidad crítica, el que se justifica al permitir la articulación entre las voces de la familia indígena mapuche y la educación rural, para visibilizar las tensiones y resistencias que emergen frente a los modelos escolares homogenizantes. Esto, debido a que las familias mapuches son portadoras de saberes, conocimientos, lenguas y cosmovisiones propias que cuestionan las lógicas coloniales que aún persisten en las prácticas educativas rurales, reclamando espacios de diálogo horizontal y de reconocimiento epistémico. De esta manera, la educación rural se convierte en un territorio de encuentro y disputa, donde las experiencias familiares y comunitarias pueden resignificar el currículo, incorporar las memorias territoriales y fortalecer procesos de formación que valoren la diversidad cultural como principio político y pedagógico, más allá de una simple coexistencia intercultural.

Interculturalidad en la educación escolar

Pensar los sistemas escolares desde un enfoque de interculturalidad crítica, plantea la necesidad de tensionar y cuestionar la matriz colonial que se ha impuesto en las sociedades, constituyéndose en la base de la institucionalidad en todos sus ámbitos, incluidos la educación (Walsh, 2010). En el ámbito escolar, esta matriz colonial históricamente ha minorizado a las poblaciones indígenas y sus marcos de referencia, convirtiéndolos en sujetos externos a la educación, manteniéndolos lo más alejado posible bajo la idea de que limitan el desarrollo escolar. De este modo, repensar la educación desde un enfoque de interculturalidad crítica plantea la urgencia de transformar las estructuras que han posibilitado y legitimado la dominación de

unos grupos sobre otros (Lara, 2015); por ejemplo, implicar a las familias y comunidades indígenas en el desarrollo de la educación escolar desde su diseño, implementación y evaluación o bien, considerar las prácticas sociales, educativas y políticas alternativas que coexisten en la sociedad y que parten de la base del reconocimiento de la diversidad social y cultural (Fornet-Betancourt, 2001). Lo anterior, como un principio de base para pensar sociedades más justas, que respeten las diferencias de cada persona que las compone.

De acuerdo con Potvin, Borri-Anadon, Larochelle-Audet y Mc Andrew (2016), pensar los sistemas educativos desde la interculturalidad crítica implica promover la lucha contra la discriminación en sus múltiples formas, contra la radicalización de los sistemas educativos escolares y la segregación de los individuos, sus familias y comunidades en la concepción de la educación escolar y contra el racismo sistémico en la sociedad en general y en la educación escolar en particular; asimismo, buscar una educación sustentada en los derechos y libertades de los individuos independientemente de su origen social, cultural, religioso, lingüístico, económico y territorial; acoger y considerar las necesidades particulares del estudiantado, las familias, comunidades y territorios con base en sus finalidades educativas propias; atender la polarización de los debates públicos o las tensiones internacionales que pueden afectar el desarrollo de la situación de aprendizaje; y reconocer y valorizar las identidades múltiples de los sujetos que componen la sociedad.

En ese sentido, la interculturalidad crítica en el ámbito de la educación escolar rural tiene como principio orientador reconocer y valorizar el pluralismo epistemológico para construir relaciones educativas interculturales entre la familia-escuela-comunidad, de manera armoniosa. Lo anterior es necesario para el enriquecimiento mutuo y la revalorización de la autoestima de los sujetos que pertenecen a sociedades y culturas históricamente minorizadas en la educación escolar (Arias-Ortega, 2019). De esta manera, se busca avanzar en la construcción de comunidades educativas que promuevan la cohesión social en perspectiva intercultural. En relación con ello, la Unesco (2017) releva tres principios fundamentales para pensar la educación desde un enfoque de interculturalidad crítica: *a)* respetar la identidad cultural del estudiante; *b)* enseñar a todos independientemente de su origen; y *c)* ofrecerles los conocimientos, las actitudes y competencias culturales para contribuir al respeto, el entendimiento

y la solidaridad entre individuos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes.

En ese contexto, el desarrollo de la educación escolar rural desde un enfoque de interculturalidad implica considerar una nueva relación educativa entre los distintos agentes del medio educativo y social (Arias-Ortega, 2019). Para ello es necesario reconocer que el estudiantado necesita, antes de involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, establecer formas de relación con los agentes educativos para generar vínculos afectivos que promuevan una actitud positiva hacia el aprendizaje. Por lo tanto, considerar estos aspectos permitiría la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje centrándose en el estudiante, lo que implica un desafío en contextos interculturales, como es la educación escolar en territorios rurales.

Educación rural en Chile

En Chile, la educación rural en general ha enfrentado barreras; entre otras, culturales, económicas y de infraestructura que afectan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, limitando el éxito escolar y educativo de la población que atiende (De la Vega-Rodríguez, 2021; Fernández y Cárcamo, 2021). Asimismo, es una educación que se ha pensado desde una lógica monocultural, monolingüe y hegemónica, que niega la existencia de otros saberes en el territorio, como son los conocimientos indígenas y campesinos (Arias-Ortega, Díaz, Catrimilla y Saldías, 2023). De este modo, en la educación rural se han validado solo aquellos saberes y conocimientos que vienen dados por el currículum escolar, por lo que se constituye en una educación descontextualizada a las necesidades y finalidades propias del territorio en el que se encuentra inserta (Villarroel y Arias-Ortega, 2024). Además, la falta de recursos humanos y financieros han dificultado el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con los colegios de contextos urbanos (De la Vega-Rodríguez, 2021). De esta manera, se evidencia que existe una desatención del Estado respecto de la educación implementada en contextos rurales en torno de la calidad de la enseñanza, la que ha sido deficiente y se ha expresado en bajos resultados en pruebas estandarizadas en comparación con los contextos urbanos (Muñoz, 2021). En general, el Estado no ha logrado revertir las desigualdades educativas y sociales entre territorio urbano y rural (Arias-Ortega, Díaz, Catrimilla y Saldías, 2023).

En Chile, Freire-Contreras *et al*. (2021) cuestionan la inadecuada formación del profesorado para desempeñarse en un contexto rural y en aulas multigrado, puesto que no necesariamente ha sido formado en estas realidades educativas. En consecuencia, los docentes carecen de competencias para una educación que responda a las necesidades del estudiantado de aulas multigrado con alta diversidad sociocultural. Asimismo, los profesionales que allí se desempeñan y sus prácticas pedagógicas en general se han caracterizado por la invisibilización de la idiosincrasia propia de los sujetos socioculturalmente diferentes que allí interactúan y que, producto de su educación familiar, poseen marcos de referencia distintos para comprender y explicar el mundo (Muñoz, 2021). Lo descrito es lo que sucede, por ejemplo, en la interacción que emerge entre sujetos indígenas, campesinos, rurales y citadinos que entran en interacción en el proceso educativo y que coexisten en un mismo espacio áulico, en el que el desconocimiento del otro incide negativamente en la relación educativa que establecen los actores del medio educativo y social, limitando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Torres y Friz, 2020).

En general, las investigaciones en estos contextos han consensuado que la escuela rural ha estado ajena a lo que se "espera" académicamente de una educación de calidad (García *et al*., 2022). No obstante, en el ámbito del desarrollo y bienestar emocional se relevan aportes para los estudiantes y sus familias, producto de ofrecer una relación educativa cercana y de confianza, lo que se ve facilitado por lo pequeño de las comunidades educativas rurales. Desde esta perspectiva, al tratarse de matrículas reducidas, se favorece el proceso de reconocimiento de necesidades, limitaciones y oportunidades de mejora de quienes las componen. Así, es posible evidenciar sus principales tensiones y desafíos a nivel familiar, lo que va más allá de lo estrictamente curricular, pero que incide en el éxito escolar y educativo de los niños y jóvenes atendidos. Esta realidad plantea la necesidad de avanzar en investigaciones de carácter empírico que se desarrollen desde las propias voces, sentidos y significados construidos por los actores educativos y sociales, en este caso, el profesorado y la familia quienes entran en interacción en este proceso. De este modo, ambos actores podrían contribuir de manera significativa en la educación rural, en la medida en que lleguen a la toma de decisiones y consensos colaborativos para repensar la educación escolar rural.

Ese conjunto de problemáticas históricas en la educación rural ha generado que en Chile recién emergiera la primera política nacional de educación rural (2025-2031), que se constituye en un marco orientador en las distintas escuelas rurales en todos sus niveles y modalidades; su finalidad es garantizar una educación equitativa y de calidad con base en el desarrollo de estrategias que fortalezcan los saberes locales, la identidad cultural y el sentido de comunidad, asegurando oportunidades de aprendizaje en condiciones justas y pertinentes (Ministerio de Educación, 2025). De esta manera, se busca dar respuesta a las desigualdades históricas que han afectado a la educación en territorios rurales y que se han caracterizado por su dispersión geográfica, infraestructura limitada y menor disponibilidad de docentes especializados.

La Política Nacional de Educación en Territorios Rurales se construye con base en la normativa y las recomendaciones internacionales, entre otras, las declaraciones Universal de los Derechos Humanos y Mundial de Educación para Todos. Asimismo, considera, entre otras normativas nacionales, el Decreto 301 de 2011, que reglamenta el Programa de Transversalidad Educativa y la Ley 20.529, que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Este conjunto de preceptos internacionales y nacionales da cuenta del interés del Estado por promover una política intersectorial que conciba a la educación rural desde un enfoque integrado con base en el desarrollo territorial y sustentable, para asegurar condiciones de vida digna para cada uno de los sujetos que allí desarrollan su vida.

En esa misma perspectiva, la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales se sustenta en principios que delimitan la acción del Estado en materia de educación rural y en enfoques que se constituyen en herramientas conceptuales para materializar la acción dando respuesta a la diversidad territorial en torno a los desafíos educativos (Ministerio de Educación, 2025). Los principios son:

1) Justicia educativa, que establece la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a una educación de calidad, asegurando condiciones de equidad, no discriminación y participación para fortalecer el acceso, permanencia y logro educativo considerando sus particularidades territoriales, culturales y sociales.

2) Diversidad, que reconoce las múltiples expresiones culturales, lingüísticas, sociales, productivas y ecológicas que coexisten en los territorios rurales, por lo que se constituyen en riqueza para la situación de aprendizaje, en tanto es un componente fundamental para el diseño e implementación de propuestas pedagógicas, curriculares y organizacionales.
3) Participación, que garantiza el involucramiento de las comunidades educativas rurales en los procesos de toma de decisiones, planificación y evaluación de sus proyectos educativos.
4) Autonomía educativa, que busca promover las capacidades de las comunidades rurales para definir, gestionar y evaluar sus proyectos educativos desde una perspectiva situada en coherencia con los marcos nacionales existentes.
5) Sustentabilidad, que se sostiene en la idea de educar para cuidar, formando a las nuevas generaciones de manera responsable y comprometida con los procesos de transformación social para construir sociedades más justas, solidarias, inclusivas sostenibles y pacíficas.
6) Interculturalidad, concebida como una condición necesaria para la construcción de una sociedad democrática, pluralista y justa, que promueve el diálogo de saberes, el reconocimiento de otras formas de conocer, comprender y habitar el territorio. De esta manera, orienta procesos pedagógicos que incorporan conocimientos, lenguas y cosmovisiones diversas para el desarrollo de la educación escolar (Ministerio de Educación, 2025).

Asimismo, los enfoques se relacionan con: *a) derecho*, que reconoce que todas las personas, sin distinción, son titulares de derecho que deben ser promovidos, respetados y garantizados por el Estado; *b) territorial*, que posiciona al territorio como categoría central en la formulación e implementación de políticas públicas, cuyas características inciden en la situación de enseñanza y aprendizaje; y *c) género,* que reconoce que las experiencias y oportunidades de las personas se ven influidas por diferencias socioculturales asociadas al género, las que se manifiestan en distintos contextos, tal es el caso de los territorios rurales (Ministerio de Educación, 2025).

Método

Es estudio adoptó la teoría fundamentada con base en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, que busca relevar las voces de los participantes, sus sentidos y significados subjetivos e intersubjetivos, respecto de los desafíos que enfrenta la educación escolar rural (Maxwell, 2019). Su uso se justifica porque permite comprender de manera densa, detallada y profunda la realidad desde la óptica de los propios sujetos implicados en los procesos educativos. De este modo, se asume que la realidad es cambiante, varía de un sujeto a otro, en donde tanto el contexto sociohistórico como el desarrollo de la vida cotidiana también inciden en los distintos sentidos y significados atribuidos a la educación escolar rural (Calle-Mollo, 2023).

El estudio se desarrolló en La Araucanía, Chile, con cuatro escuelas rurales unidocentes de las comunas de Ercilla (*Nagche*) y Galvarino (*Nagche*), Puerto Saavedra (*Lafkenche*) y Padre Las Casas (*Wenteche*), en el que participaron ocho padres y/o madres, dos por escuela (tabla 1).

TABLA 1

Descripción de los participantes

Participante	Edad	Ascendencia	Dominio mapunzugun	Escolaridad	Territorialidad
Madre 1	56	Mapuche	No hablante	Básica completa	Nagche
Madre 2	54	Mapuche	Lo entiende	Básica incompleta	Nagche
Madre 3	48	Mapuche	Hablante	Educación superior	Nagche
Padre 4	45	Mapuche	Hablante	Educación superior	Nagche
Madre 5	40	Mapuche	Hablante	Básica incompleta	Lafkenche
Padre 6	45	Mapuche	Hablante	Educación superior	Lafkenche
Madre 7	56	Mapuche	Lo entiende	Básica incompleta	Wenteche
Madre 8	58	Mapuche	Lo entiende	Básica incompleta	Wenteche

Fuente: elaboración propia.

La técnica de recolección de datos e información fue la entrevista semiestructurada que consultó sobre los siguientes tópicos: *a)* sentido atribuido a la educación escolar rural; *b)* ventajas, desventajas y oportunidades de la educación rural; y *c)* desafíos para la mejora educativa en el contexto rural. Las entrevistas se desarrollaron en el medio escolar y/o familiar de los participantes, tuvo una duración aproximada de entre 45 minutos y una hora, y se registraron en audio mp3 para facilitar su posterior análisis. Los principios y resguardos éticos consideraron la Declaración de Singapur y se materializó a través del uso del consentimiento informado. Asimismo, la investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la casa de estudio de las investigadoras.

El análisis de los datos desde el método de la teoría fundamentada buscó la generación de teoría a partir de los datos empíricos, en lugar de la verificación de otras preexistentes (Glaser y Strauss, 1967). Este método propone un proceso sistemático de comparación constante, codificación y categorización de los datos, mediante el cual las categorías conceptuales y las relaciones entre ellas emergen progresivamente desde el campo de estudio, manteniendo una estrecha vinculación con las experiencias y significados expresados por los participantes (Glaser y Strauss, 1967). Su uso se justifica porque permite de manera inductiva comprender el objeto de estudio de acuerdo con los sentidos y significados que le atribuyen los participantes, en tanto se constituyen en una base de saberes y conocimientos propios que portan los sujetos, que son compartidos para comprender y explicar una situación particular (Paillé y Mucchielli, 2012). Este proceso se llevó a cabo a través de una codificación abierta que permitió examinar los datos, identificar patrones, temas y conceptos emergentes sobre los desafíos de la educación rural en contextos indígenas. Así, se fueron asignando códigos a las palabras y frases con sentido y significado para los participantes, lo que permitió capturar la complejidad y la diversidad de los datos de manera más completa, para tener una primera panorámica sobre el objeto de estudio (Paillé y Mucchielli, 2012).

Posteriormente, se avanzó en una codificación axial para refinar y organizar aún más los datos en categorías y temas significativos. En este proceso se establecieron las conexiones entre los códigos identificados durante la etapa de codificación abierta, lo que implicó examinar la relación entre

los diferentes conceptos, categorías y subcategorías ya observados (Paillé y Mucchielli, 2012). Una vez establecidas las relaciones entre los diversos elementos del conjunto de datos y cómo interactúan para formar un todo coherente, se logró una comprensión más profunda y estructurada del fenómeno estudiado, expresado en una categoría central y sus respectivos códigos.

Finalmente, los criterios de rigor científico utilizados en el estudio para asegurar su validez fueron la credibilidad, que refiere a la confianza en la veracidad y la autenticidad de los hallazgos y que se alcanzó con la triangulación de los resultados tanto con el material empírico como con los conocimientos construidos y expresados en la literatura científica y normativa (Gauthier y Bourgeois, 2016); el criterio de transferibilidad, que se asocia a la capacidad de generalizar los hallazgos a contextos similares, esto se logró mediante una descripción detallada del contexto y los participantes del estudio para que otros puedan evaluar la aplicabilidad de los hallazgos a diferentes contextos (Gauthier y Bourgeois, 2016); y el criterio de confirmabilidad, que se refiere a la objetividad y neutralidad del proceso de investigación, lo que se materializó mediante la reflexividad y la transparencia de las investigadoras en cuanto a sus propias influencias, sesgos y prejuicios (Maxwell, 2019).

De acuerdo con lo anterior, la validez fue alcanzada mediante el uso de técnicas, como el registro de decisiones y justificaciones en los procesos de codificación, y la revisión por pares para garantizar la objetividad y la imparcialidad en el proceso de investigación, asegurando la autenticidad del estudio, materializado en la honestidad y la transparencia en la presentación de los hallazgos (Maxwell, 2019). De este modo, este conjunto de criterios se justifica puesto que nos permite salvaguardar la calidad y la confiabilidad de los resultados del estudio.

Resultados

El análisis de las entrevistas aplicadas en el medio familiar a padres y madres mapuches de La Araucanía nos permite visibilizar una categoría central que evidencia desafíos para la mejora de la educación escolar rural en contexto mapuche, desde las voces, sentidos y significados de la familia. La categoría central se compone de cuatro códigos y sus respectivas recurrencias y porcentajes (tabla 2).

TABLA 2
Desafíos de la educación rural desde la perspectiva familiar

Código	Recurrencia	%
Relación escuela-familia	30	38
Participación administrativa	18	23
Adquisición de la profesión	16	20
Aceptar la diversidad	15	19
Total	**79**	**100**

Fuente: elaboración propia.

Relación escuela-familia

El código relación escuela-familia se refiere a un conjunto de normas, valores y prácticas establecidas para promover una comunicación efectiva, colaboración y cooperación entre la institución educativa y los padres o madres de los estudiantes. Este código establece las expectativas mutuas, los derechos y responsabilidades tanto de la escuela como de las familias en el proceso educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Así, se busca fortalecer la colaboración entre ambas partes para garantizar el éxito académico y educativo de los estudiantes.

Desde las voces de los participantes es posible evidenciar que la relación escuela-familia es fluctuante y depende, por una parte, del compromiso que asuman los padres con el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos; por otra, de la apertura que la escuela genere hacia la familia y comunidad. Al respecto una madre expresa que:

> Mi relación con la escuela ha sido bastante buena, porque me permite llegar allá [a la escuela] a plantear lo que quiero, se hacen reuniones donde se da la oportunidad de exponer necesidades o lo que me está gustando del colegio […] ha sido cercana e igual siempre va a depender de nosotros los padres, de como si yo estoy preocupada, por ejemplo o si necesito que mi hijo se le esté enseñando [su cultura], o no necesito que sea de acuerdo a mis creencias cul-

> turales o religioso, el colegio está como abierto a eso, a escuchar, no es como tajante (entrevista madre 5, Lafkenche [1:27]).

En ese mismo sentido, la relación escuela-familia se podría ver tensionada de acuerdo con las voces de los participantes, en la medida en que no exista la confianza para exponer las necesidades de cada uno. Por ejemplo, la familia podría tener la expectativa de que la escuela entregue una educación con pertinencia cultural, pero si nadie lo solicita o no existe comunicación recíproca, esto se vería limitado. Asimismo, si se espera que la escuela ofrezca este tipo de formación sin implicación de la familia, también podría dificultar la relación educativa. Al respecto, un testimonio señala que:

> De repente, se buscan directivas de centro de padres, que son los que van a estar dando la cara; igual hay gente mapuche, pero que tampoco ellos se atreven a decir, "es que mira, las comunidades, nosotros lo trabajamos de esta forma, llevémoslo también acá, a la realidad del colegio". Tenemos más participantes, entonces como que tampoco se ve en ellos la iniciativa de decir que trabajemos en base al contacto (entrevista padre 4, Nagche [1:36]).

Respecto de la tensión en la relación escuela-familia, desde las voces de los padres se visualiza que existe una molestia generalizada, pues en general, la planificación anual de la escuela no necesariamente considera las prácticas y tiempos propios de la comunidad. Por ejemplo, los tiempos de siembra que tienen en la base sus propios marcos de referencia y donde se esperaría que los hijos participen; sin embargo, deben cumplir con el tema académico:

> Yo creo que la escuela nos considera súper poco, bien la nada misma, porque cuando empiezan a planificar el año no se consideran a los padres, no consideran nuestras costumbres, recién el año pasado empezaron a preguntarle a los apoderados, pero la escuela ha estado siempre aquí; por ejemplo si hay un *eluwün* [funeral], mi hijo no puede ir si tiene una prueba y cómo se va despedir de su familia, cómo va aprender qué se hace o no en esa actividad. Los niños también aprenden mirando su cultura y eso hace que siga viva (entrevista padre 6, Lafkenche [1:36]).

En ese mismo sentido, otro padre agrega que en ocasiones la familia está disconforme con las actividades y los métodos con que la escuela forma

a sus hijos, al menos en el tema cultural, puesto que no se están reconociendo como mapuches. No obstante, deciden quedarse en silencio dado que es una forma de evitar que se tomen acciones o represalias hacia sus hijos:

> Entre apoderados, de repente me di cuenta que algunos querían ser los preferidos del profesor, por eso no alegan lo que no les gusta, para que no le tengan mala a sus hijos, es como que quieren con los profesores, con el director, agradarles, quedar bien con ellos y seguirles como el amén, bueno, más que nada como para que no le tuvieran mala a sus niñitos. Algunos papás no tenían ni una crítica al mundo educacional y afecta eso cuando tú ves que otros apoderados están bailando otro ritmo, se quieren blanquear, siendo todos mapuches, todos de la comunidad, por eso la escuela hace lo que quiere porque nadie se hace escuchar y menos su cultura (entrevista padre 4, Nagche [3:30]).

En suma, la relación escuela-familia se ha caracterizado por ser fluctuante principalmente en lo que tiene que ver con el tema social, cultural y territorial, pues esos son los mayores desafíos que se visualizan; sumado a ello, se considera que la relación humana que se establece es bastante adecuada y se da en el marco de una relación de respeto.

Participación administrativa

El código sobre participación administrativa se refiere a la presencia de los padres en el proceso educativo, más bien asociada a la contribución con materiales, asistencia a temas informativos y participación en actos de conmemoración, limitando con ello la intervención en aspectos de contenidos curriculares y de desarrollo cognitivo, entre otros. De acuerdo con los testimonios, se releva que la participación en la escuela es baja, pero que progresivamente ellos consideran que ha ido aumentando mediante la implicación en actividades extraprogramáticas y culturales. Al respecto, una madre señala: “El año pasado, hubo un poquito más de acercamiento entre el liceo y apoderados, porque ya nos mandaban encuestas, por ejemplo, nos preguntaban si nos gusta o no nos gusta esto” (entrevista madre 5, Lafkenche [1:38]). En este mismo sentido, los padres plantean la necesidad de que esta vinculación familia-escuela transite a una relación con mayor pertinencia e implicación en los elementos que importan para la educación

de sus hijos. Es así como indican que necesitan más espacios de vinculación con la escuela, que tengan una pertinencia sociocultural, precisando que:

> Yo creo que más participación, más participación, crear más instancias, de encuentro, de *guxam* [conversación], que se note que hay interés, ya sea de la directora, de la inspectora, de quien sea, del profesor, que está como interesado en aprender de mí, ponte tú o de la comunidad para también ser trabajado en el colegio. Entonces eso sería como lo que pido yo, como más cercanía, más encuentros (entrevista madre 1, Nagche [234:234]).

Al respecto, una madre agrega que: "Sí hay una relación, hay un vínculo, pero no correctamente atendido, no es correctamente abordado, no tiene esa buena recepción digamos" (entrevista madre 2, Nagche [5:2]). En ese mismo sentido, los padres justifican su baja participación pues consideran que la poca confianza o sentirse parte de la escuela les limita su implicación. Asimismo, reconocen que ellos no se involucran. Un testimonio señala:

> Muy pocos, no hay muchos apoderados que se interesen en actos, por ejemplo, hay muy pocos que vienen, muy poca participación de los papás. Entonces, yo creo que eso va desmotivando a los niños, porque los niños se van dando cuenta de eso; más los profesores como que no encuentran mucho apoyo de los papás, porque siempre las profesoras dicen "nosotros enseñamos acá, pero también quiero un poco de apoyo de los papás en la casa", y es obvio que tú quieres que tu hijo se saque buenas notas, no solo tiene que ayudarle la profesora con sus hijos, algunos papás no se preocupan por sus hijos (entrevista madre 3, Nagche [9:32]).

Finalmente, en el ámbito de la participación administrativa, en general, los testimonios plantean ideas como las siguientes:

> [Participo] solo en las reuniones de apoderados y cuando uno quiere plantear estas dinámicas [de una participación verdadera con pertinencia sociocultural] como que [la escuela y el profesorado] te limitan, te dan solo 10 minutos para hablar y no podemos hacer nada más, porque en ese horario vamos a hablar de la nota, de la rifa, del libro de clases; entonces, son otros temas los que se privilegian (entrevista madre 7, Wenteche [30:68]).

> No hay, no está el espacio de hacer como el *guxam* [conversación], aunque hay algunas familias clave que están con esta postura [de una educación que responda a la educación familiar mapuche], el resto de las familias igual esta cómoda o está como acostumbrada a esa dinámica escolar, de qué si te llaman solo para reunión de apoderado, tú vas solo a reunión de apoderados y a escuchar al profesor, o sea, no hay mucha intervención tampoco (entrevista madre 8, Wenteche [20:28]).

Además, otra madre indica que esta baja participación también está relacionada con la gestión del personal directivo o docente, precisando que: "En el colegio no existía el compromiso con la comunidad, siempre eran seleccionadas las personas que tenían que asistir [a la escuela] y era una cantidad muy baja, entonces yo creo que también ahí es donde está el problema" (entrevista madre 5, Lafkenche [7:45]). En suma, este conjunto de testimonios permite constatar cómo la participación de la familia en la escuela se caracteriza, principalmente, por actividades superficiales asociadas a aspectos administrativos. Sin embargo, las temáticas que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, los métodos educativos, finalidades y expectativas de la educación de sus hijos son asuntos en los que se les deja afuera. De este modo, se les niega una implicación real que permita la participación en la toma de decisiones y el trabajo colaborativo para empoderar a los distintos actores en un proyecto educativo común.

Adquisición de la profesión

El código adquisición de la profesión se refiere a las expectativas de la familia sobre a qué nivel educativo llegará su hijo. Esto, desde sus voces, está directamente relacionado con la calidad de la educación que los niños y jóvenes reciben en el ámbito rural. Lo anterior, debido a que son los espacios primarios de aprendizaje y desarrollo del pensamiento en los estudiantes, por lo que sientan las bases de los aprendizajes para un adecuado desempeño en niveles educativos superiores en contextos urbanos. Las madres, en general, sostienen altas expectativas en la educación de sus hijos, vislumbran dos acciones particulares, la primera asociada a que efectivamente el estudiante, si lo desea, pueda alcanzar un título profesional, y la segunda, relacionada con la anterior, desean que sea un proceso que asegure su bienestar, pues el aprender debe estar ligado a la felicidad de cada uno de los niños y jóvenes que asisten a la escuela.

En relación con el primer punto, las madres señalan que: "Le he dicho a mi hijo que no espero que sea un gran ingeniero, gran abogado, sino que sea feliz y si quiere seguir estudiando, lo voy a apoyar, pero tiene que ser algo que lo apasione (entrevista madre 7, Wenteche [6:6]). Al respecto, otra madre agrega:

> Cuando sea grande, haga su vida, que puedan depender de ellos gracias a su trabajo, ellos tienen que tener una profesión (…), quizás van a poder desenvolverse en otro ámbito o volver a la comunidad, pero que tengan de respaldo una profesión, para que se preparen y puedan desenvolverse en esta vida (entrevista madre 5, Lafkenche [1:5]).

El segundo punto se refiere a la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté ligado a la felicidad y emocionalidad de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas rurales. Asimismo, implica el compromiso y responsabilidad del profesorado para poner en marchas estas acciones en su quehacer profesional. Al respecto una madre señala: "La educación es fundamental, les da oportunidades para desenvolverse en la vida, aprender de sus emociones, formarse como persona, llegar a la universidad, tener una profesión, un trabajo, ser exitoso, pero ser persona y feliz con lo que haga" (entrevista madre 2, Nagche [2:42]). Desde el testimonio de las madres es posible visualizar cómo la escolarización, y sus distintos niveles, debe ser pensada de manera integral; implica, por una parte, el logro académico en torno a la certificación, aprobación de cursos y buenas calificaciones pero, por otra, aprender habilidades para que los niños en su vida adulta puedan desenvolverse de manera integral en la sociedad y con un fuerte sentido de bienestar emocional, social y cultural.

En general, esas expectativas están arraigadas a lo que esas madres hubiesen querido lograr en su etapa de escolarización y que, por circunstancias de la vida y de la vulnerabilidad social en la que se encontraban, no les fue posible alcanzar. Así, estos anhelos son transmitidos a sus hijos, donde reconocen, además, la importancia y el rol del profesorado para alcanzar ese logro, de ahí la importancia del trabajo colaborativo entre escuela-familia: "Si me hubiese educado, si hubiese tenido esa oportunidad sería bien lindo, pero no la tuve. Por eso les insisto tanto que se eduquen, lo que más quiero es que sean profesionales, luego de eso me voy a descansar" (entrevista madre 5, Lafkenche [7:54]). Al respecto, otro testimonio agrega:

"Creo que toda mamá o papá quiere lo mejor para su hijo, yo no quiero que mis hijos sean profesionales para que algún día me cuiden, sino que ellos se puedan desarrollar bien en la vida" (entrevista madre 1, Nagche [9:11]). De estos testimonios es posible inferir que, en general, las familias desean que sus hijos sean profesionales, pues es una forma de asegurarles "el futuro". De este modo, esperan que sean capaces de desenvolverse de manera autónoma y sin necesidades como las que padres y madres han tenido producto de su baja escolarización. Esto se refleja en frases como "podré descansar", "lo quiero feliz".

Así, las madres ven que acompañar a sus hijos en la tarea de la escolarización es un "sacrificio personal", pero que les permitirá sentir que cumplieron con su rol. De manera tal, los hijos podrán defenderse y lograr un puesto en el mundo urbano, lo que les permitirá adquirir nuevos rumbos y horizontes en el desarrollo de su vida ya sea en el ámbito nacional o internacional. Es lo que plantea una madre en el siguiente testimonio:

> [la educación rural] los forma para que vayan a estudiar bien, tomen nuevos rumbos, creo que todo profesor quiere eso por parte de sus alumnos, que les vaya bien en la vida y que hermoso es ver después con el tiempo a un alumno sacar su título, ser igual que él, (…) ver que fueron capaces de salir adelante, hay que mirar el futuro siempre con optimismo tanto en el colegio, en la casa y los profesores (entrevista madre 3, Nagche [12:11]).

Aceptar la diversidad

Finalmente, aceptar la diversidad es otra temática importante en la educación rural. Este código se refiere a la necesidad de que en las prácticas pedagógicas se piense la enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural, que incorpore las diversas culturas y sus conocimientos. Lo anterior se concibe como una forma de fortalecer y valorizar lo propio que traen los niños desde su educación familiar, para desde ahí ir co-construyendo personas respetuosas con la diversidad. Al respecto, algunas madres mapuches reconocen que este tema es un desafío en la escuela, pues aún cuesta reconocer que existen otros saberes, lenguas y conocimientos que portan los niños desde su educación familiar y que, históricamente, no han tenido cabida en la escuela, lo que ha afectado su desarrollo y bienestar: "Deberían entender que hay culturas diferentes, que hay que asumirlas, entenderlas y promoverlas. Si pienso una escuela rural ideal me gustaría pueda existir

diversidad de niños aymara, haitianos, mapuches y chilenos que se relacionen de manera respetuosa" (entrevista madre 1, Nagche [2:48]). Otra madre insiste en que el reconocimiento de la diversidad es una necesidad, pero agrega que esto lamentablemente en ocasiones queda a la voluntariedad del directivo o el profesorado. Lo anterior, más allá de la existencia de leyes y decretos, pues lo que se hace en el aula y en cada escuela a nivel de micropolítica son mundos distintos que falta aún por reconocer:

> Por ejemplo, el servicio local tiene tomados todos los colegios de la comuna de Saavedra, ellos sí tienen la intención, pero yo creo que también tiene que pasar mucho por el director de ese colegio para que dé esa facilidad, ¿cierto?, de contratar a un educador tradicional y que el educador tradicional cumpla con los requisitos que se les pide (entrevista Madre 5, Lafkenche [7:38]).

De acuerdo con el testimonio es posible inferir que los roles de los directivos y del profesorado es de vital importancia, pues se constituyen en actores clave que pueden facilitar u obstaculizar la incorporación de lo indígena en el aula, limitando de esta manera una gestión escolar intercultural.

En otra perspectiva, las madres refuerzan la idea de que la diversidad debe ir de la mano de la inclusión efectiva de todas y todos, al respecto plantean que: "La inclusión, el poder incluir a todos, eso yo creo que es lo principal, porque uno ve acá y todos están participando de una u otra forma, los apoderados, los profesores, los inspectores" (entrevista madre 2, Nagche [10:40]). En esta misma línea argumental, las madres ven la diversidad desde dos perspectivas. La primera está asociada al conocimiento indígena y su incorporación en la sala de clases, para fortalecer la identidad sociocultural mapuche. La segunda se relaciona con la inclusión educativa de aquellos estudiantes que presenten una discapacidad o necesidad especial. Respecto de la diversidad, pensada desde lo sociocultural mapuche, algunos testimonios señalan que:

> La integración de lo propio y la cultura mapuche es la base para mejores aprendizajes, porque uno se siente reconocido (entrevista madre 7, Wenteche [12:38]).

> Creo que nosotros como familia también debemos abrirnos a posibilidades a que nuestros hijos tengan acceso a la creencia mapuche. Son sus creencias, sus costumbres y tener ese acceso es importante. Pero muchas veces como familia

> nos limitamos, por todo el conflicto [mapuche], por eso nos limitamos, decimos no eso está mal. Pero debemos abrirnos a esas posibilidades, que nuestros hijos reciban, que conozcan la lengua mapuche que es lo básico, conocer números, conocer un saludo que muchas veces, por ejemplo, yo he visto en jardines que sí lo instauran, que tienen sello intercultural, debería ser para todos (entrevista madre 8, Wenteche [12:40]).

En relación con la necesidad de inclusión, algunos testimonios señalan que este es un desafío en la educación rural actual, lo que implica: "[atender] al niño en sus necesidades, hay niños especiales que tienen autismo, asperger o que aprenden de forma diferente. Si mi hijo hubiese tenido asperger, espero como mamá que el colegio responda a esas necesidades de mi hijo" (entrevista Madre 1, Nagche [12:56]). Otro testimonio agrega: "Cada niño es diferente y que podemos ocupar diferentes estrategias, si medimos al niño de igual manera no es justo, hay niños que aprenden escuchando, haciendo, entonces nunca será bien evaluado si lo evaluamos con una pura escala" (entrevista madre 5, Lafkenche [121:159]). De acuerdo con el testimonio es importante la diversificación de estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje de todos los niños: "A lo mejor el niño no aprende escribiendo, a lo mejor el niño necesita que le lean la prueba, por qué no leerle la prueba, entendiendo eso que el niño es diferente que aprende diferente, eso es atender sus necesidades" (entrevista madre 7, Wenteche [12:63]). En consecuencia, los testimonios permiten sostener que es necesario formar a las nuevas generaciones con apertura y respeto a la diversidad social, cultural, educativa, entre otros factores que inciden en la formación de nuevas generaciones interculturales e inclusivas.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación nos permiten sostener, desde un paradigma de interculturalidad crítica, la urgencia de mejorar la relación familia-escuela, en donde la participación vaya más allá de los aspectos administrativos como asistir a reuniones, pagar las cuotas o firmar un documento que acredite que están de acuerdo con los instrumentos de gestión institucional. De esta manera, en la educación escolar rural la relación entre familia, escuela y comunidad desde una perspectiva de interculturalidad crítica implica trascender la visión instrumental o administrativa que tradicionalmente ha orientado el vínculo entre estos actores. Esto

es coherente con lo planteado por Walsh (2014), quien sostiene que no se trata solo de promover la participación de las familias en actividades escolares o de cumplir con exigencias institucionales, sino de reconocer y dialogar con los saberes, valores y prácticas culturales que emergen de las comunidades, especialmente de los pueblos indígenas.

Desde esa mirada, la escuela rural debe situarse como un espacio de co-construcción de conocimiento y de relaciones horizontales, donde la familia y la comunidad no sean vistas como "agentes externos", sino como sujetos políticos y pedagógicos que aportan a la transformación educativa (Walsh, 2010; Potvin *et al.*, 2016). Entonces, la relación familia-escuela-comunidad desde la interculturalidad crítica invita a cuestionar las jerarquías epistémicas y las lógicas coloniales del sistema escolar, promoviendo una educación que reivindique las voces locales de las madres, padres y miembros de las comunidades indígenas, las memorias colectivas y las formas propias de educación familiar en articulación con la lógica escolar. Lo anterior, para avanzar en un aprendizaje comunitario, fortaleciendo vínculos basados en el respeto, la reciprocidad y la justicia social que ha dejado en evidencia las históricas desigualdades educativas en los territorios rurales (Ministerio de Educación, 2025).

Sin embargo, los resultados de la investigación dan cuenta de que la educación rural aún está lejos de avanzar en esta lógica, pues en general y con base en los testimonios, se constata que las acciones pedagógicas en torno a la vinculación con la familia de alguna manera se constituyen en acciones que niegan la democratización de la educación, sustentándose más bien en una relación de interculturalidad funcional a los intereses de la escuela. Esto es coherente con los resultados de investigación de Arias-Ortega, Díaz, Catrimilla y Saldías (2023), quienes sostienen que en la educación escolar rural aún no se abren espacios reales de implicación y participación en la toma de decisiones académicas y educativas que involucren a la familia, la escuela y la comunidad. Es urgente abordar y visibilizar esta problemática para transitar hacia una construcción de la escuela rural concebida como un proyecto educativo común en el que se asuma como un compromiso real y responsable la escolarización de los niños y jóvenes de territorios rurales para asegurar su emancipación. Lo anterior es coherente con lo planteado por Abós (2015), quien sostiene que la gestión y el liderazgo en la escuela rural implica trabajar en colaboración en la construcción de los instrumentos de gestión institucional que orientan el ser y quehacer de la

escuela para que se desarrolle con el compromiso de los distintos actores educativos desde un enfoque recíproco y colaborativo. Esto, considerando que ambas instituciones, familia y escuela tienen como finalidad primordial asegurar el bienestar de los niños y jóvenes que atiende para lograr su emancipación en la sociedad actual.

En ese mismo sentido, es necesario repensar, por ejemplo, la formación del profesorado orientada en competencias y habilidades que le permitan desarrollarse en contextos de escuelas rurales, con sus características propias. Desde el testimonio de los participantes, el adquirir una profesión les debiera plantear el compromiso ético, social, político y pedagógico con los niños y jóvenes que forman, así como con el territorio en el cual desarrollan la situación de aprendizaje (Walsh, 2014).

Desde esta lógica, una formación del profesorado en perspectiva intercultural implicaría que sean capaces de tomar consciencia de las raíces de la educación escolar y cómo esta ha afectado la formación de generaciones de niños y jóvenes que, en contextos de diversidad sociocultural como los territorios indígenas y campesinos, lo propio ha quedado por fuera, generando este "divorcio" de la institución escolar y la institución familiar (Arias-Ortega, Díaz, Catrimilla y Saldías, 2023).

De acuerdo con Podestá, Álvarez y Morón (2022), la falta de formación en interculturalidad del profesorado se constituye en un factor que limita desarrollar procesos inclusivos, que promuevan la reflexividad, adaptación y sensibilización en torno a los diversos aspectos de vital importancia en el siglo XXI. De la misma manera, Pedraja-Rejas y Tovar-Correal (2024) sostienen que, en general, en la formación inicial docente en Chile existe una ambigüedad en relación con el tratamiento que se da a la interculturalidad en los planes estratégicos y la ausencia de este en las mallas y los planes de estudio, lo que plantea la necesidad de avanzar en la construcción de lineamientos que orienten el desarrollo de la competencia intercultural durante la formación docente, considerando experiencias de aprendizaje, recursos y estrategias. Esto con la finalidad de estar preparado frente a la docencia en contextos diversos socioculturalmente como son los territorios rurales.

En esa perspectiva, Abós (2015) sostiene que la escuela rural debe hacerse visible, por lo que es fundamental seguir profundizando en sus desafíos, limitaciones y avances. Así, el trabajo entre familia y escuela contribuiría a revertir problemáticas como las pobres instalaciones e infraestructura, la

falta de recursos, los programas educativos descontextualizados, la deficiente formación inicial docente, entre otros aspectos que han caracterizado a nivel global los problemas de la educación rural (Santamaría-Cárdaba y Gallego, 2020). De este modo, reconstruirla desde un trabajo común permite mayor compromiso e implica más personas y procesos, pues este es un espacio ideal para fortalecer la cohesión social, ya que moviliza y une a la sociedad rural en torno del aseguramiento del bienestar de sus niños y jóvenes (Abós, 2015). Asimismo, se constituye en una estrategia que permitiría movilizar otros actores y voces para así escuchar sus expectativas y demandas y lograr un apoyo institucionalizado.

En ese sentido, la mejora de la escuela rural requiere una revalorización de la comunidad (Santamaría-Cárdaba y Gallego, 2020), así como el fortalecimiento de la formación del profesorado; los futuros docentes deben ser competentes en el ámbito rural y para quienes ya se encuentran ejerciendo es necesario invertir en la formación continua para que puedan adquirir herramientas y habilidades que les permitan situar las experiencias educativas y diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto, con la finalidad de responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes para avanzar en una educación rural de calidad.

En conclusión, es posible sostener que las capacidades para atender las necesidades de la escuela rural son urgentes, puesto que se trata de capacidades que permitirían revertir las desigualdades educativas y sociales que históricamente han aquejado a esta población (García *et al.*, 2022); sobre todo, considerando que la desigualdad de oportunidades que se generan en la educación rural persigue y afecta a las trayectorias educativas de los niños y jóvenes que provienen de este tipo de escolarización y, más aún, lo prejuiciosa y discriminatoria que es la sociedad en torno a estos sectores territoriales. El solo hecho de llegar de la zona rural muestra una desventaja frente a una persona de zona urbana que ha tenido acceso inmediato con mayores recursos económicos e infraestructura a la educación, por lo que son prejuicios arraigados en la sociedad en general y en la escuela en particular (García *et al.*, 2022).

En ese sentido, esto ha generado la construcción social histórica de prejuicios en torno a las personas provenientes de zonas rurales, pues se les ha caracterizado como sujetos que viven en la vulnerabilidad económica, situados en contextos de marginalidad social, asociados a dificultades y problemas de desarrollo social, cultural y económico (Santamaría-Cárdaba

y Gallego, 2020). Al respecto, Ferrando Félix, Chiva-Bartoll y Peiró Velert (2019) sostienen que la escuela rural se ha visto condicionada por una gran cantidad de prejuicios sociales que han afectado la imagen que hoy en día se tiene de ella. Lo anterior releva la urgencia de cuestionar y repensar la educación rural desde una perspectiva territorial que considere las necesidades de sus comunidades para avanzar tanto en el desarrollo local como en el acceso de oportunidades en un mundo globalizado, sin perder la esencia de su identidad sociocultural.

Finalmente, repensar la educación escolar rural desde un paradigma de interculturalidad crítica, plantea la urgencia de:

1) Toma de decisiones compartidas con la comunidad escolar, es decir, padres, madres, familia, comunidad y escuela, de manera tal que construyan un sentido de pertenencia, una misión y visión compartida de la escuela y la declaración de los principios orientadores en la formación de las nuevas generaciones. Esta implicación de las familias en los procesos de gestión escolar intercultural es fundamental para revertir las relaciones de poder hegemónicas que históricamente han negado la participación de las familias en las decisiones educativas (Arias-Ortega, Gajardo, Sierpe y Santini, 2024). Lo anterior es necesario debido a que se evidencia que cuando las escuelas rurales establecen vínculos sólidos con líderes indígenas, comunitarios, padres y madres mediante la integración de la cultura y lengua indígenas, se fortalece la colaboración comunitaria y el compromiso familiar con la educación (Medel y Gallardo, 2025). Este proceso requiere la promoción y generación de espacios donde las diferencias culturales no solo sean reconocidas sino valoradas (Munteanu, 2025). Para ello, es esencial implementar procesos participativos que reconozcan a las familias como agentes activos en la formulación curricular y en la definición de contenidos educativos, asegurando que los saberes y conocimientos de la educación familiar mapuche, indígena o campesina se incorporen como contenido educativo en la educación escolar intercultural (Muñoz, Arias-Ortega y Del Pino, 2025).

2) Mayores recursos económicos para fortalecer la coexistencia en el espacio escolar, a través de charlas de sensibilización en interculturalidad, territorialidad, diversidad sociocultural y levantamiento de necesidades del territorio, familia y escuela en torno a las proble-

máticas de la educación rural. Al respecto, Arias-Ortega y Villarroel (2025) evidencian que las madres y familias indígenas enfrentan bajos niveles de participación en la educación de sus hijos, atribuibles a limitaciones organizacionales, relacionales y psicológicas, lo que destaca la necesidad urgente de mejorar la comunicación, construir relaciones de confianza y proporcionar herramientas y apoyo a las familias. Lo anterior es posible si los recursos económicos se destinan específicamente a programas de desarrollo profesional que mejoren las competencias culturales de los educadores (Marwah, Anisah y Nurzakiah, 2025) y a iniciativas que faciliten el diálogo cultural continuo entre la escuela y las familias, especialmente en contextos donde el racismo y la discriminación tensionan las relaciones familia-escuela (Arias-Ortega, *et al.*, 2024).

Asimismo, los recursos deben apoyar el compromiso activo de la comunidad local en el diseño curricular y la creación de materiales culturalmente relevantes, promoviendo así la afirmación cultural y el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes (Gimpaya y Ligsanan, 2025). Estos aspectos permitirían avanzar en la transformación de acciones pedagógicas como la organización curricular, las didácticas a utilizar en la situación de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación de esos aprendizajes;

3) Repensar los procesos de formación inicial docente y continua para el profesorado con el propósito de transformar actitudes y ofrecer herramientas pedagógicas que fortalezcan el trabajo conjunto entre familia, escuela y comunidad. En este sentido, Kaziya (2025) confirma que existe una desconexión sistémica impulsada por la resistencia institucional, estructuras curriculares rígidas y formación docente insuficiente en pedagogía culturalmente responsable, para lo que se requiere formación continua en interculturalidad, que permita revertir las prácticas hegemónicas hacia los pueblos indígenas presentes en la escuela. Dicha formación debe incluir desarrollo profesional dirigido a que mejore la competencia cultural de los profesores, reformas curriculares que apoyen lenguas y prácticas indígenas, así como asociaciones estructuradas entre profesores y sabios y líderes indígenas (Harkishan, 2025). Así, la formación docente debe capacitar a los maestros para integrar el conocimiento indígena a través de la participación de sabios, líderes, autoridades ancestrales y miembros

de la comunidad en el desarrollo curricular y las prácticas educativas, asegurando que la integración del conocimiento tradicional sea coherente y respetuosa (Punongbayan, 2025).

Agradecimientos

Este artículo es parte de los resultados del Proyecto Fondecyt Regular N°1240540, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de chile (ANID) y ANID – MILENIO – NCS2025_021. Agradecimientos al Proyecto Fondecyt de Posdoctorado N°3260937 financiado por ANID y al Posdoctorado financiado por el Centro de Investigación, Innovación y Creación (CIIC), Universidad Católica de Temuco, Chile.

Nota

[1] En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

Abós, Pilar (2015). "El modelo de escuela rural: ¿es un modelo transferible a otro tipo de escuela?", *Educação e Realidade*, vol. 40, núm. 3, pp. 667-684.

Arias-Ortega, Katerin (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural*, tesis doctoral en Educación, Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Arias-Ortega, Katerin; Díaz, Natalia; Catrimilla, Daniela y Saldías, María (2023). "Escuela multinivel en contexto indígena: fortalezas, limitaciones y desafíos desde la perspectiva de los profesores en La Araucanía", *Ciencias Psicológicas*, vol. 17, núm. 1, pp.1-15.

Arias-Ortega, Katerin; Gajardo, Mariela; Sierpe, Juan y Santini, Yislen (2024). "Challenges of the family-school relationship in a Mapuche context: An approach from the teachers' perspective", *Educação e Pesquisa*, vol. 50, pp. 1-15.

Arias-Ortega, Katerin y Villarroel, Viviana (2025). "Family participation of indigenous Mapuche mothers in rural school education in Chile", *Policy Futures in Education*, publicado 23 de diciembre. https://doi.org/10.1177/14782103251412471

Arias-Ortega, Katerin y Villarroel, Viviana (2025). "Experiencias de prácticas pedagógicas interculturales en una escuela multigrado rural en La Araucanía, Chile", en D. Juárez (coord.), *Experiencias pedagógicas interculturales Visiones internacionales*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Biddle, Catharine y Brown, Lyn (2022). "Trauma-informed approaches in rural education", en M. T Schaefer y C. B. Howley (eds.), *The bloomsbury handbook of rural education in the United States*, Londres: Bloomsbury Academic, pp. 196-203.

Boix, Roser (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, Barcelona: WK Educación.

Bolaños, Diego (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica: debates y experiencias*, Bogotá: Editora Nómada.

Bravo, Esmeralda y León, Ernesto (2023). "Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura", *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, núm. 1, enero-febrero, pp. 7257-7274.

Cabra, Fabiola; Cuesta, Óscar; Castro, Yolanda; González, Clara; Ortega, Piedad; Lara, Luz M. y González, Rosío (2023). *Educar en territorios rurales: escuela, conflicto y formación*, Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Cadena, María; Chiluiza, Diana; Chiluiza, Valeria y Vargas, Mercy (2023). "Percepción sobre la calidad educativa en escuelas rurales en Ecuador", *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, vol. 8, núm. 10, pp. 505-513.

Calle-Mollo, Secundino (2023). "Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa", *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, núm. 4, pp. 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016.

De la Vega Rodríguez, Luis (2021). "Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 20, núm. 43, pp. 307-325.

Fernández, Juan y Cárcamo, Héctor (2021). "Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias", *Propósitos y Representaciones*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-18.

Ferrando Félix, Sergio; Chiva-Bartoll, Óscar y Peiró Velert, C. (2019). "Realidad de la Educación Física en la escuela rural: una revisión sistemática", *Retos*, vol. 36, pp. 604-610. https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68766

Finnan, Christine (2022). "Affective experiences and expressions in institutional context: The case of a boarding school for indigenous students in India", *Ethnography and Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 186-205. https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2072690

Fornet-Betancourt, Raúl (2001). "Filosofía e interculturalidad en América Latina, intento de introducción no filosófica", en M. Heise (coord.), *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Lima: Programa FORTE-PE/Ministerio de Educación del Perú, pp. 63-73.

Freire-Contreras, Pamela; Llanquín-Yaupi, Gabriela; Neira-Toledo, Valeska; Queupumil-Huaiquinao, Elisabet; Riquelme-Hueichaleo, Lidia y Arias-Ortega, Katerin (2021). "Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile", *Cadernos de Pesquisa*, núm. 51, art. e07046.

García, Esmeralda; Vilcamango, Beder; Vera, Celeine y Aguinaga, Susan (2022). "A utopia da escola rural em Lambayeque a partir da questão Chakana e do covid-19", *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 6, núm. 23, pp. 389-403.

Garofalo, Ruth y Villacrés, Francisco (2018). "Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante", *Revista Conrado*, vol. 14, núm. 62, abril-junio, pp. 152-157.

Gauthier, Benoit y Bourgeois, Isabelle (2016). "L'introduction", en B. Gauthier y I. Bourgeois (eds.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*, Quebec: Presses de L'Université du Québec, pp. 1-19.

Gimpaya, Diana y Ligsanan, Lucky (2025). "Culturally sustaining pedagogy in science classroom: A phenomenological study of indigenous education in Bataan", *Psychology and*

Education: A Multidisciplinary Journal, vol. 41, núm. 4, pp. 436-447. https://doi.org/10.70838/pemj.410401

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Nueva York: Aldine de Gruyter.

Harkishan, Joshi (2025). "Teacher education and indigenous knowledge systems: Integrating traditional wisdom into modern pedagogy", *International Journal of Scientific Research in Humanities and Social Sciences*, vol. 2, núm. 2, pp. 85-94. https://doi.org/10.32628/ijsrhss252219

Kaziya, Kadonsi (2025). "Harnessing indigenous knowledge systems to transform mathematics instruction in rural Zambian schools: A case study from Kalomo District", *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, vol. 5, núm. 3, pp. 332-354. https://doi.org/10.55677/ijssers/v05i03y2025-13

Lara, Gabriel (2015). "Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 69, pp. 223-235.

Lloyd, Andrew (2020). "Walking the tightrope or constructing a bridge? A study into effective partnership practices between an interstate boarding school community and a very remote aboriginal community", *Australian and International Journal of Rural Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 1-15. https://doi.org/10.47381/aijre.v30i2.256

Lucchetti, Sara (2023). "Reseña sobre Montero y Ucelli (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos: La educación rural en Perú*", *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 18. https://doi.org/10.34236/rpie.v15i18.464

Luna, Rogeli (2018). "La inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España". *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 30, pp. 1-33. https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634

Marwah, Sopa; Anisah, Ani y Nurzakiah (2025). "Language, identity, and inclusion: advancing multilingual education through culturally responsive pedagogy in Indonesia", *Eduscape: Journal of Education Insight*, vol. 3, núm. 2, pp. 128-139. https://doi.org/10.61978/eduscape.v3i2.1010

Maxwell, Joseph (2019). *Diseño cualitativo de la investigación*, Barcelona: Gedisa.

Medel, Nichol y Gallardo, Remigilda (2025). "Teaching at the crossroads: Insights into the experiences of rural teachers with indigenous people learners", *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, vol. 10, núm. 6, pp. 884-890. https://doi.org/10.38124/ijisrt/25jun795

Ministerio de Educación (2025). *Política Nacional de Educación en Territorios Rurales*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Montero, Carmen y Uccelli, Francesca (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos: la educación rural en el Perú*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Munteanu, Tamara (2025). "Promoting cultural diversity through education: A synergistic approach to family-school collaboration", *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica*, vol. 34, núm. 425, pp. 151-164. https://doi.org/10.24917/20813333.34.10

Muñoz, Gerardo (2021). "Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial", *Estudios Pedagógicos*, vol. 47, núm. 1, pp. 391-407.

Muñoz, Gerardo; Arias-Ortega, Katerin y Del Pino, Miguel (2025). "Contenido educativo mapuche en la educacin escolar intercultural: un enfoque descolonial", *Culture and Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-24. https://doi.org/10.1177/11356405251323080

Oyarzo, Cristina (2017). "Demanda indígena por derecho a la educación en Bolivia: producción y participación 1931-2010", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 35-49. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-7378 2017000200004

Paillé, Pierre y Mucchielli, Alex (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, París: Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01

Pedraja-Rejas, Liliana y Tovar-Correal, Marjorie (2024). "Competencia intercultural en la formación inicial docente en universidades fronterizas chilenas", *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 29, núm. 11, pp. 591-605. https://doi. org/10.52080/rvgluz.29.e11.35

Podestá, Sonia; Álvarez, Ibis y Morón, Mar (2022). "Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla", *Psicoperspectivas*, vol. 21, núm. 1, marzo, pp. 111-123.

Potvin, Maryse; Borri-Anadon, Corina; Larochelle-Audet, Julie y Mc Andrew, Marie (2016). "La formation à la diversité des futurs enseignants dans les universités québécoises", *Actes du Colloque international de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE)*, Montreal: AFIRSE, pp. 23-29.

Punongbayan, Diana (2025). "Resiliency and challenges encountered in the tradition of indigenous education at Sto. Nio Integrated School: input to action plan", *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, vol. 37, núm. 7, pp. 765-780. https://doi.org/ 10.70838/pemj.370710

Quinto, Gisella; Cuenca, Ana; Pilozo, Sara y Miño, Rosa (2024). "Estrategias para mejorar la calidad de la educación en zonas rurales de Ecuador", *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 8, núm. 2, pp. 2926-2943.

Rosado, Marta; Hidalgo, Diana; Salvatierra, Narcisa y Moreira, Rosa (2023). "Impacto de las TIC en la educación rural: retos y perspectivas", *Polo del Conocimiento*, vol. 8, núm. 8, pp. 1403-1419.

Santamaría-Cárdaba, Noelía y Gallego, Rosario (2020). "La escuela rural: una revisión de la literatura científica", *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, núm. 30, pp. 147-176.

Santos, Limber (2014). "Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya", *História da Educação*, vol. 18, mayo-agosto, pp. 33-48.

Torres, Héctor y Friz, Miguel (2020). "Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche", *Educar em Revista*, vol. 36, e66108. https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108

Unesco (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*, Bogotá: Ediciones de la Universidad Nacional de Colombia/Cátedra Unesco.

Villarroel, Viviana y Arias-Ortega, Katerin (2024). "Significados y expectativas de educación rural de madres mapuches en La Araucanía, Chile", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 13, núm. 1, pp. 253-267.

Walsh, Catherine (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", *Construyendo Interculturalidad Crítica*, vol. 75, núm. 96, p. 167-181.

Walsh, Catherine (2014). "Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala", *Entramados: Educación y Sociedad*, núm. 1, p. 17-30.

Yatim, Leila y Martins, Fernando (2024). "De la educación rural a la educación del campo: avances y desafíos en Brasil", *Emerging Trends in Education*, vol. 6, núm. 12, pp. 31-41.

Artículo recibido: 18 de agosto de 2025
Dictaminado: 14 de octubre de 2025
Segunda versión: 5 de noviembre de 2025
Tercera versión: 16 de enero de 2026
Aceptado: 20 de enero de 2026