

# FAMILIA INDÍGENA Y ESCUELA RURAL: PARTICIPACIÓN DE LOS AYLLU LICKANANTAY EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS<sup>1</sup>

## INDIGENOUS FAMILY AND RURAL SCHOOL: PARTICIPATION OF THE AYLLU LICKANANTAY IN EDUCATIONAL PROCESSES

Carlos Miranda Carvajal<sup>2</sup>

Dr.© en Psicología

Profesor asociado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, Chile

carlos.miranda@pucv.cl

ORCID: 0000-0003-0570-3496

**Resumen:** La relación familia escuela es uno de los factores considerados como ejes del proceso de educación, pero esta consideración, es una construcción que apunta los resultados académicos como fin del mencionado proceso. Desde esta consideración y la multiplicidad cultural y geográfica chilena se plantea observar de qué manera participan las familias pertenecientes a la Nación Lickanantay en los procesos educativos desarrollados en escuelas rurales posicionadas en territorios ancestrales. Metodológicamente se desarrolló un análisis del discurso bajo los criterios de participación social y comprensión de la lengua común bajo un marco cualitativo de carácter decolonial en los procesos de investigación con pueblos indígenas. Los participantes fueron de los padres y madres de los Ayllu Lickanantay, quienes cumplen funciones de apoderados en una escuela rural. Como principal conclusión se encontró que la participación de los Ayllu sigue lógicas comunitarias que se apegan de muy buena manera a las formas de vida y comprensión del mundo desde su posición política y social, las que se alejan de la lógica academicista mayormente considerada en las propuestas educativas y de cooperación educacional.

**Palabras claves:** educación rural, relación familia-escuela, familia indígena.

**Resumo:** A relação entre família e escola é um dos fatores considerados como eixos do processo educacional, mas essa consideração é uma construção que aponta os resultados acadêmicos como o fim desse processo mencionado. A partir dessa consideração e da multiplicidade cultural e geográfica chilena, propõe-se observar como as famílias pertencentes à Nação Lickanantay participam nos processos educacionais desenvolvidos em escolas rurais localizadas em territórios ancestrais. Metodologicamente, foi realizado uma análise do discurso com base em critérios de participação social e compreensão da linguagem comum, sob um quadro qualitativo de caráter decolonial nos processos de pesquisa com povos indígenas. Os participantes foram pais e mães do Ayllu Lickanantay, que desempenham funções de

<sup>1</sup> Trabajo parte de la tesis doctoral "Participación e inclusión familiar en la escuela: el caso de las familias Lickanantay".

<sup>2</sup> Dr.© en Psicología PUCV, Profesor asociado de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Simma Lickanantay, Profesor de Ed. General Básica con especialidad en Educación Rural y Magíster en Evaluación Educacional.



responsáveis em uma escola rural. Como principal conclusão, observou-se que a participação do Ayllu segue lógicas comunitárias que se alinham de maneira muito eficaz às formas de vida e compreensão do mundo a partir de sua posição política e social, afastando-se da lógica acadêmica predominantemente considerada nas propostas educacionais e de cooperação educacional.

**Palavras-chave:** educação rural, relação família-escola, família indígena.

**Abstract:** The family-school relationship is one of the factors considered as the cornerstone of the education process, but this consideration is a construction that aims at academic outcomes as the goal of said process. Considering the Chilean cultural and geographical multiplicity, the study seeks to observe how families belonging to the Lickanantay Nation participate in the educational processes developed in rural schools located in ancestral territories. Methodologically, a discourse analysis was conducted under the criteria of social participation and understanding of the common language within a qualitative, decolonial framework for research with indigenous peoples. The participants were parents of the Ayllu Lickanantay, who serve as guardians in a rural school. As the main conclusion, it was found that the participation of the Ayllu follows communal logics that align very well with their ways of life and understanding of the world from their political and social position, which diverge from the predominantly academic logic considered in educational and cooperative proposals.

**Keywords:** rural education, family-school relationship, indigenous family.

## INTRODUCCIÓN

Los procesos desarrollados en el entramado funcional del modelo educativo chileno, involucran a actores sociales como relevantes en los procesos educativos, y es en este proceso de inclusión donde la familia juega un papel central. Esta participación se relaciona con algunos objetivos, como la búsqueda de efectividad escolar (Arancibia, 1992; Murillo, 2007; UNESCO, 2008; Bellei et al, 2014; Bellei, et al, 2015); y la implementación de proyectos educativos que apuntan a la confluencia de actores a modo de comunidad de aprendizaje (Castillo et al, 2017; Elboj, 2001; Elboj, et al, 2002; Molina, 2007; Valls, 2000; Vieira, 2011). Propuestas válidas y efectivas en el desarrollo de modelos educativos a nivel global, que sustentan su acción en variadas experiencias e investigaciones, pero que dejan también a la vista una lejanía con las demandas sociales y contextuales nacionales y locales.

La confluencia de dos instancias de desarrollo social; por una parte la escuela y por otra la familia, poseen tantas formas de interacción como escuelas y familias pueden existir, lo que hace que incluso, las propuestas de organismos internacionales para impulsar la participación familiar en la escuela, tengan focos que, indiferentes los soportes territoriales en que se desarrollan los procesos educativos, principalmente se refieren a los logros a nivel de

rendimiento académico y niveles de logro en evaluaciones estandarizadas de carácter internacional (UNESCO, 2008; 2012; 2014; 2015; UNICEF 2004).

De esta forma, es que la revisión de la concepción de familia que se considera en las propuestas de relación familia-escuela, no dejan ver cuáles son los aportes de la diversidad cultural presentes en Latinoamérica y específicamente en Chile, por lo que podemos afirmar que se dejan de lado consideraciones culturales que se desarrollan en un contexto determinado a nivel de espacio y tiempo (Oliveira, Rodríguez, De Oliveira, Lemos y De Oliveira, 2019); algo importante de observar en el planteado proceso de construcción del Estado chileno, donde la invisibilización de la diferencia y la negación de la identidad indígena, se derivó en una asimilación de los pueblos, por medio de la fuerza y la letra (Comisión de verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas, 2003).

Entonces, si tanto el modelo educativo, la investigación educativa y las propuestas de organismos internacionales nos impulsan al desarrollo de una participación activa de las familias en las escuelas, es que se busca: 1. Identificar cuáles son los sentidos de la participación de las familias indígenas del pueblo Lickanantay en la educación formal de sus hijos y 2. Comprender la importancia dada por las familias indígenas del pueblo Lickanantay a su participación en la educación formal de sus hijos.

## MARCO TEÓRICO

### *Relación familia-escuela*

La revisión de la evidencias investigativas nos permite considerar que la familia influye de manera positiva en los resultados de aprendizaje, por lo que es necesario considerar que estas afirmaciones se realizan al buscar factores que influyen y se focalizan en los logros estándar de las escuelas, por lo que la calidad de los resultados se ve resumida a los logros alcanzados en mediciones a nivel nacional, de las que podemos destacar los hallazgos obtenidos en los análisis de la prueba PER (Himmel et al, 1984) y los encontrados en relación con la prueba SIMCE (Bellei et al, 2014, 2015).

Una interrogante importante en relación a estos planteamientos es: ¿cómo se desarrollan los procesos de interacción, inclusión y colaboración entre la familia y la escuela?. Considerando aún más que no se presenta ninguna evidencia de que la influencia de esta relación logre elevar los resultados por si sola; lo que da un mayor valor a las propuestas que sostienen que el trabajo en comunidad eleva el desarrollo de los estudiantes, es decir, es en este punto donde la familia posee el mayor impacto a nivel social y afectivo por medio de una participación multivariada (Belmar, 2003; Márquez y García, 2014; Marín et al, 2016).

Sobre las formas en que la familia se incluye en las labores educativas y colabora con las instituciones escolares, Epstein, desde 1995, muestra una gama de categorías en que la familia participa en los procesos educativos, siendo esta relación una de las bases de la interacción escuela y comunidad (Colás y Contreras, 2013), considerando a las categorías planteadas y a su interacción como fundamentales para poder determinar el cómo se construye la relación y participación entre estas instituciones sociales.

En el caso de las propuestas latinoamericanas, es muy importante mencionar que, estas están fuertemente influenciadas por la propuesta generada por Epstein y Sheldon (2008, 2011, 2019), por lo que inicialmente, las categorías definidas pertenecen al planteado modelo de base, o simplemente derivan de él.

La revisión de las propuestas y estudios realizados por la UNICEF, reflejan una inclinación clara para poder intencionar, desde la literatura, estrategias una relación familia-escuela positiva, lo que se propone como una herramienta concreta para mejorar los resultados académicos de los niños (UNICEF, 2007). Intención que no se aleja de los modelos teóricos que nacen desde los modelos de escuelas efectivas (Himmel et al, 1984; Pizarro y Clarck, 1987; Arancibia, 1992; Zárate, 1992; Murillo, 2007; Bellei et al, 2014, 2015).

Si bien la revisión de la propuesta de la UNICEF (2007), proponen una guía para construir una alianza entre familia y escuela orientada a la mejora de los resultados académicos, esta se fundamenta en la búsqueda de evidencias de efectividad escolar en sectores de alta vulnerabilidad social (UNICEF, 2004), donde además de visualizar la importancia de esta participación, se proponen una serie de categorías de análisis que en su confluencia empírica contribuyen a esta mejora.

Así como se torna importante la apertura de la escuela a las familias de los estudiantes, se da esta responsabilidad a la escuela (UNICEF, 2004), y también se destaca que, aun considerando esta relación como un pilar del proceso de mejora, que la ausencia de las familias en la escuela, no se puede convertir en una excusa para no lograr las mejoras anheladas, más aun considerando las diferentes realidades sociales y económicas existentes (Aylwin et al, 2005 en UNICEF, 2007).

La revisión de los estudios sucesivos ¿Quién dijo que no se puede? (UNICEF, 2004) y su réplica diez años después “Nadie dijo que era fácil” (Bellei et al., 2015), para una misma muestra en periodos distintos de tiempo, aseguran que la participación familiar es un factor destacado en el funcionamiento de las escuelas, asegurando que el fortalecimiento de vínculos entre las instituciones es un aspecto destacable desde la gestión institucional escolar, desarrollada desde los liderazgos directivos y delegada a los docentes (UNICEF, 2007; Bellei et al, 2015).

Es importante destacar que la UNICEF, como institución colaboradora de las instituciones educativas, propone desde su investigación desarrollada en el año 2004 una serie de guías de apoyo a la gestión educativa denominadas “Educación de Calidad para Nuestros Hijos”, apuntando específicamente en una de estas a la inclusión de la familia a nivel escolar por medio de la “Guía de Apoyo para la Familia” (UNICEF, 2005).

La mencionada guía, propone en primer lugar una observación a nivel informativo de la Escuela Efectiva, manifestando 15 características que, en su concreción, son las que llevan a las instituciones a la mejora en logros académicos (UNICEF, 2004, 2005, 2007), seguido de una invitación al trabajo en conjunto entre familia y escuela y un último apartado que refiere a los conocimientos necesarios sobre la escuela y a los conocimientos sobre los procesos desarrollados en la sala de clase. La propuesta se manifiesta como reflexiva y basada en las evidencias propias de la institución, contextualizando la experiencia a 14 escuelas situadas a nivel nacional (UNICEF, 2004, 2005).

Es así que al revisar los estudios, manuales y orientaciones que la UNICEF entrega para proponer y fortalecer la participación familiar en los procesos educativos, se encuentra que estos documentos se enfocan en la propuesta de elevar resultados académicos a nivel métrico, principalmente focalizado en las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional (UNICEF, 2004, 2005, 2007), lógica que se instaló en quienes desarrollaron estos estudios y que posteriormente desarrollaron una línea de trabajo claramente definida hacia la eficacia escolar focalizada principalmente, en la búsqueda de evidencias de esta corriente en sectores desfavorecidos económica y socialmente (Bellei et al, 2014, 2015).

Si bien la UNICEF propone a nivel chileno la participación familiar para la mejora académica a nivel SIMCE, la UNESCO posee inclinaciones similares que también ponen foco en evaluaciones a nivel internacional por medio de la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina.

De esta manera las evidencias entregadas en el estudio PERCE (UNESCO, 1998), informan que para dar un mayor énfasis en la mejora de los resultados de aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, es indispensable que los padres se involucren en el quehacer de la comunidad escolar, factor identificado como clave junto a otros seis, los que se definieron como factores asociados al aprendizaje, externos a la escuela pero que afectan los rendimientos de los estudiantes y la acción pedagógica docente, y que en su confluencia conducen a aprendizajes exitosos (UNESCO, 1998).

Esta condición que se observa en los estudios para América Latina y el Caribe como poco viable, ya que aun considerando la importancia atribuida a la participación familiar (UNESCO, 1998, 2000, 2002, 2008, 2011, 2013, 2014, 2015), se interpela esta misma propuesta, poniendo un contrapunto a nivel social y económico, asociando estos dos últimos factores a las formas de acceso de las familias a la educación por medio de los costos asociados a la asistencia escolar, y

considerando las dificultades que sufren las familias para poder involucrarse en los procesos educativos por la necesidad sentida de subsanar la vulnerabilidad en la que se encuentran (UNESCO, 2016).

Si bien la UNESCO pone antes del año 2016 énfasis en la participación familiar para la mejora de los resultados académicos, es muy importante destacar que hace referencia continuamente a las condiciones sociales en las que realiza cada uno de sus trabajos, evidenciando ante la necesidad de alcanzar una educación gratuita y universal para subsanar los problemas económicos de países subdesarrollados donde más que una existencia de participación familiar en la escuela, existe en algunos casos (Brasil, por ejemplo), participación infantil en la economía familiar, aun existiendo una demanda social y familiar por oportunidades educativas (UNESCO, 2000).

Las relaciones planteadas desde las lógicas de metas académicas y elevación de las condiciones educativas y social, siguen presentes en las propuestas institucionales, pudiendo observarse que ya en su informe de “Efectividad Escolar y Factores Asociados en América Latina y El Caribe” (2008), las referencias al desarrollo de escuelas efectivas como modelo, refiere teóricamente a tres líneas de trabajo extraídas desde Murillo (2005); sumadas a consideraciones sociales, pero poniendo el foco en los resultados desde la lógica de la efectividad escolar como medio de movilidad y calidad educativa.

Otra mirada sobre la participación son las prácticas educativas en el hogar, condicionadas por los niveles culturales y económicos de las familias, asociando esta actividad con el nivel cognitivo de los estudiantes que participaron en la evaluación desarrollada por Segundo Estudio Regional de la Calidad de la Educación [en adelante SERCE] (UNESCO, 2006). Aun teniendo estas efectos negativos en los logros individuales de los estudiantes, lo que se justifica según la misma institución en supuestos como que la familia participa más en los procesos educativos cuando los estudiantes obtienen bajas calificaciones (UNESCO, 2013).

Estas revisiones, mantienen puntos coincidentes y otros que se distancian a la realidad que impulsa el desarrollo de esta relación, más aun considerando que lo propuesto por los organismos internacionales no involucra el contexto educativo, familiar y social como se observa en la propuesta de Cárcamo y Mora (2020), que muestra una discusión sobre las representaciones sociales de futuros profesores respecto a la participación parental en la educación de niños y niñas revela una perspectiva asimétrica centrada en la escuela, donde esta institución delinea y evalúa la colaboración de las familias. Se destaca la valoración informativa y una clara brecha formativa en la preparación de los futuros docentes para la colaboración efectiva con las familias.

Este análisis se enmarca en una perspectiva que enfoca la relación familia-escuela desde la óptica escolar y destaca la falta de consenso en la literatura sobre cómo abordar esta problemática.

De esta manera es esencial considerar la amplia investigación que se ha centrado en la participación de las familias en la escuela, canales de comunicación entre escuelas y familias, beneficios del involucramiento familiar en la educación de los hijos y la relación misma entre familia y escuela (Miranda y Castillo, 2018, 2019; Cárcamo y Mora, 2020; Gubbins, 2016). Aunque la revisión de literatura muestra la falta de consenso en la terminología y perspectivas utilizadas para abordar este fenómeno, resalta la prevalencia de investigaciones que centran su atención en la escuela como el epicentro de la relación.

Desde una perspectiva bibliográfica, diversos estudios han abordado la importancia de entender la relación familia-escuela desde una perspectiva más equitativa y colaborativa. Ideas que siguen lo formulado por autores como Epstein (2008) y Epstein, Sanders, Sheldon, et al. (2019) han destacado la necesidad de enfoques que reconozcan a las familias como socios activos en el proceso educativo. Asimismo, la literatura de Siede (2017) y Gubbins (2016) sugiere que la participación parental va más allá de la mera entrega de información y debe considerar la co-construcción de conocimiento entre la escuela y las familias.

La observación de los procesos de participación de las familias indígenas en los procesos educativos, posee una fuerte inclinación al programa de Educación intercultural bilingüe [en adelante PEIB], que pone el foco en la enseñanza de la lengua y cultura indígena, en las escuelas que posean un número de matrícula indígena que corresponda al 20% de los estudiantes, y que posee la participación de un educador tradicional, que no necesita poseer la calidad de docente, más bien la autorización y calificación de la comunidad indígena a la que pertenece, como una persona idónea para esta función.

De la misma manera al poner el foco en la evidencia de participación de familias indígenas en procesos educativos, encontramos que la propuesta de Corvalán (2022), fija su atención en la selección de los establecimientos educativos, específicamente en el pueblo Rapa Nui, donde expone los procesos de selección de las familias de la institución donde se educaran sus hijos, estudio desarrollado principalmente con madres residentes en la isla, donde muestran una dicotomía entre los que se define como buena escuela y los aprendizajes que están insertos en el modelo particular de las escuelas isleñas. Estos mencionados aprendizajes con los que se relacionan con la cultura, la lengua indígena y las prácticas ancestrales, modelos que en este caso particular, no responden a los modelos compensatorios estatales, más bien son parte del entramado social y de la ruptura del modelo escolar impuesto bajo una mirada de valoración del patrimonio y saber local (Corvalán, 2022; Miranda 2017; Cantón y Gonzales, 2009; Miranda y Urquieta, 2022).

Otra observación de la participación de familias indígenas es reportada en el estudio de Miranda y Castillo (2019), que exponen resultados descriptivos de carácter cuantitativo, tomando los conceptos de Epstein y Sheldon (2008) y Valdés et al. (2013) que se engloba en la validez del modelo métrico de participación familiar de Miranda y Castillo (2018), que propone tres variables de participación y apoyo familiar en los procesos educativos, aplicables y

contextualizados al modelo educativo y social chileno, consideradas validas y confiables bajo los valores de  $\alpha= 0,901$  y un 62% de residuos redundantes en una escala de 1 a 4 puntos, donde se observa que en la provincia El Loa, existen un alcance porcentual de un 20,1% de estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena, universo compuesto por estudiantes de los pueblos Lickanantay, Diaguita, Aymara, Mapuche y Quechua, el que posee un alcance de participación del 84,64% considerado como muy alto para las variables extraídas de las propuestas mencionadas y que se apegan solo a la visión de educación tradicional, bajo marcos de fortalecimiento de los resultados académicos (Miranda y Castillo, 2019).

Si bien los antecedentes revisados anteriormente muestran una consideración con la familia indígena, esta sigue la lógica de una propuestas sobre como focalizar la familia indígena, se desarrolla por medio de la investigación en contextos indígenas, considerando múltiples territorios dentro de Chile, siendo los principales: la Araucanía (De la Maza et al, 2018), Arica y Parinacota (De la Maza et al, 2019), San Pedro de Atacama (Rubilar e Irarrázaval, 2018) y región metropolitana (Carmona et al, 2018), se desarrolla principalmente por estudios de caso y enfoques descriptivo de los procesos desarrollados a nivel de política, educación, salud y territorialidad. Y se mantiene la lógica de posicionar a quien observa cómo ser superior, poseedor del “saber y del rigor del saber” (De Sousa, 2013 p. 24), que busca respuestas desde objetivos codificados que emergen desde un saber metódico y exclusivo del orden colonial que traduce lo observado e incluso sitúa al indígena en una posición anónima y de subjetividad individual (Canales, 2006; Molina, 2007), las que desde los propios indígenas, “son denominadas con términos como investigación blanca, investigación académica o “investigación foránea” (Tuhiwai, 2016 p. 71).

Sin embargo, este planteamiento se contrapone con la evidencia que revela diversas caracterizaciones y modelos que sitúan a los indígenas en diferentes aspectos de la vida cotidiana (Núñez, 1998; Valdéz, 2007), en la organización etnopolítica (Gundermann, 2001, 2003) y en la construcción de la identidad (Aravena, 2003; Miranda, Urquieta, 2022). Estos conceptos se encuentran presentes en las pruebas teóricas halladas, emergiendo directamente de las experiencias de los propios indígenas. Estas expresiones de identidad indígena giran en torno a la tradición oral y a las estructuras sociales internas predefinidas ancestralmente (Aravena, 2003). Un ejemplo concreto es la concepción de la familia andina, considerada como Ayllu (Miranda, Urquieta y Maldonado, s/f).

### ***La escuela rural en territorios indígenas***

Los registros sobre la escuela rural dejan ver una estrecha relación interinstitucional en la que la escuela se formó como para la construcción del estado, lo que se vislumbró desde la fundación del Instituto Nacional, quien propuso un giro en el carácter institucional, dejando de lado las características coloniales de la educación (Serrano, Ponce y Rengifo, 2012a). Si bien la fundación del Instituto Nacional se situó en la principal urbe nacional bajo el paradigma

republicano, también impulso la creación de escuelas gratuitas en donde se formarían “ciudadanos útiles y virtuosos” (Serrano, et. Al., 2012a p.69); impulsando la instalación de escuelas rurales en todo el territorio nacional, con el fin de dar a todos los niños y niñas educación de calidad. Por lo que el concepto de educación pública fue fortalecido por el mismo estado, quien proporcionaba los elementos necesarios para esta actividad.

Claramente el situar esta propuesta gubernamental y estatal a inicios de la república, deja a la vista la directa relación del campo y la actividad agrícola rural con el desarrollo económico y social del país (Mellafe, 2004); lo que genera una directa relación escuela comunidad local, relación que si bien emerge de la necesidad política, a nivel de teoría educativa, se observa en las propuestas de pedagogía crítica, donde la consideración contextual, y todo lo que esto involucra, dentro de los procesos educativos, propone una mejora no solo a nivel educativo, si no a nivel social (Freire, 2018; Asencio y Pol, 2002; Miranda, 2017; Amiguiño, 2011; Villaroel et al, 2000; Moreno et al, 2004), lo que es expuesto en la historia de la educación en Chile desde un creciente mercado laboral en la hacienda que obligó a los hacendados a proporcionar las condiciones educativas para los hijos de los trabajadores, implementación que no consideró la geografía local y que a posterior derivó en un mal funcionamiento del sistema educativo (Serrano et al, 2012b).

Actualmente en Chile, existen 3.317 establecimientos de educación en territorios, que geográficamente se sitúan a lo largo del país, estando el 53,8% de estas escuelas en las consideradas zonas aisladas (MINEDUC, 2021); cifra que reafirma lo expuesto por Núñez et al, (2014), quienes afirman el cierre de 819 escuelas rurales entre los años 2000 y 2012; y en una segunda instancia por Núñez et al. (2020) quienes declaran el cierre de 466 escuelas rurales en el periodo de tiempo comprendido entre 2010 y 2016. La información detallada desde el MNEDUC, refleja lo propuesto por Williamson (2021) sobre la concentración de habitantes en edad escolar en territorios rurales.

Sobre estas cifras, y situándolas en el campo de estudio, San Pedro de Atacama posee una dispersión territorial de 23.439 km<sup>2</sup> y 4.969 habitantes, de los cuales el 61% habita territorios rurales (MOP, 2021), donde se emplazan 8 establecimientos y se entrega educación básica a un total de 1.279 estudiantes (MIME MINEDUC, 2021), quienes reciben una formación ligada a la etnicidad por medio del programa de Educación Intercultural Bilingüe ligados al Pueblo Lickanantay y a la lengua Kunza en atapa de revitalización.

## MÉTODO

El estudio se define como una investigación cualitativa de carácter descriptivo, que posiciona como principal foco la comprensión de los fenómenos descritos a nivel de objetivos que son: identificar cuáles son los sentidos y la importancia que las familias indígenas

Lickanantay atribuyen a la participación en la educación formal de sus hijos, siguiendo la propuesta de comprensión fenomenológica de Taylor y Bodgan (1994).

Como criterios de inclusión de los Ayllu se consideró un primer filtro, que fue la consideración de padres y madres que sean pertenecientes a la Nación Lickanantay<sup>3</sup>; como segundo filtro la consideración de haber sido alumno de las escuelas rurales presentes en la Lickana<sup>4</sup>; y tercer filtro, el ser padres y madres de estudiantes que asistan a las actuales escuelas rurales presentes en la Lickana.

El proceso de muestreo que se desarrolló según consideraciones desde los criterios de conveniencia, respondiendo a las demandas del objetivo, del contexto y de la posición del investigador (Patton, 2002); dando a los actores la codificación de AI1, madre de familia perteneciente al pueblo Lickanantay, de 35 años de edad y profesional; AI2 Padre de familia, 40 años de edad, pastor Lickanantay, AI3, madre de familia, 38 años de edad, pastora Lickanantay y AI4, padre de familia, 43 años de edad, obrero de la minería; códigos que responden la consideración de Actor Indígena.

El proceso descrito anteriormente se desarrolló según las indicaciones de la Declaración de Bioética y Derechos Humanos del año 2005 de la UNESCO, y de las normativas CONICYT/ANID, las que fueron revisadas, evaluadas y aceptadas por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad patrocinante, donde se estima que la propuesta cumple con los principios de pleno respeto a los derechos humanos, garantizándolos tanto en la metodología como en los procesos, y también en el tratamiento de los datos obtenidos.

Los procesos de levantamiento de la información se desarrollaron por medio del desarrollo de entrevistas semi estructuradas según las indicaciones de cocrear un relato desde las posiciones de investigador y participantes bajo un diseño orientador en relación a temáticas (Vallejos y Ángulo, 2017; Rubin y Rubin, 1995; Flick, 2015).

El diseño de las entrevistas se construyó bajo 4 preguntas orientadoras y 2 sub preguntas para cada una, dando la oportunidad a la emergencia de preguntas de profundización sobre los temas tratados. Las 6 entrevistas desarrolladas se realizaron en la Lickana como réplica a una primera entrevista grupal, bajo los criterios de participación social y uso del lenguaje común, en este caso la lengua Kunza, que propone un enfoque cualitativo de carácter decolonial y de

---

<sup>3</sup> En este trabajo, se usa la nomenclatura de «Nación Lickanantay» por medio de la consideración local del Decreto Alcaldicio General No 510 de la Ilustre Municipalidad de Calama, que con fecha 12 de mayo de 2023 otorga el reconocimiento de Nación a los pueblos Quechua y Lickanantay.

<sup>4</sup> Se considera el uso de la denominación ancestral al territorio geográfico en que se desarrolló el trabajo de investigación, que actualmente es conocido bajo el concepto de Área de Desarrollo Indígena (ADI) Atacama la Grande.

conformación de redes convivenciales en los procesos de investigación con pueblos indígenas (Tuhiwai, 2016; Yampara, 2008).

Se usaron métodos de análisis en dos etapas, primero el análisis de contenido para identificar categorías de análisis que funcionaran como categorías por agrupación (Cáceres, 2003; Andréu, 2002); las que se sometieron a prácticas de análisis del discurso para poder identificar los focos y formas del discurso en contextos de grupos sociales diferenciados y orientados a enfoques etnocéntricos (Van-Dijk, 2016; Jager, 2003; Rivera, 2017).

La realización de los análisis se desarrolló en un comienzo al revisar las categorías emergentes del relato, esto bajo normas y recomendaciones de categorización directa, por agrupación y relacional de los códigos encontrados (Cáceres, 2003); proceso que entregó un total de tres categorías de acción de la participación familiar en la escuela: 1.- Aspiraciones de inclusión educativa; 2.- Aprendizaje informal/ancestral; 3.- Apoyo al aprendizaje. Estas categorías de análisis son complementadas con códigos que emergieron de los relatos y forman parte de los contenidos latentes bajo componentes de los discursos indígenas agrupados según las categorías señaladas.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

El desarrollo del análisis de los datos se realizó considerando cómo los discursos dan forma el entramado discursivo según las categorías y los códigos insertos que interactúan en los discursos indígenas, y como estos se complementan o incluso, se contraponen con los discursos institucionales.

Sobre la categoría “Aspiraciones de inclusión educativa”, este se refiere principalmente a que los miembros de la Nación Lickanantay, tienen un conocimiento del valor de sus saberes ancestrales y que los posicionan desde el relato al mismo nivel del saber institucionalizado escolar que impulsa un desarrollo estudiantil apegado al currículum nacional vigente, donde el relato emerge desde la consideración de que es la escuela la que forma al estudiante:

“ellos los están formando tienen que, para que puedan ir pa'llá. Si bien, como metodología sirve y to'o, pero yo creo que ahí, ahí nosotros deberíamos intervenir como pueblo con nuestros conocimientos, de nuestro saber que es mucho más natural y esencial, para poder fortalecer nuestro legado cultural en todos aspectos” (A14).

Entonces, la consideración al “ellos”, pone en atención la auto consideración de los Ayllu como externos a la institución escolar la que se observa como un espacio de replicabilidad de un modelo social moderno (Mignolo, 2014); y por consecuencia, los padres y madres de Ayllu no la consideran un espacio de desarrollo personal para sus hijos, ya que solo sigue estas mencionadas lógicas de hegemonía cultural y social (Turra, 2012; Miller, 2012; Silva et al, 2013);

además de la consideración del poder ir “pa’llá”, ya que esta afirmación posee una carga de distanciamiento de la posición ancestral y la posición de apoderado escolar, donde el allá hace referencia a la institucionalidad escolar, no solo de la escuela local, posicionada en el poblado hace más de 30 años y lugar donde se educaron ellos (apoderados) en edad escolar, ya que esta da orientaciones e impulsa el seguir estudios fuera del poblado.

Entonces la mención “a intervenir”, no es otra cosa que la necesidad de influir en el modelo, y desde la posición de desplazados en la que se encuentran bajo las lógicas sociales y culturales ya mencionadas que bien detallan estudios sobre identidad y experiencias indígenas a nivel escolar (Miranda y Urquieta, 2022; Turra, 2012; Miller, 2012; Silva et al, 2013).

Propuesta que incluso no es individual, sino que colectiva al hacer mención a un “nosotros”, característica propia de la forma de vida y de la cosmovisión de las naciones y pueblos indígenas (Fundación Instituto de Desarrollo y Liderazgo Indígena, 2020; Huancani, 2010); pero es muy necesario destacar que hay una plena conciencia de que el modelo educativo sirve, pero existe una premisa de que esto es para sus objetivos, los mismo que se detallaron antes en relación a los órdenes sociales, pero es este mismo fenómeno, el que provoca la necesidad de inclusión desde el propio saber, que se menciona como “natural y esencial”.

Entonces es así como podemos observar una primera aparición crítica sobre el proceso educativo, que si bien, se reconoce como obligatorio y necesario, no se observa como claro y enfocado en las necesidades y realidades indígenas por lo que se afirma que:

“Actualmente se enfoca solamente en... no en tanto en el aprendizaje, a ver, en la enseñanza - aprendizaje de los niños, sino que solamente como... ¡Ay!, cómo lo explico. En los puntajes en realidad, no si el niño aprende por experiencia o no sé poh valores, creencias, no, solamente, va a sonar feo, pero en lo que favorece al Estado, solamente eso... en evaluaciones solamente, no en lo otro, no en experiencia, si lo hablamos de nuestras creencias como indígenas hasta el día de hoy no es valorizado. Recién implementaron el ramo de lengua indígena pero no en todos los colegios y todavía no se conoce, por ejemplo, nuestra cultura, si no es por lo que nos enseña nuestra familia, pero por el Estado, nada (IA2).

Estas consideraciones tiene que ver con que la comunidad, a nivel histórico, entiende su posición como indígenas desde dos visiones; primero la externa que es la dominante y la que fue mayormente considerada a nivel de política, legislación y toma de decisiones, la que de una u otra manera instaló los discursos de resistencia que dan paso a la necesidad planteada de mantener un legado; y es esta afirmación la que permite observar una segunda visión, propia de la posición de indígena, la que se relaciona con lo ya mencionado como forma de vida y los principios de la cosmovisión, principalmente el comunitarismo y la reciprocidad (Fundación Instituto de Desarrollo y Liderazgo Indígena, 2020; Huancani, 2010; Miranda y Urquieta, 2022).

Entonces, la consideración de legado cultural, posee una carga simbólica de necesidad de estar, ser considerado y aportar al desarrollo social.

Siendo este último punto tratado, donde se encuentran las fisuras en el discurso; por ejemplo, los “puntajes” concepto que se desapega de lo que como indígenas plantean como esencial e importante, se contraponen conceptos que desde la lógica formadora, y transversalmente el modelo educativo que predomina en los diferentes contextos, sobre todo en territorios ancestrales, son la base de la formación escolar y social, experiencias, valores y creencias. Es así como la experiencia en el mundo indígena, se asume como eje del desarrollo identitario, el que se acompaña de los valores ancestrales a nivel familiar (Miranda y Urquieta, 2022; Huancani, 2010).

De esta forma si volvemos a la categoría inicial, de esta manifestación de la necesidad de la inclusión ancestral en los procesos educativos, la referencia a la asignatura de lengua indígena, marca una distancia entre los dos procesos educativos que podemos visibilizar, y que responden a la lógica que plantea Miranda y Urquieta (2022) sobre la resistencia identitaria, posicionando esta asignatura como parte del modelo educativo, lo que es real, ya que su implementación posee un componente político bajo los marcos legales de la Ley N.º 19.253 (1993) y su mención al PEIB como nuevo, pero que se institucionaliza a nivel nacional e implementa en las escuelas públicas desde el año 2000.

Si bien este programa exige de ciertas condiciones para su implementación, todas estas se cumplen en las escuelas de la Lickana, el discurso indígena coincide con las propuestas en que la investigación da evidencias de un eventual fracaso del programa, los miembros de los Ayllu mencionan que el Estado no aporta a su desarrollo cultural, lo que explica su concurrente mención a la necesidad de inclusión en los procesos educativos, esto les permitirá según sus palabras mantener su legado principalmente lingüístico que existe desde el saber informal y familiar, mismo legado que no fue considerado en la implementación del PEIB y que Lagos (2015) considera como una de las causas de fracaso del programa al mencionar que no es intercultural, ya que existe una relación asimétrica de las cultural incluidas en el programa, lo que coincide con otras propuestas de análisis social sobre el desarrollo indígena (Antileo, 2020; Miranda y Urquieta, 2022; Molina, 2007; Yampara, 2008).

Entonces, esta necesidad de inclusión es ligada a un modelo de educación informal, que actúa como complementario en el desarrollo social pero desarrollado desde la resistencia, y que posiciona diferencias y cambios emergentes en el modelo social indígena.

“esta educación occidental que es, que significa que tienes que seguir y adoptar alguna profesión, cierto, por sobre tus propias creencias, por sobre tu propia enseñanza, entonces de alguna u otra forma se hace resistencia en las propias casas, cierto, manteniéndose el legado cultural, traspasándole de generación en generación, pero... Y cierto, hoy día, o sea, cuando se

muestran cómo un poco más de puesta en valor, ya, pero eh, pero para este mundo, cierto, educativo occidental sigue siendo minimizado, ya. Y eso lo encuentro súper complejo hoy en día, sobre todo en el ámbito que estamos viendo, el tema económico ahora” (AI3).

La voz indígena contrapone dos formas de educación, la mencionada occidental y su trayectoria profesionalizante, que otorga un bien a nivel económico en una sociedad predominante que lleva a los indígenas a buscar objetivos que no pertenecen a su forma de vida tradicional. Forma de vida tradicional que es desarrollada como complemento en la trayectoria social, pero que es subjetivada por la educación formal.

Es así que podemos observar una forma de emergencia del saber ancestral que manifiesta una fuerte necesidad de ser incluido en las prácticas educativas formales de las escuelas rurales, siendo estos conocimientos silenciados en algunas épocas históricas, pero que en los actuales contextos sociales y políticos, que orientan el desarrollo de nuevos modelos de inclusión como los mencionados PEIB y asignatura de lengua y cultura indígena, toman relevancia desde la mismas comunidades (Bengoa, 2016).

Un contrapunto que nuevamente se observa en el discurso que propone esta necesidad de inclusión es la separación de la realidad indígena rural, y la realidad nacional que orienta un desarrollo económico bajo lógicas de modernidad (Mignolo, 2014; Quijano, 2019; Segato, 2019); que no dialogan ni incluyen a las lógicas del desarrollo ancestral en un territorio rural definido históricamente y políticamente de esta manera (Rubilar e Irarrázaval, 2018).

Si bien se hace una constante mención a que la escuela como espacio educativo, mantiene lógicas modernas, la participación a nivel de apoyo al aprendizaje, es una constante preocupación, aun alejándose de las lógicas de medición y estandarización del modelo educativo chileno.

“creo que también es necesario hacerse partícipe de esto para que ellos puedan tener una oportunidad en esta vida, ya. Tampoco puedo ser tan egoísta y negarle eso, y yo, cierto, seguir, cierto, lo que yo creo que puede ser y poner relevancia, por eso yo digo que ¿cómo podemos lograr eso? Quizás poniendo relevancia a cómo te decía yo, a crear un instituto, una universidad que haga algo de nuestra cultura” (AI1).

La asociación del ser parte del modelo educativo, y que esto tenga un sentido de dar una “oportunidad en la vida”, lo que se asocia al bienestar económico y la posición social que esto otorga, afirmación que se explica en las lógicas instalada en los inconscientes en los procesos de asimilación desarrollados a nivel nacional (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2003). Esta forma de considerar a la educación como una herramienta de “desarrollo”, se liga directamente a los ideales planteados desde el discurso modernista con el que se desarrolló el denominado despojo (Correa, 2021).

Entonces, la forma de dar una oportunidad de desarrollo desde el modelo educativo, es contrapuesto en el mismo relato, donde el no ser egoísta es el apoyar este proceso, ya que, aun teniendo el atributo mencionado, se contraponen al desarrollo ancestral y las propuestas de desarrollo que lo acompañan. Entonces como padres y madres, se visualiza la necesidad de acompañar la trayectoria educativa moderna, aun existiendo un sentimiento de necesidad de mantener los mencionados legados ancestrales. Los que vuelven al relato desde esta necesidad de inclusión, pero incluso en un aspecto mayor, donde se puede observar que el saber ancestral en los discursos, puede ser parte de instituciones de educación superior.

De esta manera este acompañamiento, se relaciona directamente con el apoyo al aprendizaje, donde la atención a las actividades propias de la escuela está muy presente:

“yo estoy pendiente de su calendario de desafíos, de las cosas que él debe hacer, digamos, si él necesita algo, él sabe que puede recurrir a mí. También me preocupo mucho de cómo los profesores enseñan los contenidos y si él los recibe bien” (A12)

Y es acá donde podemos ligar este acompañamiento a los aspectos teóricos del apoyo al aprendizaje, el conocer el calendario, las responsabilidades, y la constante atención al proceso educativo, es definido a nivel nacional como apoyo al aprendizaje en el hogar (Miranda y Castillo, 2018), sumado a la afirmación de ser alguien a quien recurrir ante la necesidad, afirmación que se apega a una lógica ancestral de desarrollo, donde el mayor, acompaña, orienta y está presente en la formación de los menores.

Un punto importante es el cómo las familias se posicionan en relación con el cómo se enseña, siendo este un ejercicio que no es propio, a nivel de técnica y práctica, pero donde la preocupación está puesta en cómo recibe el estudiante, como se siente y el sentido que le da a lo que aprende.

Es relevante considerar que este acompañamiento puede observarse a nivel de relaciones internas en la familia, como se expuso, pero también a nivel de relaciones consideradas directas entre familia y escuela, como se expone:

“tengo que ayudar poh, no sé poh, a armar cosas, hacer no sé poh el disfraz de los niños, ya que tiene que ir disfrazado de zorro, de flamenco, cierto, y ese apoyo yo lo veo tan importante en el crecimiento tanto como plasmar la cultura en eso, pero también ese apoyo, cierto, no solamente con mi hijo sino que también con quién requiera ayuda, creo que es sumamente importante y ahí resalta este sentido comunitario digo yo, de poder ayudar mutuamente, de hacer grandes cosas en conjunto, de luchar, ¿ya? Creo que ahí, eso destaco de los apoderados y de nosotros mismos, que cuando queremos hacer algo estamos todos ahí” (A13).

La participación se observa como una obligación autoimpuesta el tener que ir a ayudar, es asumido como una responsabilidad social, independiente de la acción que se desarrolle en esta actividad, y además que, siempre estas se relacionan con la necesidad de inclusión y con el saber ancestral del que hablamos constantemente como eje de la participación. El resaltar el sentido comunitario, nos lleva a visualizar un punto importante, como mencionamos antes, el proceso educativo formal, se observa como externo a lo ancestral, pero desde la participación es como se imprime en esta actividad un sentido mucho más relacionado con la forma de vida y los principios indígenas (Fundación Instituto de Desarrollo y Liderazgo Indígena, 2020; Huancani, 2010); lo comunitario es ligado a las formas de vida y la mantención cultural (Antileo, 2020; Miranda y Urquieta, 2022; Molina, 2007; Yampara, 2008), y el relato lo expone explícitamente como una necesidad y un real aporte al modelo educativo.

### CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas de la investigación sobre la participación de las familias indígenas en los procesos educativos se alinean de manera coherente con la bibliografía revisada, evidenciando la complejidad y la interrelación de factores culturales, sociales y políticos.

El compromiso de las familias indígenas en la educación se conecta directamente con sus objetivos de resistencia y preservación cultural. Esta participación, aunque fundamentada en propuestas teóricas, se desarrolla bajo lógicas propias de las formas de vida indígenas, que buscan el desarrollo comunitario y el bienestar colectivo (Amiguiño, 2011; Antileo, 2020).

La relevancia otorgada a la participación en la educación formal se desprende de la consideración de la escuela como un espacio común que requiere el aporte ancestral para el desarrollo adecuado de los niños indígenas. Además, se reconoce la necesidad de integrarse a las lógicas modernas y económicas para alcanzar un desarrollo social y económico acorde con las demandas de la sociedad y el estado (Bellei et al., 2014; UNESCO, 2011).

Los relatos revelan un proceso de hibridación, evidenciando la integración en la sociedad mestiza, social y económica, junto con una necesidad sentida de expresar y preservar conocimientos ancestrales. Este fenómeno refleja la tensión entre la búsqueda de una identidad arraigada en las tradiciones y la necesidad de adaptarse a una formación estándar basada en principios modernos (Gundermann, 2001; Mignolo, 2014).

En conjunto, estas conclusiones respaldan la idea de que la participación de las familias indígenas en la educación no solo es un fenómeno multifacético, sino que también se encuentra profundamente arraigada en la historia, la cultura y la lucha por la preservación de identidades.

### AGRADECIMIENTOS

- Beca formación de capital humano avanzado N° 21230982/2023 doctorado nacional ANID.
- Consejo de pueblos Atacameños.
- Proyecto FONDECYT N° 1211163.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 25-37.
- Andriú, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Centro de estudios andaluces.
- Antileo, E. (2020). *¡Aquí estamos todavía! Anticolonialismo y emancipación en los pensamientos políticos Mapuche y Aymara (Chile-Bolivia, 1990-2006)*. Editorial Pehuén.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: Un análisis comparado. *Estudios Públicos*, (47), 101-125. Recuperado de [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184840/rev47\\_arancibia.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184840/rev47_arancibia.pdf).
- Aravena, A. (2003). El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche. *Estudios Atacameños* (26), 89-96.
- Asencio, M., y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique Grupo Editor.
- Aylwin, M., Corten, C., Ermter, K., Flanagan, A., Muñoz, A., y Pérez, L. (2005). Guía de apoyo para la familia. Ministerio de Educación.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Universidad de Chile.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones.

- Belmar, B. (2003). Familia y escuela: realidades y desafíos. *Revista Horizontes Educativos*, 8, 7-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917166002>.
- Bengoa, J. (2016). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social, introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Cantón, V., y González, O. (2009). Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa. *Correo del maestro, Ciudad de México, EDILAR* (161), 39-45. <https://es.slideshare.net/Vale58/cantn-y-saez-educacin-patrimonial-identidad-y-calidad-educativa>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3
- Cárcamo, H., y Mora, M. (2020). *Familias y escuelas: Representaciones del profesorado en formación respecto a la implicación parental educativa*. Familia, escuela y sociedad: Múltiples miradas de un fenómeno complejo. Editorial Universidad del Bío Bío.
- Carmona, R., De Cea, M., Espinoza, C., Sepúlveda, M., Valdivieso, D., y Yon, R. (2018). Pueblos indígenas de la región Metropolitana: percepciones y experiencias en la gestión de políticas públicas. En Centro de estudios interculturales e indígenas, *Políticas indígenas y construcción del estado desde lo local, estudio de casos del sur, centro y norte de Chile*. Ed. Pehuén.
- Castillo, P., Puigdellivol, I., y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2003). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Gobierno de Chile.
- Correa, M. (2021). *La historia del despojo, el origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Santiago de Chile: Editorial Pehuén.
- De Sousa, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- De la Maza, F., Bolomey, C., y Ahues, D. (2018). Políticas públicas y política indígena desde La Araucanía: el peso del "conflicto" en la construcción de políticas. En *Pueblos originarios y*

*tribales de América del Sur y Oceanía, reconocimiento y políticas públicas comparadas.* Centro de estudios interculturales e indígenas. Ed. Pehuén.

De la Maza, F., Peralta, C., Fernández, E., y Fernández, C. (2019). Políticas interculturales en un contexto fronterizo: miradas desde la región de Arica y Parinacota. En *Pueblos originarios y tribales de América del Sur y Oceanía, reconocimiento y políticas públicas comparadas.* Centro de estudios interculturales e indígenas. Ed. Pehuén.

Elboj, C. (2001). Comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 17-18.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* GRAÓ.

Epstein, J. L. (2008). Research meets policy and practice: How are school districts addressing NCLB requirements for parental involvement? In A. R. Sadovnik, J. O'Day, G. Bohrnstedt, and K. Borman (Eds.). *No Child Left Behind and the Reduction of the Achievement Gap: Sociological Perspectives on Federal Educational Policy*, 267-279. Routledge.

Epstein, J. L., Galindo, C., y Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47, 462-495.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, Fourth Edition and Handbook CD.* Corwin Press.

Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar.* Grupo editorial Siglo XXI.

Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* Universidad Finis Terrae.

Gundermann, H. (2001). Procesos regionales y poblaciones indígenas en el norte de Chile. Un esquema de análisis con base en la continuidad y los cambios de la comunidad andina. *Estudios Atacameños (En línea)*, 21, 89-112. <https://doi.org/10.22199/S07181043.2001.0021.00005>

Gundermann, H. (2003). Sociedades indígenas, municipio y etnicidad: la transformación de los espacios políticos locales andinos en Chile. *Estudios Atacameños*, 25, 55-77.

Himmel, E., Maltes, S., y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar.* Universidad Católica de Chile.

Huanacuni, F. (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir*. CAOI.

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos, en R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, 61-100. Gedisa.

Ley 19.253 (5 de octubre de 1993). *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620&idParte=0&idVersion=>

Mellafe, R. (2004). Latifundio y poder rural en Chile de los siglos XVII y XVIII. *Revista de Estudios Históricos*, 1 (1).

Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica, retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo, pensamiento político y opción descolonial.

Ministerio de Educación. (2021). *MINEDUC reafirma compromiso con la educación rural entregando internet de alta velocidad a más de 2000 estudiantes este año*. Noticias MINEDUC, 7 de abril de 2021.

Miranda, C. (2017). El patrimonio local como herramienta educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(1), 25-34. DOI: <https://doi.org/10.18004/riics.2017.julio.25-34>

Miranda, C., y Castillo, P. (2018). Estudio metodológico de las variables que componen el constructo de “apoyo y participación de la familia en los procesos educativos”. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 115-133. doi:10.4067/S0718-07052018000100115

Miranda, C y Castillo, P. (2020). Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos. *Educação & Sociedade*, 41, (e211521). <https://doi.org/10.1590/es.211521>

Miranda, C. y Urquieta, N. (2022). Indígenas, asociaciones, resistencia y resguardo de la identidad en Chile. *Lenguas radicales* 1 (3). DOI: <https://doi.org/10.56791/lr.v1i3.23>

Molina, G. (2007). *Un malestar indefendible sobre la subjetividad moderna*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Moreno, C., Leiva, F., y Mandujano. (2004). Educación rural y desarrollo local: la experiencia de la Universidad de Playa Ancha, 1996-2004. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*.
- Murillo, F. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Núñez, C., Solís, C., y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra una escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., y Grech, Sh. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41 (e211521). doi.org/10.1590/ES.215922
- Oliveira, A., Rodríguez, A., De Oliveira, A., Lemos, O., y Oliveira, J. (2019). *Brasil y los pueblos indígenas; Los pueblos indígenas y Brasil*. En CIIR (Eds.), *Pueblos originarios y tribales de América de Sur y Oceanía, reconocimiento y políticas públicas comparadas* (81-131). Editorial Pehuén.
- Pizarro, R., y Clark, S. (1987). El ambiente educativo del hogar. *Diálogos Educativos*, (9-10), 66-83.
- Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad y el poder*. Ediciones del Signo, pensamiento político y opción decolonial.
- Rivera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*, 16(3), 111-121. <https://dx.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092>
- Rubilar, G., y Irrázabal, F. (2018). Políticas públicas y política indígena en San Pedro de Atacama: ni tan Pedro ni tan Santo. En *Políticas indígenas y construcción del estado desde lo local, estudio de casos del sur, centro y norte de Chile*. Centro de estudios interculturales e indígenas. Ed. Pehuén.
- Segato, R. (2019). *La nación y sus otros, raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Serrano, S., Ponce de León, M., y Renguifo, F. (2012a). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010), Tomo I Aprender a Leer y Escribir (1810-1880)*. Ed. Taurus.

- Serrano, S., Ponce de León, M., y Renguifo, F. (2012b). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010), Tomo II La Educación nacional (1880-1930)*. Ed. Taurus.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías, investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- UNESCO. (1998). *Educación Superior y Sociedad*. Conferencia mundial sobre la educación superior. Vol. 9, no. 2.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Dakar, Senegal. UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan», 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Informe de la comisión sobre la educación para el siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro*. Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. UNESCO.
- UNESCO. (2014a). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza – Aprendizaje lograr calidad para todos*. Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Indicadores de cultura para el desarrollo UNESCO Manual Metodológico*. Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados: Factores asociados TERCE*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Recomendaciones de política pública educativa en América Latina en base a TERCE*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza, ¿Quién dijo que no se puede?*. UNICEF y Gobierno de Chile.  
[http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela%20efectivas.pdf](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf)

- UNICEF. (2005). *Guía de apoyo para la familia, Educación de calidad para nuestros hijos*. UNICEF.
- UNICEF. (2007). *Estado mundial de la infancia 2007; La mujer y la infancia El doble dividendo de la igualdad de género*. UNICEF.
- Valdés, X. (2007). *La vida en común, familia y vida privada en Chile y el medio rural en la segunda mitad del siglo XX*. LOM Ediciones.
- Valdés, C., Carlos, E., y Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 92-109. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/55/117>.
- Vallejos, N., y Ángulo, J. (2017). *La entrevista etnográfica*. En S, Redón y J. Ángulo. (Eds.). *Investigación cualitativa en educación*. Editorial Miño y Dávila.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje Dialógico para la sociedad de la Información*. Fondo de Tesis Universitat de Barcelona.
- Van-Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>.
- Viera, L. (2011). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto comunidades de aprendizaje*. Fondo de Tesis Universitat de Barcelona.
- Villarroel, G., Sánchez, X., y Fernández, F. (2000). Estudio sobre familia y escuela rural. *Revista de Orientación Educativa*, (25-26), 71-86.
- Williamson, G. (2021). *¿Concentración o descentralización cooperativa de escuelas rurales?* En D. Juárez, (Ed.). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. REIR, Editora Nómada.
- Yampara, S. (2008). *Interculturalidad: ¿encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?* Fundación Equitas ISEES.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educativas exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Centro de Estudios Públicos. Documento de trabajo no. 175.