

## Desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche: aproximación desde los profesores<sup>1</sup>

Katerin Arias-Ortega<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-8099-0670

Mariela Gajardo<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-5335-2155

Juan Sierpe<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-6718-4113

Yislen Santini<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-5295-3685

### Resumen

El artículo expone resultados de investigación sobre el sentido de la educación escolar desde la perspectiva de los actores del medio educativo y social. El objetivo es dar cuenta de los desafíos de la relación familia-escuela en contexto indígena, desde la perspectiva de los profesores de dos escuelas rurales situadas en comunidades mapuches de La Araucanía, Chile. El problema de investigación plantea que en la educación escolar en contexto mapuche la vinculación familia-escuela, históricamente, se ha caracterizado por relaciones de poder, que niegan la participación de la familia en los procesos de gestión escolar intercultural. De esta manera, se asume una participación funcionalista articulada a aspectos administrativos. La metodología es cualitativa con un nivel de alcance descriptivo, los participantes son seis profesores. El instrumento de recolección de información es la entrevista semidirigida, la técnica de análisis de la información es el análisis de contenido en complementariedad con la teoría fundamentada. Los principales resultados dan cuenta de relaciones de poder que persisten en la relación familia-escuela en contexto mapuche sustentados en una relación de racismo y discriminación. Las principales conclusiones relevan la urgencia de establecer una formación continua sobre interculturalidad para los actores del medio educativo, lo que permitiría revertir las prácticas discriminatorias hacia “lo mapuche” presentes en la escuela. Esto, en contexto mapuche permitiría fortalecer las relaciones educativas entre familia indígena y escuela con base en la incorporación de los saberes y conocimientos educativos indígenas, contribuyendo en una educación escolar en perspectiva intercultural.

### Palabras clave

Relación familia-escuela – Educación indígena – Relación educativa intercultural – Contexto indígena – Relaciones de poder.

**1-** El artículo es parte de los resultados del proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos a los proyectos FONDECYT REGULAR N°1240540 y N°1221718.

**2-** Universidad Católica de Temuco (UCT), Temuco, Chile. Contactos: karias@uct.cl; mariela.gajardo2017@alu.uct.cl; jsierpe2017@alu.uct.cl; ysantini2017@alu.uct.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450263419es>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



# *Challenges of the family-school relationship in a Mapuche context: An approach from the teachers' perspective\**

## **Abstract**

*This research presents results on the meaning of school education from the perspective of the actors of the educational and social environment, namely, the teachers. The objective is to account for the challenges of the family-school relationship in an indigenous context, from the perspective of the teachers of two rural schools located in Mapuche communities of La Araucanía, a Southern region in Chile. The research problem states that the family-school relationship in a Mapuche context has historically been characterized by power relations that deny the involvement of the family members in the processes of intercultural school management. In this way, just nominal participation in administrative aspects is assumed. The methodology is qualitative with a descriptive scope, and the participants are six teachers. The data collection instrument is the semi-structured interview, and the data analysis technique is based on content analysis in complementarity with grounded theory. The main results show hegemonical powers that persist in the family-school relationship in the Mapuche context, marked by racism and discrimination. The main conclusions highlight the urgency of establishing continuous training on interculturality for schoolteachers working in Mapuche communities, which might allow reversing the hegemonical practices towards 'the Mapuche' present in the school. In this context, teacher training on interculturality would allow strengthening the educational relationship between the indigenous family and the school based on the incorporation of indigenous educational knowledge and skills, contributing to a school education with an intercultural perspective.*

## **Keywords**

*Family-school relationship – Indigenous education – Intercultural education – Indigenous context – Hegemony.*

---

## **Introducción**

En los sistemas educativos escolares se releva la importancia de establecer la vinculación entre la familia y la escuela, para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes. La relación familia-escuela se define como un vínculo que es indispensable, ya que estas dos instituciones de socialización son consideradas fundamentales para la crianza, el cuidado y la educación de los niños y niñas (Argentina, 2009). De esta manera, la relación familia-escuela se constituye como uno de los elementos esenciales, para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando el éxito académico y educativo de los estudiantes (Arias-Ortega, 2022). Este vínculo se co-construye mediante procesos reflexivos, que emergen de las interacciones recíprocas entre el sujeto, el contexto



y la cultura (Marín, 2021). De esta manera, si no ocurren procesos de participación y vinculación entre la familia y la escuela, difícilmente se puede construir una relación educativa positiva.

En contextos educativos indígenas, en general, la vinculación escuela-familia-comunidad, históricamente se ha visto tensionada, puesto que las familias reclaman no ser consideradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que la escuela demanda que existe una baja preocupación de los padres en la educación escolar de los niños indígenas, desligándose de sus actividades escolares (Arias-Ortega, 2020b). Estas tensiones entre ambas instituciones, sin duda, inciden negativamente en los procesos de escolarización de los niños indígenas, lo que trae consigo problemas de deserción escolar, incomunicación y baja implicación entre ambos actores educativos.

En esa perspectiva, la pregunta de investigación que guía nuestro estudio es: ¿Cuáles son los desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche, desde una aproximación de los profesores de dos escuelas rurales de La Araucanía, Chile?

## **Experiencias de relación familia-escuela a nivel global y local**

La revisión del estado del arte sobre la relación familia-escuela en contextos indígenas a nivel internacional y nacional en países como Australia, España, Venezuela, Colombia, Perú, México y Chile da cuenta que esta vinculación es de vital importancia, para una orientación beneficiosa del proceso de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez *et al.*, 2020; Hernández, 2017; Razeto, 2016). Sin embargo, el estudio de la relación familia-escuela en contexto indígena da cuenta que en general, estas relaciones están tensionadas. Por ejemplo, en Australia un estudio realizado por Müller (2012), Macdonald *et al.*, (2018), sostienen que existen brechas que obstaculizan el establecimiento de un vínculo familia-escuela en contexto indígena como: 1) los padres indígenas se sienten aislados de la comunidad educativa, esto puesto que cuando asisten a las reuniones de apoderados la lógica del discurso es predominantemente “europea” (Müller, 2012); 2) las familias indígenas reconocen que las políticas educativas no tienen un aporte indígena en el currículo escolar, por lo cual, la interacción entre familia-escuela la conciben como escasa y lejana de su realidad (Macdonald *et al.*, 2018).

Estudios desarrollados en España dan cuenta que, en general, la familia gitana y de diversidad cultural es dejada de lado en el proceso educativo por parte del profesorado. Esto se constituye en una problemática puesto que se invisibiliza a este actor educativo, a pesar de que simboliza un pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar (Simon; Giné; Echeita, 2016). En Venezuela, estudios desarrollados por Rodríguez *et al.*, (2020) y Hernández (2017) sostienen que la relación familia-escuela, puede ser comprendida desde sus beneficios y contradicciones. Los beneficios referidos a la transmisión de valores, hábitos y apoyo parental, que permite que los estudiantes logren un mejor rendimiento escolar (Rodríguez *et al.*, 2020). Las contradicciones referidas a la relación de abandono paterno temprano, la crianza parental agresiva, la migración, que llevan a un comportamiento perjudicial en el desempeño escolar (Rodríguez *et al.*, 2020). Asimismo, se releva que en general, el docente pocas veces propicia las condiciones



que fomentan espacios de reflexión para involucrar a los actores del medio familiar en el proceso escolar, lo que permitiría establecer una alianza familia-escuela-comunidad (Hernández, 2017). Sostenemos que la vinculación familia-escuela es relevante, puesto que, si se establece una relación de colaboración las herramientas entregadas por cada institución, se complementan para un óptimo proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes indígenas en la educación escolar.

En la experiencia colombiana, la relación familia-escuela en territorio indígena históricamente se ha sustentado desde una lógica tensionada, ya que las familias no están de acuerdo con el plan de estudios, debido a que se pierde el sentido indígena, su cultura y de paso, se ve minimizada con este planteamiento occidental (Pacheco, 2021). La familia ve esto como un “atentado a la memoria colectiva”, por lo que llevan a cabo estrategias para lograr una educación propia que se conecte con su cultura. Castillo (2016), sostiene que la falta de capacitación de los docentes en cuanto a la gestión pedagógica sobre la incorporación de conocimientos propios de las comunidades indígenas al currículo escolar, dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se expresa en que los niños y niñas indígenas tienen, por lo general, un bajo rendimiento académico debido a la falta de “adaptabilidad” en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en una lógica andino-céntrica. En Perú, estudios de Saqui (2020), sostiene que, si la institución promueve la participación activa de la familia indígena, en todos los niveles educativos, los niños tendrán más ventajas o éxitos a diferencia de las otras instituciones, cerrando las brechas que existen entre indígenas y no indígenas en la educación escolar. En coherencia con lo anterior, Silva (2020) releva que para una mejor vinculación familia-escuela en contexto indígena es de vital importancia considerar la pedagogía y educación indígena que incorpore la lengua originaria y los métodos educativos propios en los procesos educativos.

En esa misma lógica, estudios desarrollados en México, sobre la relación de participación de las familias ch'oles en la escuela, dan cuenta que esta se caracteriza, por una alta participación de parte de los padres en contextos más bien consultivos y toma de decisiones (Bastiani; Bermúdez, 2015). No obstante, estos mismos, registran una menor participación en aspectos relacionados con la mejora en el rendimiento académico y resultados en el vocabulario y la lectura. En relación a lo anterior, Bastiani y Bermúdez (2015) sostienen que existe una relación directa entre el bajo nivel de participación y el bajo grado escolar de los padres, quienes no se sienten capacitados, para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

En Chile, por un lado, la relación familia-escuela a modo general, y en contexto indígena en particular, es comprendida desde un enfoque de participación familiar funcionalista en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arias-Ortega, 2020; Castillo *et al.*, 2020). Así, la participación familiar indígena se limita solo a la asistencia a reuniones, entrevistas individuales entre profesor y apoderados, respecto a problemáticas de aprendizaje que enfrentan los estudiantes (Cárcamo; Méndez, 2019). De esta manera, tanto la escuela como la familia no reconocen como una necesidad recíproca la importancia del rol que ejerce cada uno en el proceso educativo, para transmitir, por una parte, el conocimiento escolar y, por otra parte, el conocimiento indígena, lo que permitiría sustentar el desarrollo de la identidad sociocultural de los estudiantes (Arias-Ortega,

2021). Pacheco, (2021) sostiene que los padres muchas veces depositan en el colegio la responsabilidad de motivar a los alumnos a estudiar y de enseñarles modales, sin tener en consideración que son ellos los encargados de mantener su rol de monitoreo y apoyo a los focos de aprendizaje y quehacer de la escuela en contexto indígena.

Resultados de investigación de Webb, Canales y Becerra (2016) han constatado que no se ha establecido un vínculo estrecho entre familia-escuela en contexto indígena, debido a que los establecimientos educacionales responsabilizan a los estudiantes, bajo la excusa de que sus dificultades personales y familiares inciden en su bajo éxito académico. Asimismo, el aislamiento geográfico les dificulta a las familias asistir a las escuelas de sus hijos y participar activamente de su proceso educativo. Además, existe falta de capacitación docente respecto a cómo implementar estrategias pedagógicas basadas en un enfoque intercultural; con lo cual, los docentes serían más conscientes acerca de la realidad cultural y territorial de sus estudiantes (Torres; Friz, 2020). En coherencia con lo anterior, Torres y Friz (2020), plantean que la relación familia-escuela en contexto indígena está influenciada por elementos tales como: 1) acceso a la escuela y perfil de los proyectos educativos que no se vinculan con las necesidades propias del territorio en el que se sitúa la escuela; y 2) escuela desterritorializada, que se separa de las necesidades de la familia respecto de la educación que necesitan sus hijos. Desde esta mirada, la escuela se encuentra desarticulada en relación con las verdaderas necesidades y características del territorio mapuche.

## Metodología

El estudio utilizó una metodología cualitativa, la que propone una forma de construcción del conocimiento, basándose en la subjetividad e intersubjetividad, por lo que nos permite tener una visión global acerca de los desafíos de la relación familia-escuela en contexto mapuche, desde la perspectiva de los profesores (Salgado, 2007).

El contexto de estudio se situó en dos escuelas en comunidades mapuches de La Araucanía en Chile. Los criterios de inclusión de las escuelas son: 1) escuelas municipales y/o particulares subvencionados con cursos simples y/o multigrado que presenten una matrícula de estudiantes con ascendencia mapuche y no mapuche; 2) escuelas situadas en comunidades mapuches rurales o semi-rurales de cada territorialidad con más de 20 años de existencia en el territorio. La técnica de selección de los participantes fue el muestreo intencionado no probabilístico, en el que los participantes son seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión e intereses del investigador (Fortin, 2010). Los participantes son profesores que se desempeñan en dichos establecimientos, quienes aceptaron participar voluntariamente en el estudio.

El instrumento de recolección de información fue la entrevista semidirigida, que consiste en una conversación directa, realizada en base a un guion previamente escrito (Fortin, 2010; Gauthier; Bourgeois, 2016). Los contenidos que abordó la entrevista son: 1) el sentido de la escuela en contexto indígena; 2) factores facilitadores de la relación familia-escuela-comunidad; 3) factores obstaculizadores de la relación familia-escuela-comunidad; y 4) acciones de mejora que podrían fortalecer la relación familia-escuela-comunidad en contexto indígena.



La técnica de análisis de la información utilizada es el análisis de contenido en complementariedad con la teoría fundamentada. Al respecto, Parra *et al.* (2017) plantean que el análisis de contenido es un procedimiento para analizar el material textual, lo que permite la identificación de contenidos explícitos y latentes que emergen del discurso de los participantes. La teoría fundamentada, tiene como propósito comprender cómo definen los individuos un fenómeno o acontecimiento a través de su interacción social (Vivar *et al.*, 2010). El proceso de análisis de la información desde la teoría fundamentada implicó una codificación abierta y axial de los testimonios de los participantes (Charmaz, 2007; Hernández, 2014). Este proceso finalizó una vez se haya logrado la saturación teórica, es decir, proceso durante el cual “no se hallan datos nuevos a través de los cuales se puedan desarrollar más cuestiones” (Hernández, 2014, p. 94). Las entrevistas se codificaron en base a la siguiente nomenclatura: 1) E: Entrevista. 2) P: Profesor. 3) F o M: Género Femenino o Masculino. De igual forma, se incluirá la expresión de los entrevistados en la unidad hermenéutica a través de un número generado por el programa Atlas ti, el cual se identificará de la siguiente manera: (E1PM [121:121]).

Los resguardos éticos consideraron el consentimiento informado y la Declaración de Singapur, ambos aspectos permiten asegurar una participación voluntaria y activa de los participantes en el estudio (Mondragon-Barrios, 2009; Taboada, 2017).

## Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación surgen a partir del análisis de las seis entrevistas aplicadas a los participantes. Estos se organizan en torno a la categoría central que aparece con mayor recurrencia en el testimonio de los profesores. Dicha categoría se divide a su vez en tres subcategorías que se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1-** Relación familia-escuela en contexto indígena

Subcategoría	Recurrencia	Porcentaje
Factores tensionantes de la relación familia-escuela en contexto indígena	182	60%
Factores facilitadores de la relación familia-escuela en contexto indígena	67	22%
Desafíos de la relación familia-escuela en contexto indígena	53	18%
Total	302	100%

Fuente: Elaboración propia.

### Factores tensionantes de la relación familia-escuela en contexto indígena

La primera subcategoría factores tensionantes de la relación familia-escuela en contexto indígena, se refiere a aquellos obstáculos que complejizan el desarrollo y mantenimiento de la relación familia-escuela, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La subcategoría, se compone de siete códigos: Actividades extracurriculares

de los alumnos, sentido de la cultura, estigmatización cultural, contexto sociocultural, deserción escolar, contextualización territorial y modificación curricular.

Respecto al código de Actividades extracurriculares de los alumnos este se define como aquellas responsabilidades ajenas al rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a ello, un testimonio señala que: “[En su hogar] Los niños ayudan, ya sea con los animales, con los chanchos, con todo, a picar leña, entrar leña, entonces les desligan otras responsabilidades menos las tareas, las tareas al último” (E4PF [115:115]). Dicho relato, da cuenta que los estudiantes además de desarrollar actividades escolares deben colaborar en sus respectivos hogares. Esto, trae consigo que los profesores perciban poco interés de las familias en la importancia de la escolarización de sus hijos, debido a que los padres les asignan diversos quehaceres del hogar. De este modo, los niños para cumplir con sus obligaciones en el ámbito familiar, dedican más tiempo para realizar las tareas domésticas que para realizar las tareas escolares.

En relación al código Sentido de la cultura, este se refiere a cómo las familias indígenas han perdido las prácticas de la tradición oral, para transmitir los conocimientos y costumbres propias a sus hijos, lo que incide negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, una profesora indica que:

La importancia [del conocimiento indígena para la formación de los niños] va radicada en que conocerán sus orígenes, es importante que todos conozcamos nuestros orígenes. Yo me considero una completa ignorante de mis orígenes, partiendo de uno. El conocer los orígenes que uno tiene, nos haría más partícipes de lo que pasa en el diario vivir; nos haría valorar más lo que tenemos y proyectarnos en ese sentido. (E2PF [85:85]).

Respecto al relato, podemos inferir que el valor que le otorgan los profesores a la cultura mapuche, varía según el grado de conocimiento que se tenga de ésta. Suponemos que este desconocimiento de los profesores podría estar asociado a la Formación Inicial Docente, la que históricamente, ha invisibilizado los conocimientos indígenas en sus itinerarios formativos. Esto es preocupante si consideramos que existe un número significativo de estudiantes indígenas en el sistema escolar, quienes merecen recibir una educación contextualizada y pertinente a su realidad sociocultural. De este modo, el que los profesores no cuenten con las herramientas necesarias para comprender la cultura de origen de sus estudiantes se constituye en una limitante que dificulta la relación familia-escuela. Lo anterior, puesto que se establece una comunicación poco efectiva entre las escuelas y las familias indígenas. En ese mismo sentido, el desconocimiento de los saberes indígenas dificulta ofrecer una educación que refuerce la identidad sociocultural de los estudiantes, elemento de vital importancia, para formar sujetos con sentido de pertenencia. Al respecto una profesora señala: “[Incorporar conocimientos mapuches en la escuela ayudaría] a sentir su propia identidad, a que ellos sepan que pertenecen a una cultura, tenemos niños que les da vergüenza, no hablan en mapuche no pueden” (E4PF [71:71]).

En relación al relato se infiere que, si bien existe gran porcentaje de estudiantes de origen mapuche, no existe una continuidad de la enseñanza de los saberes y conocimientos



indígenas propios entre la escuela y los estudiantes, así como entre los estudiantes y sus familias. Esta discontinuidad de los conocimientos educativos propios es un factor que tensiona la relación familia-escuela, debido a la contradicción entre el deseo de considerar la cultura mapuche como parte de los contenidos de aprendizaje y el hecho de considerar que la cultura mapuche de alguna manera se desvanece en comparación al contenido del currículum escolar, para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación al código Estigmatización cultural se refiere a la forma en que los profesores conciben a las familias de los estudiantes indígenas y al territorio rural en el cual se sitúa la escuela. Desde las voces de los profesores, en general, el territorio indígena se concibe como un lugar de “retraso”, predominando una visión prejuiciada sobre el contexto sociocultural de los estudiantes. De este modo, los profesores consideran que el ambiente rural dentro del cual los estudiantes y sus familias se desarrollan, carece de ambiciones, remarcando que la familia tiene tendencia a guiarse en torno a pensamientos “mediocres” sobre el futuro escolar y laboral de sus hijos. Al respecto, un testimonio señala que:

Ellos [los estudiantes] están criados en un ambiente en el que lo único que piensan es en trabajar, pero ellos no piensan, no abren su mente a que si ellos estudian se les puede abrir más campo laboral y pueden tener una mejor situación. Entonces, ellos se encierran en un círculo ahí, entonces es difícil sacarlos de ahí. (E1PM [82:82]).

De esta forma, se puede develar que, perdura en el tiempo el pensamiento de que el ámbito rural-indígena se encuentra marcado por la “mediocridad”, se predice el éxito personal de cada estudiante a partir del sector en el cual vive. De este modo, se crea una tensión en la relación familia-escuela debido a esta idea arraigada por parte de los docentes de que es responsabilidad exclusiva de las familias incentivar a sus hijos a que tengan aspiraciones y puedan acceder a mayores oportunidades laborales, para lograr una mejor calidad de vida. Desde la mirada de los profesores, se asume que los padres ven a la escuela como un medio para que los hijos adquieran ciertos conocimientos que le permitan una mejor situación económica. Es así que se ve a la escuela como un proceso necesario para ascender socialmente y adquirir mayores recursos económicos. Estos elementos se constituyen en una red tensionante, ya que los padres ven a los profesores como una oportunidad para que sus hijos tengan más oportunidades a futuro. Mientras que, los profesores vislumbran los beneficios de la educación desde una óptica integral que no solo contempla el ámbito económico, sino más bien a un nivel educativo global.

En cuanto al código de Contexto sociocultural, refiere a la noción general del profesor acerca del entorno social y cultural del territorio en el cual se sitúa la escuela. Entre los aspectos más importantes a considerar, se pueden mencionar: la ubicación geográfica, vulnerabilidad social y económica, planificación educacional descontextualizada de la realidad educativa de los estudiantes, entre otros. Respecto al contexto de vulnerabilidad social una profesora relata:



Yo diría que un alto porcentaje de los papás que envían a sus hijos al colegio en el sector, es por un tema de vulnerabilidad, porque no tienen los medios muchas veces como para poder alimentar a sus hijos, entonces los niños van al colegio a comer. Lo otro, es que hay muchos papás que trabajan y no tienen donde dejarlos, entonces están obligados a enviar a sus hijos todos los días al colegio. (E4PF [29:29]).

En relación a lo anterior, la docente considera que los padres envían a sus hijos a la escuela producto de la falta de recursos económicos, en el que ven en ella una forma de alimentación y cuidado de los hijos, mientras ellos realizan actividades laborales. A raíz de lo anterior, existen ciertos prejuicios por parte de los profesores hacia las familias de los estudiantes indígenas, debido a que éstos perciben que las familias ven el proceso de escolarización como una posibilidad para “desligarse” de algunas de sus responsabilidades. Por ejemplo, los profesores perciben que se les atribuye a ellos el deber de aportar con la alimentación de los estudiantes y el cuidado personal de los mismos. Este tipo de prejuicios afecta directamente la relación familia-escuela, ya que se establecen pensamientos erróneos y actitudes negativas hacia las familias, en donde no se ve al núcleo familiar como un sustento autónomo, percibiendo dependencia más allá del rol educativo.

Respecto al código Deserción escolar, se relaciona con que antigua y actualmente, existen diversas limitaciones en la continuidad del proceso educativo. Por ejemplo, el aislamiento geográfico, presión de las familias hacia los alumnos para continuar con el trabajo familiar, educación hasta el sexto año de enseñanza básica, bajos ingresos económicos. Un profesor señala que:

Entonces como a nivel familiar ven que su familia no logró estudiar, que a nivel cultural su entorno tampoco, y que más encima tienen que hacerse cargo del negocio, porque ya los chicos están grandes y a sus papás ya los ven viejitos. Entonces, ellos asumen el rol protector, el rol de proveedor, muchas veces prefieren hacerse cargo de los negocios que tiene la familia, que “perder” cinco años estudiando, o hay otros que han entrado a la universidad y se dan cuenta de que no pueden seguir con el trabajo de la familia y estudiando y no logran continuar [...]. (E2PF [126:126]).

Al respecto, se infiere que muchas veces los estudiantes abandonan sus estudios para conseguir un trabajo estable, y poder contribuir con los ingresos económicos de su hogar. Lo anterior, impacta negativamente en la relación familia-escuela, ya que los profesores perciben que las familias le dan mayor prioridad a la obtención inmediata de ingresos económicos en su hogar, que a la continuidad formal de los estudios de sus hijos.

En cuanto al código de Contextualización territorial, se refiere a cómo los profesores flexibilizan los contenidos de aprendizaje al contexto y realidad cultural de los estudiantes con el fin de facilitar la comprensión del contenido y adaptarlo a la cultura local. Al respecto, un profesor señala:

[se contextualiza la enseñanza a lo que ellos ven en su territorio], por ejemplo, [se les pregunta a los estudiantes], tienes diez gallinitas y el zorro me come tres gallinitas, ¿Cuántas gallinitas me quedan? [los contenidos] tienes que llevarlo asociado con lo que el niño ve, con lo que observa, no le vas a estar hablando de platillos voladores, el niño no ha visto un marciano. (E1PM [187:187]).



De acuerdo al testimonio, se infiere que los profesores se esfuerzan por comprender y adaptar los contenidos de aprendizaje impuestos en el currículum escolar al contexto del territorio en el cual ejercen su labor docente, en el que el lenguaje, la metodología y el contenido tiene que ser llevado en esa línea de adaptación. Sin embargo, el testimonio de los profesores devela que existe una descontextualización territorial de los contenidos escolares como un factor que enfrentan en su ejercicio docente. Esto, tensiona la relación familia-escuela puesto que se ofrece una educación escolar ajena a los saberes y conocimientos propios existentes en el territorio, por lo que se apartan de las necesidades reales de los estudiantes y familias indígenas.

El código de Modificación curricular se refiere a las percepciones de los docentes acerca de las necesidades de adaptar el currículum escolar preestablecido. Esto conlleva un mejor ejercicio docente en cuanto a la obtención y aplicación de las herramientas interculturales aptas para la labor docente, abarcando y añadiendo componentes de aprendizaje de carácter inclusivo. Desde las voces de los profesores, se plantea tomar en cuenta el contexto y el nivel educativo en el que se encuentran actualmente los alumnos en contexto indígena. Al respecto, una profesora agrega:

De la base del currículum, a lo mejor haciéndolo cambiar el currículum, enfocarse más en las culturas para que esté todo asociado, porque supuestamente estamos trabajando ahora con un currículum más inclusivo y la inclusión también tiene que ver con la cultura, ¿Cómo vas a integrar, por ejemplo, a un niño Aymara, o mapuche o rapa nui, si el niño habla su idioma y tú no... no sabes de qué se trata su cultura? (E5PF [273:273]).

En relación al testimonio es posible vislumbrar que existe una contradicción entre el contenido oficial dentro del currículum escolar y los obstáculos que aquello ha supuesto para la labor del profesorado. Lo anterior, debido a la distancia entre los contenidos de aprendizaje dictados por las políticas estatales y las necesidades reales en el territorio rural-indígena. De este modo, se infiere una necesidad explícita del profesorado en una actualización curricular que contemple las demandas del establecimiento, que busque un cambio curricular, pero sin dejar afuera la voz de los padres. Esto, permitiría generar instancias en donde se fomente la relación familia-escuela en la que encuentren puntos en común, forjando así, objetivos que tomen en cuenta las problemáticas en la relación familia-escuela en contexto indígena para un funcionamiento académico y cultural pertinente socioculturalmente.

## **Factores facilitadores de la relación familia-escuela en contexto indígena**

La subcategoría factores facilitadores de la relación familia-escuela en contexto indígena, se refiere a aquellas facilidades como: comunicación efectiva, participación activa, implicación familiar que inciden positivamente en el proceso educativo a través de la implicación de los profesores con las familias, lo que potencia el desarrollo y mantenimiento de esta relación educativa. En esta subcategoría, encontramos un total de

cuatro códigos: Cercanía extracurricular, Contribución docente, Escuela transgeneracional y Beneficios de la escolaridad.

En relación al código Cercanía extracurricular se define como la interacción que se genera entre los alumnos, la familia y los docentes fuera del ambiente escolar, en un contexto natural. De esta manera, la cercanía extracurricular implica crear relaciones interpersonales de proximidad socioemocional, permitiendo conocer el contexto sociocultural de los alumnos desde una perspectiva más cercana. Un testimonio señala que “muchas veces hemos formado canastas familiares que se la entregamos a los niños entre nosotros mismos, nosotros mismos los profesores las hacemos y las entregamos a la familia...” (E4PF [53:53]). En relación al testimonio, podemos inferir que la iniciativa de los profesores tiene como finalidad contribuir más allá del contenido curricular, siendo conscientes del contexto en el cual están insertos, proporcionando un apoyo a los estudiantes y a las familias que refuerza positivamente la relación familia-escuela. Dentro de esta misma línea argumental se relata que: “Nosotros hacemos campañas para los niños que tienen más problema de vestuario, nosotros juntamos ropa, regalamos ropa, porque como le decía, hay muchas familias que son de muy escasos recursos” (E4PF [119:119]). De esta manera, la preocupación del profesorado hacia las familias de sus estudiantes va más allá de lo escolar en el que estos se constituyen en una red de apoyo del alumno y su familia estando presente en el contexto escolar y cultural en el cual se desempeñan.

Respecto al código Contribución docente, se refiere a cómo los profesores perciben su propio trabajo en las labores de enseñanza-aprendizaje en la comunidad estudiantil. De este modo, se dan apreciaciones del rol y las estrategias implementadas en las aulas, siendo así un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto se relata:

Mi tarea es generar estrategias para poder ayudarles, sobre todo a los niños que más les cuesta, es ayudar a comprender, porque muchos de ellos saben leer, pero no saben comprender, la idea. Es ir apoyando con conocimiento, también con vivencias y a nivel social también, el hecho ya de relacionarse ellos con personas de otros lados también les sirve para aprender. (E2PF [57:57]).

En relación al testimonio se infiere que, son esenciales las habilidades de comprensión del profesorado para solventar las necesidades del estudiantado, conduciendo así, el proceso académico de forma positiva. Por lo cual, esta contribución debe ir ligada con las voces de los padres, fortaleciendo así, estrategias de participación familia-escuela-comunidad indígena.

En relación al código Escuela transgeneracional, se refiere a apreciar cómo las generaciones anteriores de los padres de estudiantes indígenas han estudiado en la misma escuela, manteniendo así una línea educacional que va recorriendo distintas generaciones familiares. Es así que, el ingreso de nuevos estudiantes al establecimiento educacional genera un vínculo, tanto a nivel estructural como con los profesores. Al respecto, una profesora relata: “Muchos se criaron juntos y fueron exalumnos que después tuvieron a sus hijos, actualmente a sus nietos, así que es como una escuela que se ha caracterizado por mantener esta relación familiar” (E3PF [21:21]).



De acuerdo al testimonio, la relación familia-escuela, se ve favorecida, producto a la construcción del sentido de pertenencia a la escuela en los contextos indígenas, puesto que se constituye en un espacio ya conocido por el estudiantado, debido a las experiencias vivenciadas por sus familias. Esto permite una pronta adaptación al establecimiento y permite que los profesores generen un ambiente escolar de vínculos afectivos significativos con los alumnos.

Finalmente, el código Beneficios de la escolaridad se refiere a cómo los profesores perciben que, a través de la escolarización formal los alumnos acceden a ventajas y oportunidades que, de no ser por dicho proceso no obtendrían. Por ejemplo, apoyo psicosocial desde la escuela para las familias de los alumnos, la oportunidad de ser profesionales y preparación para la vida laboral. De esta manera, se refleja en los testimonios de los profesores, que la familia suele percibir a la escuela precisamente como una oportunidad de éxito académico y futuro. En este sentido, un participante relata que:

Les ha hecho súper bien el hecho de pertenecer a una escuela, de ir a clases, porque les abre más posibilidades, tú ves ahora abogados que son mapuches y que tienen grandes cargos. Entonces eso les ha servido, hacerse parte y darse cuenta de que no por ser mapuches se van a excluir. (E2PF [51:51]).

Respecto del testimonio, se puede apreciar la importancia que le atribuye la docente al proceso de escolarización, puesto que, desde su punto de vista, los niños y niñas indígenas que pueden tener acceso a la educación, contarían con diversas ventajas. Entre ellas, el acceso al beneficio de alimentación al estar la escuela situada en la misma zona rural donde residen los estudiantes indígenas, lo que permite que sea más fácil el traslado a ésta. Asimismo, el tener la oportunidad de acceder a la educación, permite que los estudiantes indígenas logren expandir sus conocimientos tanto a nivel profesional como personal. Esto propicia la movilidad social ascendente, es decir, que los estudiantes indígenas alcancen mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico.

## **Desafíos de la relación familia-escuela en contexto indígena**

La subcategoría Desafíos de la relación familia-escuela se refiere a los retos tanto a nivel académico como personal que viven los profesores en su quehacer profesional. La cual, está constituida por tres códigos: 1) Expectativas de la familia; 2) Participación familiar; y 3) Aspiración docente.

El código Expectativas de la familia, se refiere a las prácticas positivas que debería tener la relación familia-escuela, en donde el profesorado expone cómo le gustaría fortalecer este vínculo en los establecimientos. Se pone énfasis en las contribuciones ideales de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, una profesora menciona:

Aportando con sus conocimientos, por ejemplo, lo que me pasaba años atrás, que de repente los papás pudieran ir y pudieran dar su aporte, en mis clases pasaba que se me ocurría una receta y una mamá decía “oye mira la otra semana podemos hacer tal postre”, o en huerto salía

una mamá “oye, pero sabes yo me puedo conseguir un gusano no sé cuánto para el tema de la descomposición.” (E2PF [124:124]).

En relación a lo anterior, se observa que los docentes esperan mayor compromiso e interés por parte de las familias de los estudiantes indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que la familia no se constituya en un ente pasivo en el proceso académico de sus hijos. Sino más bien, que los padres sean capaces de contribuir con sus conocimientos y tradiciones mapuches, con el fin de que los estudiantes indígenas y no indígenas puedan familiarizarse e identificarse con su cultura. De esta manera, se fortalecerán los lazos no solo con sus hijos, sino además con toda la comunidad educativa.

El código Participación familiar, se refiere a la percepción de los docentes respecto del grado de interés y participación de las familias de los estudiantes indígenas en el proceso educativo de sus hijos. En relación con este código, una docente comenta:

Como en todas partes hay diferentes familias, hay padres que están como súper pendientes, que están como enterados de todo, que leen por ejemplo todas las comunicaciones, los informativos que uno manda; y hay otros que lamentablemente no están tan pendientes, por diversos motivos como te decía yo, porque a lo mejor trabajan, hay muchos otros que tienen la disposición, pero lamentablemente no tienen las herramientas para ayudar a los estudiantes. (E3PF [41:41]).

Respecto al relato, podemos señalar que la profesora comprende los diversos factores que pueden influir en la participación familiar, teniendo en consideración el contexto socio-cultural de los estudiantes. Este rol de los padres, en donde muchas veces no están presentes por decisión propia, sino por una necesidad de cumplir con traer el sustento al hogar. Asimismo, la baja participación de los padres se podría explicar producto de la comunicación poco efectiva que existe entre las familias y las escuelas de los estudiantes indígenas.

Por último, el código Aspiración docente se refiere principalmente a una mirada a futuro de lo que desea el profesorado a nivel académico y del establecimiento para que, de esta manera, pueda influir de forma positiva en los estudiantes mediante cambios que estén a la par de las demandas estudiantiles y familiares. Es así que existen diversos anhelos por parte de los docentes respecto a la estructuración de la escuela y su falta de contextualización al territorio y cultura de los estudiantes. En concordancia con lo anterior, una profesora agrega:

Que hubiese una sala tipo *ruka*, que hubiese sido otro tipo de ventana, otro tipo de espacio, que hubiesen estado todos sentados alrededor de por último una estufa ficticia, pero ya el que se generara ese ambiente yo creo que los niños, a mi parecer, hubiesen aprendido mucho más y les hubiera parecido mucho más interesante. (E2PF [41:41]).

En relación al relato de la docente, se puede inferir que la escuela “ideal” tiene un tipo de estructuración más ambientada al territorio y cultura de los estudiantes indígenas, lo que sería un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más enriquecedor. También, tiene la creencia de que si se modifica un poco la posición de las sillas dentro de la sala



de clases se podrá disminuir esta relación de asimetría entre docente-estudiante. Desde las voces de los profesores, esto permitiría mayor confianza en los alumnos ya que se sentirían más seguros de dar a conocer sus puntos de vista y que estos sean reconocidos, siguiendo la lógica de que cada uno tiene algo diferente que aportar.

## **Discusión y conclusiones**

Los resultados de investigación nos permiten sostener que la relación familia-escuela en contexto indígena, en general, está tensionada con base en una comunicación poco efectiva entre las familias y la escuela. Cabe señalar, que la mayoría de los padres y apoderados de los estudiantes indígenas hablan y/o comprenden su lengua nativa, por lo tanto, tienen una cosmovisión, creencias y simbolismos distintos a los profesores no indígenas (Arias-Ortega, 2021). No obstante, los docentes poseen bajo dominio respecto de la lengua indígena y conocimientos de la cultura mapuche, lo que conlleva una comunicación familia-escuela poco satisfactoria en los procesos educativos. Esto, es coherente con las diversas experiencias revisadas a nivel internacional, las cuales sostienen que, en general, existe una brecha intercultural que distancia a la familia de la escuela. En relación a los problemas de comunicación entre la familia-escuela en contextos indígenas, Castillo (2016) sostiene que este es un factor que da cuenta del distanciamiento y la tensión entre ambos actores educativos. De esta manera, al no existir una comunicación adecuada incide negativamente en el sentido de la cultura y formación de los niños y niñas en contexto indígena. Esto se contradice con la función esencial de la escuela al constituirse en el entorno más próximo después de la familia, y que en “teoría” debiera aportar con herramientas como conocimientos teóricos y habilidades sociales e interpersonales, para ofrecer a la formación de niños y jóvenes una educación desde un enfoque de pertenencia social, cultural y territorial (Ortega; Cárcamo, 2017). Realidad que, de acuerdo a nuestros resultados de investigación, es cuestionable, puesto que la escuela invisibiliza el contexto y expectativas de las familias y comunidades mapuches, producto de guiarse por normativas estáticas que, históricamente, se han focalizado desde una lógica individualista y de mercado. De este modo, no necesariamente, se considera la realidad local, cultural, y territorial en el que se sitúan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arias-Ortega, 2021).

En esa misma perspectiva, constatamos que existen prejuicios por parte de los docentes hacia las familias mapuches que participan en el estudio. Estos prejuicios son entendidos como creencias erróneas y actitudes hostiles que se establecen antes de conocer a un individuo o grupo determinado (Fernández, 2011). Los prejuicios que los docentes expresan hacia los padres y madres mapuches se expresan como una percepción de “mediocridad” y “marginalidad social” hacia las familias mapuches, lo que genera una tensión en la relación educativa, afectando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se constatan prejuicios hacia los niños y niñas mapuches, asumiendo que obtendrán un menor rendimiento académico. En este mismo sentido, los profesores culpabilizan a los padres de no ser capaces de motivar a sus hijos para que continúen con su proceso educativo. Esto, repercute, además, en el interés y grado de participación de las



familias indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, puesto que éstos al percibir esta concepción negativa hacia ellos, optan por distanciarse, porque se sienten no participes de los procesos educativos y la toma de decisiones. En consecuencia, si nos referimos al marco educacional como tal, vislumbramos que los prejuicios interfieren considerablemente en el desempeño académico de los estudiantes, así como también en el desarrollo positivo de la relación familia-escuela. Lo anterior es coherente con resultados de investigación de Silva (2020), quien sostiene la necesidad de pensar nuevos contenidos escolares en perspectiva intercultural, lo que implica articular los conocimientos locales con el saber disciplinar, revirtiendo progresivamente el prejuicio hacia lo “indígena”. Para ello, sostenemos que es urgente promover procesos de sensibilización en la escuela, la familia y la comunidad, respecto de la importancia de la vinculación de estos actores educativos, para contribuir en el éxito escolar y educativo de los niños. Esto, plantea el desafío de establecer en la escuela y la familia procesos de sensibilización respecto de la necesidad de transitar hacia una escuela en perspectiva intercultural que considere, respete y valore la diversidad social, cultural, los conocimientos indígenas y propios de cada actor educativo que entra en interacción.

En conclusión, constatamos que existen desafíos asociados a la existencia de una tensión en la relación familia-escuela, producida por la falta de dominio de los profesores tanto de la lengua como de los conocimientos de la cultura mapuche. A esto se le agrega la escasa incorporación de contenidos propios de la cultura mapuche en el currículum escolar preestablecido. Estas falencias traen consigo, un impacto negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes indígenas, puesto que al no estar los contenidos de aprendizaje asociados con su realidad socio-territorial, se les dificulta comprenderlos y además si la lógica predominante en el discurso de los docentes es occidental, repercute en su identidad cultural.

En ese sentido es urgente que la educación escolar en contexto indígena ejerza en la práctica estrategias interculturales, para fortalecer la vinculación familia-escuela-comunidad, desde un sentido de pertenencia con el territorio, la cultura y la lengua propia en el contexto indígena. De igual manera, es necesario realizar ajustes en las políticas públicas para promover canales de comunicación, más allá de una participación funcional. Esto permitiría ampliar las herramientas educativas, para responder a las demandas de una sociedad que exige un compromiso de calidad y humano entre familia-escuela, que fomente la valoración de la diversidad e incorporen la opinión de los padres y apoderados de los estudiantes indígenas en la toma de decisiones, respecto a los contenidos de aprendizaje a abordar en el proceso educativo de sus hijos.

## Referencias

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Familias, escuela, comunidad: vínculos educativos**. Córdoba: Mineduc, 2009.

ARIAS-ORTEGA, Katerin. Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. **Educación em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-18, 2021.



ARIAS-ORTEGA, Katerin. Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2020, v. 46, n. 1, p. 73.

ARIAS-ORTEGA, Katerin. **Sentido de escuela y educación escolar desde los agentes del medio educativo y social**: bases para una relación educativa intercultural. Santiago de Chile: ANID, 2020b. Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

ARIAS-ORTEGA, Katerin. Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en La Araucanía, Chile. **Diálogo Andino**, Arica, v. 67, p. 31-41, 2022.

BASTIANI, José; BERMÚDEZ, Flor. La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro, v. 37, n. 1, p. 20-40, 2015.

CASTILLO, Elizabeth. Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. **Nodos y nudos**, Bogotá, v. 5, n. 41, p. 57-66, 2016.

CASTILLO Pablo; MIRANDA Carlos; NORAMBUENA Ivette; GALLOSO, Edith. Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. **Revista de estudios y experiencias en educación**, Concepción, v. 19, n. 41, p. 17-27, 2020.

CHARMAZ, Kathy. Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. **Papers, Revista de Sociología**, Cataluña, v. 86, p. 224, 2007.

FERNÁNDEZ, Ana. Prejuicios y estereotipos: refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. **Antropología experimental**, Andalucía, v. 22, n. 11, p. 317-328, 2011.

FORTIN, Marie. **Fondements et étapes du processus de recherche**. Montréal: Chenelière Éducation, 2010.

GAUTHIER, Benoit; BOURGEOIS, Isabelle. **Recherche sociale de la problématique à la collecte des données**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2016.

HERNÁNDEZ, Aura. Transitando por el camino de la escuela para padres, madres y representantes. Una experiencia vivida. **Revista Electrónica de Ciencias de la Educación**, Humanidades, Artes y Bellas Artes Año I, Zulia, Falcón y Trujillo, v. 1, n. 1, p. 51-71, 2017.

HERNÁNDEZ, Rafael. La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla, n. 23, p. 187-210, 2014.

MACDONALD, Marie *et al.* A 'better' education: An examination of the utility of boarding school for Indigenous secondary students in Western Australia. **Australian Journal of Education**, Queensland, v. 62, n. 2, p. 192-216, 2018.

MARÍN, Miguel. **Una mirada compleja frente a los conceptos de inclusión y vulnerabilidad social dentro de la fundación universitaria del área andina**. 2021. (Tesis de Pregrado) – Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2021.



MONDRAGON-BARRIOS, Liliana. Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. **Revista de Investigación Clínica**, Ciudad de México, v. 61, n. 1, p. 73, 2009.

MÜLLER, Denis. **Parents as partners in Indigenous children's learning**: family-school and community. Canberra: Family, 2012. A report by Denis Muller & Associates for the Family-School & Community Partnerships Bureau.

ORTEGA, María; CÁRCAMO, Héctor. Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. **Educación**, Lima, v. 27, n. 52, p. 81-97, 2017.

PACHECO, Martha. La primera infancia indígena: entre la escolarización y la familia. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 1, n. 81, p. 357-372, 2021.

PARRA, Esther *et al.* Análisis de contenido cualitativo: estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. *In*: COSTA, Antonio.; SÁNCHEZ-GÓMEZ, María.; MARTÍN-CILLEROS, María (ed.). **La práctica de la investigación cualitativa**: ejemplificación de estudios. Aveiro: Ludomedia, 2017. p. 57-92.

RAZETO, Alicia. El involucramiento de las familias en la educación de los niños: cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. **Páginas de Educación**, Montevideo, n. 9, v. 2, p. 1-26, 2016.

RODRÍGUEZ, Arturo; CASTAÑO, Jean; CORRAL, Karen; GARCÍA, Mónica. Familia, escuela y sociedad: estrategias para los problemas de comportamiento académico en instituciones de educación básica. **Revista Venezolana De Gerencia**, Zulia, v. 25, n. 3, p. 437-447, 2020.

SALGADO, Ana. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. **Liberabit**, Lima, n. 13, p. 71-78, 2007.

SAQUI, Ruth. **Participación de los padres de familia en la gestión del proceso de aprendizaje de una escuela EIB de Apurímac**. 2020. Tesis (Doctoral) – Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, 2020.

SILVA, Katia. **El tratamiento del quechua en Occopata y las expectativas de los padres de familia 2020**. Tesis (Doctorado) – Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, 2020.

SIMON, Cecilia; GINÉ, Climent; ECHEITA, Gerardo. Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 10, n. 1, p. 25-42, 2016.

TABOADA, Noel. El consentimiento informado en la práctica asistencial e investigativa de la Genética Clínica. **Centro Provincial de Genética Médica**, Santa Clara, v. 11, n. 3, p. 1-13, 2017.

TORRES, Héctor; FRIZ, Miguel. Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e66108, 2020.

VIVAR, Cristina; ARANTZAMENDI, María; LÓPEZ, Olga; GORDO, Cristina. La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. **Index Enferm**, Granada, v. 19, n. 4, p. 283-288, 2010.



WEBB, Andrew; CANALES, Andrea; BECERRA, Rukmini. Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. *In*: IRARRÁZAVAL, Ignacio; PIÑA, Elisa.; LETELIER, Magdalena. (ed.). **Propuestas para Chile 2016**. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2016. p. 279-305.

*Recibido en: 25.04.2022*

*Aprobado en: 27.10.2022*

**Editor responsable:** Prof. Dr. Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

**Katerin Arias-Ortega** es Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Es Profesora Asociada del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco (UCT).

**Mariela Gajardo** es psicóloga por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Actualmente, se desarrolla como psicóloga clínica en consulta privada.

**Juan Sierpe** es psicólogo por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Actualmente se desarrolla como psicólogo clínico en consulta privada.

**Yislen Santini** es licenciada en Psicología por la Universidad Católica de Temuco, Chile.