

Participación Familiar Mapuche en la Educación Escolar Monocultural Chilena

Katerin Arias-Ortega¹
Viviana Villarroel Cárdenas¹

¹Universidad Católica de Temuco (UCT), Araucanía/Temuco – Chile

RESUMEN – Participación Familiar Mapuche en la Educación Escolar Monocultural Chilena. El artículo explora la vinculación familiar mapuche en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela monocultural chilena. La metodología es cualitativa de corte descriptivo, participaron madres mapuches quienes dan cuenta de posibilidades y limitaciones para su implicación en la escuela. Los resultados sostienen que la participación familiar mapuche se asume desde una mirada administrativa y de rendición de cuentas. Concluimos que la participación familiar mapuche se caracteriza por una falta de involucramiento auténtico, limitada a aspectos administrativos y de suministro de recursos. Además, de una ausencia de pertinencia sociocultural entre escuela-comunidad que impide una educación intercultural. Palabras clave: **Participación de los Padres. Educación Intercultural. Escuela Rural.**

ABSTRACT – Mapuche Family Participation in Chilean Monocultural School Education. The article explores the Mapuche family ties in the teaching and learning processes in the Chilean monocultural school. The methodology is qualitative and descriptive. Mapuche mothers participated and gave an account of the possibilities and limitations for their involvement in the school. The results show that Mapuche family participation is assumed from an administrative and accountability perspective. We conclude that Mapuche family participation is characterized by a lack of authentic involvement, limited to administrative aspects and the provision of resources. In addition, there is a lack of sociocultural relevance between school and community that prevents intercultural education.

Keywords: **Parental Involvement. Intercultural Education. Rural School.**

Introducción

El artículo discute sobre los niveles de implicación que alcanza la familia en la educación de sus hijos y cómo la institucionalidad de la escuela es la que delimita esta relación desde una lógica hegemónica. Lo anterior, cobra especial relevancia en contextos indígenas, en los que la escuela se sitúa al interior de comunidades mapuche y al operar desde una lógica monocultural niega la episteme propia de los estudiantes y sus familias (Arias-Ortega; Morales; Quintriqueo, 2025). En ese sentido, son éstos últimos quienes deben abandonar sus prácticas educativas, sociales y culturales para acoger como propias las prácticas educativas impuestas por el currículum escolar y de esta manera desenvolverse en la escuela con éxito (Arias-Ortega; Samacá; Riquelme, 2025). En ese contexto, la relación entre familia y escuela tiene el desafío de superar la distancia que se genera debido a que ambos actores tienen una forma de comprender la realidad de manera distinta. Esto es relevante de abordar dada la implicancia que tiene la vinculación familiar en la escuela para la formación integral de niños y niñas. Al respecto, la literatura científica a nivel internacional (Epstein et al., 2021; Epstein; Boone, 2022) y nacional (Cárcamo; Barreta, 2020; Cárcamo; Jarpa-Arriagada, 2021; Fernández; Cárcamo-Vázquez, 2021; Castañón-Correa et al., 2021) concuerdan que la vinculación familiar es de vital importancia para asegurar el éxito escolar y educativo de los estudiantes en sus procesos de escolarización (Bazán-Ramírez et al., 2022). De esta manera, se asume que la colaboración entre la familia y la escuela es fundamental en el proceso formativo de los niños y niñas, ya que ambos actores desempeñan roles cruciales en su desarrollo. Por una parte, la familia, a través de diversas prácticas de crianza transmite a las nuevas generaciones el marco social y cultural indígena, que permite formar a niños identitariamente fuertes con base en sus propios marcos de referencia, los que luego interactúan con la lógica escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Valer; Sánchez, 2023; Solorzano; Ramírez, 2024). Lo anterior, responde a que la familia constituye la primera escuela y el principal espacio de socialización donde los niños y niñas adquieren las bases para su desarrollo (Bazán-Ramírez et al., 2022). Este proceso se complementa con la educación escolar, la que forma a los niños/as con base en los conocimientos escolares propuestos por el currículum escolar.

En ese contexto, el problema que emerge es que, en este tipo de relación educativa, no necesariamente se vincula la familia-escuela, lo que afecta el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas pues se invisibilizan en la escuela las formas de ser y estar el mundo que se les ha transmitido en su socialización primaria (Arias-Ortega; Blanco, 2024). Esto ha traído como consecuencia relaciones educativas históricamente tensionadas, pues la escuela en contextos rurales e indígenas ha estado marcada por las huellas y formas de relación con el sujeto indígena desde el proceso de colonización a la fecha, caracterizados por la evangelización y asimilación del indígena al ideal de ciudadano chileno ordinario (Mansilla et al., 2022).

Desde esa perspectiva, el problema que se aborda en el artículo es posible de analizar desde la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), debido a que esta aporta a la comprensión del vínculo entre la familia y la escuela y la incidencia de éste en la formación integral de niños y niñas. Esta teoría plantea que el desarrollo integral de la persona se ve influenciado por los sistemas con los que interactúa durante su vida. En ese sentido lograr establecer un vínculo efectivo entre la familia y la escuela posibilitaría que dos de los sistemas más relevantes, para la persona establecieran una relación dialógica que permita avanzar en la comprensión y colaboración mutua, lo que tendría efectos positivos en la formación integral del estudiantado. En ese sentido, se relevan tres niveles en los que el vínculo familia y escuela podrían aportar a la formación de la persona: 1) microsistema, que refiere al entorno más próximo de niños y niñas el cual tiene incidencias directas en la construcción de mundo, cómo se adapta a él y las bases identitarias; 2) mesosistema, se relaciona con las interacciones de los entornos próximos del medio familiar, cultural y comunitario a niños y niñas, es decir si existe vínculo entre ellos y su medio sociocultural; y 3) macrosistema, que refiere a entornos que de manera indirecta incide en la formación integral de niños y jóvenes, como lo son las políticas públicas y el currículum escolar (Bronfenbrenner, 1985;1987).

Desde esa línea argumental, la relación entre familia y escuela tiene incidencia directa en el proceso de formación de niños y niñas, sin embargo, se reconoce la existencia de una relación tensionada entre estos dos actores debido a que se contraponen las visiones educativas (Arias-Ortega; Blanco, 2024), que tienen los actores del medio educativo respecto a los actores del medio social. Es por ello que trabajar en el vínculo entre familia y escuela posibilitaría avanzar en tres áreas relevantes para los procesos educativos de niños y jóvenes: 1) Apoyo continuo, que refiere a que si existe una visión compartida entre familia y escuela, los niños y jóvenes experimentan una visión cohesionada respecto de su formación, lo que le permite avanzar con un apoyo consistente en las diferentes actividades educativas y cotidianas en las que debe responder el estudiante; 2) Coherencia en la información y expectativas, lo que se relaciona con que el estudiante recibe tanto de la familia como de la escuela similar información, lo que le permite avanzar en metas claras, definidas y guiado por los dos actores de mayor cercanía a su vida; y 3) Incremento de las habilidades sociales y emocionales, lo que apunta a que si establece una relación dialógica entre la familia y escuela se pueden identificar, comprender y abordar las necesidades del estudiante, las que podrían ser educativas, sociales, emocionales, entre otras (Eslava; Fernández, 2020; Morales, 2020; González; Chao; Patiño, 2021). Lo anterior promueve un trabajo en conjunto que beneficia a la persona para avanzar a una formación integral que no sólo este centrada en lo educativo sino también en lo social y lo emocional.

El objetivo del artículo es dar cuenta de resultados de investigación que explora la vinculación familiar mapuche en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela monocultural chilena.

Metodología

El estudio asume una metodología cualitativa de tipo descriptivo, la que desde las voces de madres mapuches profundiza en la vinculación familiar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela monocultural chilena. El contexto de estudio se desarrolló en tres escuelas multigrado de La Araucanía, las que se caracterizan porque es uno o dos profesores quienes desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en una misma sala de clases, y, en general, poseen una baja matrícula de estudiantes. Participaron seis madres mapuches, cuyas edades fluctúan entre 38 a 59 años de edad (ver tabla 1). Es un estudio de casos colectivo, que se focaliza en el análisis detallado y exhaustivo de tipo simultáneo de varios casos con la misma problemática, pero con participantes de contextos diversos, en el que cada caso se constituye en un instrumento para conocer la situación en su conjunto, sobre un mismo objeto de estudio (Creswell; Poth, 2016). En este estudio asociado a la vinculación de la familia mapuche en los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos territorios. Su uso se justifica pues permite comprender en profundidad fenómenos complejos o poco conocidos, permitiendo explorar en detalle las interacciones entre diferentes variables y contextos (Creswell; Poth, 2016).

Tabla 1 – Descripción de los participantes

Participante	Edad	Escolaridad	Dominio del Mapunzugun	Comuna	Territorialidad	Comunidad
Madre mapuche 1	54	Enseñanza Básica Incompleta	Hablante	Padre Las Casas	Wenteche	Trumpulo
Madre mapuche 2	38	Enseñanza Básica Incompleta	No habla, pero entiende	Padre Las Casas	Wenteche	Trumpulo
Madre mapuche 3	52	Enseñanza Básica Incompleta	Hablante	Saavedra	Lafkenche	Dewme
Madre mapuche 4	40	Enseñanza Básica Incompleta	Hablante	Saavedra	Lafkenche	Dewme
Madre mapuche 5	59	Enseñanza Básica Incompleta	Hablante	Cholchol	Nagche	Repocura Alto
Madre mapuche 6	53	Enseñanza Básica Incompleta	Hablante	Cholchol	Nagche	Repocura Alto

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de recolección de información empleado es la entrevista semiestructurada la que consultó sobre tres tópicos principales: 1) experiencia y expectativas educativas sobre la escolarización de

sus hijos tanto a nivel de escuela como de la calidad educativa asociado a cobertura curricular y calidad de las relaciones educativas profesor-estudiante-familia; 2) formas de comunicación y participación con la escuela, profesorado y directivo, durante el proceso de escolarización de sus hijos; y 3) barreras y mejoras en la educación escolar para favorecer la vinculación de la familia y el profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula. La técnica de análisis de la información es el análisis temático, la que permite develar de manera inductiva los sentidos y significados que emergen del discurso de los participantes sobre la vinculación familia-escuela, para comprender el objeto de estudio (Braun; Clarke, 2023).

Operacionalmente, esto implicó un proceso sistemático para identificar, organizar y comprender los temas y patrones emergentes en los datos recopilados (Mieles; Tonon; Alvarado, 2012). Esto se materializó a través de los siguientes pasos: 1) la preparación de los datos que consiste en la transcripción, transliteración y depuración de las narrativas de los participantes, para facilitar el posterior análisis del mismo. Este paso permite, además, un primer acercamiento y familiarización con los contenidos explícitos y latentes que emergen de las narrativas de los participantes (Mieles; Tonon; Alvarado, 2012); 2) la generación de códigos, lo que implica una lectura compartida con los investigadores para identificar los datos de manera detallada, densa y profunda, lo que permite destacar palabras, frases o ideas clave que reflejan los temas principales y sus significados desde el discurso argumentativo de los participantes (Braun; Clarke, 2023).

Así, se establece la identificación y construcción de fragmentos de datos que se convierten en los temas principales, expresándose en etiquetas descriptivas que representan conceptos relevantes, para explicar el objeto de estudio; 3) la identificación de temas que implica el proceso de agrupamiento de los códigos relacionados en categorías más amplias, que representen temas recurrentes o patrones significativos en los datos. Estos temas emergen inductivamente del propio material, reflejando los sentidos y significados que los participantes atribuyen al objeto de estudio (Braun; Clarke, 2023); 4) la revisión y refinamiento de los temas lo que implica profundizar en los sentidos y significados de los temas identificados, para asegurarse que sean coherentes y representativos de los datos.

Así, el refinamiento de los temas según sea necesario, implica procesos de fusionar o subdividir categorías para capturar mejor la complejidad del fenómeno estudiado (Mieles; Tonon; Alvarado, 2012); 5) la definición y nombramiento de los temas lo que implica el desarrollo de descripciones claras y concisas para cada tema identificado, que capturan su esencia y significado, lo que permite comprender el objeto de estudio; y 6) la redacción del informe de resultados que da cuenta del análisis temático, incluyendo una descripción de los temas identificados, ejemplos de datos que los ilustren y una discusión sobre su relevancia para el objeto de estudio (Braun; Clarke, 2023).

A lo anterior, se le suman los criterios de rigor científico considerados en el estudio, los que se asocian a la veracidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Bravo; Osorio, 2017; Freire, 2020). El criterio de veracidad, implica establecer una ruta que otros investigadores interesados en el mismo fenómeno pueden seguir para obtener resultados o conclusiones similares (Bravo; Osorio, 2017). Su operacionalización implicó la construcción de un diseño metodológico detallado, con registro explícito de las decisiones tomadas, y la aplicación de técnicas e instrumentos validados por expertos, para el análisis de la información por parte del equipo de investigación. La transferibilidad, por su parte, implica que los resultados del estudio puedan ser transferidos o aplicados a otros contextos y participantes con características similares (Bravo; Osorio, 2017).

En este estudio, se operacionalizó mediante la descripción densa y contextualizada de los hallazgos, de forma que los lectores puedan evaluar su relevancia en otros entornos. En cuanto a la dependencia, se trata de garantizar que un supuesto, objetivo o línea de razonamiento no contradiga a otro componente sin justificación (Bravo; Osorio, 2017). Esto se operacionalizó a través de discusiones con el equipo de investigación y expertos en la temática, durante el proceso de análisis de la información, así como la toma de decisiones y su justificación explícita de cualquier contradicción aparente en los datos.

Por último, el criterio de confirmabilidad se refiere a la habilidad del investigador para describir con precisión las percepciones y sentimientos de los participantes, asegurando que la información recolectada no esté influenciada por las motivaciones, intereses o perspectivas del propio investigador (Bravo; Osorio, 2017; Freire, 2020). Este criterio fue operacionalizado mediante la triangulación de fuentes de datos y la implementación de técnicas como la validación con los participantes para corroborar la autenticidad de las interpretaciones. Los aspectos éticos se asocian al uso de consentimiento informado, además de contar con la aprobación del comité de ética de la casa de estudio del equipo de investigación.

Resultados y Discusión

El análisis temático aplicado a las entrevistas semiestructuradas de madres mapuches sobre los procesos de vinculación familiar en la situación de enseñanza y aprendizaje en la escuela monocultural chilena nos permite identificar tres temas centrales. El primero asociado a aspectos que limitan la participación familiar en los procesos educativos producto de la vergüenza étnica, que se ha ido construyendo históricamente en el sujeto mapuche, desde el proceso de colonización, independencia y actualidad, pues el mapuche ha construido una autoimagen basado en el trato y reconocimiento social que históricamente lo ha posicionado como un sujeto inferior, posicionamiento que prevalecen en la actualidad y que se ha construido a partir de una injusticia social. Estas prácticas de racismo y discriminación hacia el mapuche son normalizadas en la sociedad en general y por consecuencia han

permeado la educación escolar, debido a que este espacio educativo se considera como un dispositivo de reproducción social, donde se normalizan y reproducen sesgos, estereotipos y la cultura dominante.

El segundo tema, tiene relación con una concepción de participación y vinculación asociada a un aspecto administrativo, en el que la participación se limita al cumplimiento de normas y deberes exigidos desde la escuela hacia las familias, expresado en temas administrativos, informativos y apoyo en recursos económicos. En suma, estos dos tipos de vinculación se constituyen en limitantes para pensar una educación escolar con pertinencia cultural. Asimismo, limita una real implicación de la familia en los procesos educativos en el ámbito didáctico, pedagógico y metodológico, los que permitirían avanzar en una formación que refuerce la identidad sociocultural y contribuya en la formación de ciudadanos interculturales comprometidos con los procesos educativos y la conformación de una sociedad centrada en el bienestar. Finalmente, el tercer tema está asociado a una educación en valores, la que se realiza desde el marco educativo familiar y comunitario que promueve la formación de niños y niñas que orienten sus acciones desde el respeto y la reciprocidad, lo que no se visibiliza en el currículum escolar desarrollado en la escuela.

Vergüenza Étnica como Limitación para la Vinculación en la Enseñanza y Aprendizaje

Del análisis de los testimonios de las participantes se releva como tema central la vergüenza étnica como una limitante para fortalecer la vinculación familia-escuela. La vergüenza étnica es entendida como el sentimiento de sentirse avergonzado o incómodo con la manifestación de su propia identidad cultural, producto de relaciones de discriminación que han enfrentado los grupos minorizados como lo son las poblaciones indígenas y campesinas en la sociedad en general y que ha construido en ellos un menor valor social (Arias-Ortega; Blanco, 2024). Esta vergüenza étnica se constituye en un factor limitante en la vinculación de las madres en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel de comunicación con los directivos y profesores, así como, la autopercepción de no contribuir en el desarrollo intelectual de sus hijos, producto de no conocer y dominar el contenido escolar.

La vergüenza étnica en las familias mapuches se ha construido históricamente en la educación escolar monocultural chilena, expresado en prácticas de discriminación, estereotipos y falta de reconocimiento de sus propios marcos epistémicos en la escuela, por lo que se han constituido en huellas que se han arrastrado y transmitido de generación en generación (Hofflinger; Nahuelan, 2021). Entonces, esta vergüenza étnica puede llevar a la autoestigmatización, temor al rechazo y ansiedad por ser percibidos como diferentes, lo que repercute negativamente en su participación en actividades escolares, rendimiento académico y sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Cuevas; Carrillo, 2020). En consecuencia, la vergüenza étnica actúa como un obstáculo significativo para una vinculación de las madres

mapuches en la escuela, para favorecer el éxito escolar y educativo de los niños y jóvenes mapuches que desarrollan su proceso de escolarización formal en este espacio educativo. En relación a ello, la totalidad de los testimonios dan cuenta que las participantes tienen una baja implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque sienten que no saben lo que se les enseña a los niños en la escuela, por lo que prefieren que los profesores desarrollen el proceso educativo. Asimismo, plantean que les da vergüenza pedir ayuda, pues no entienden los mensajes que se transmiten desde el profesorado. Al respecto un testimonio señala que:

muchas veces como apoderados nos limitamos o sentimos vergüenza al solicitar ayuda, porque yo no le entiendo a la profesora, me habla enredado [con conocimientos técnico], entonces para que le voy a ir a preguntar si quedo como tonta (Madre 2 Trumpulo).

De acuerdo con el testimonio es posible inferir que existe una comunicación entre el profesorado y las familias, producto de no comprender el lenguaje y los mensajes que se transmiten mediante este. De esta manera, la falta de comprensión de la terminología técnica utilizada por los profesores puede generar vergüenza o inhibir a las familias para solicitar ayuda en la escuela. El testimonio, permite suponer que existe una barrera comunicativa entre los padres y los profesores cuando se utilizan términos técnicos-pedagógicos que pueden ser difíciles de entender para quienes no tienen formación específica en el área. Esto, incide negativamente en la falta de participación de los padres en la educación de sus hijos, incluso lo puede excluir sin ser conscientes de ello, debido a que se generan emociones displacenteras como la vergüenza, lo que los desanima para buscar ayuda o involucrarse en el proceso educativo, debido a no entender y no querer parecer ignorantes.

En ese mismo sentido, es posible visualizar relaciones educativas de poder entre los padres y los profesores, donde los padres perciben una desigualdad de conocimiento y habilidades que puede generar inseguridad y temor al ser juzgados como 'tontos' o incompetentes (Incacutipa, 2021). Esta percepción puede llevar a una baja autoestima y a una disminución de la autoconfianza de los padres para abogar por las necesidades educativas de sus hijos. En suma, el testimonio, pone de relieve la importancia de promover una comunicación abierta y accesible entre la escuela y los padres, donde se fomente un lenguaje claro y comprensible para todos los involucrados en el proceso educativo. Esto implica no solo la responsabilidad de los profesores de adaptar su discurso a un nivel accesible para los padres, sino también de las instituciones educativas de proporcionar recursos y apoyo para facilitar la participación activa de los padres en la educación de sus hijos.

La Vinculación Familiar desde un Enfoque Funcionalista y Administrativo

La vinculación familiar-escuela desde una perspectiva funcionalista, se concibe como un mecanismo que busca el mantenimiento y reproducción de las normas e intereses que la escuela chilena monocultural

en tanto representante del Estado estima conveniente (Muñoz, 2021). Desde este enfoque, la familia se considera como un agente que debe implicarse en el cumplimiento de normas establecidas unilateralmente por la escuela, sin mayor implicación del medio familiar. Así, la escuela, asume el papel de liderar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando conocimientos académicos y habilidades necesarias para el desempeño exitoso en la sociedad hegemónica (Zapata, 2022). La vinculación funcionalista entre la familia y la escuela, en este contexto, se centra en asegurar la coherencia y continuidad en la transmisión de valores y conocimientos hegemónicos, así como en fortalecer la estabilidad y cohesión social al preparar a los individuos para asumir roles productivos y contribuir al funcionamiento eficiente de la sociedad mayoritaria, sin considerar, en general, los marcos de referencia propios que portan los sujetos y que los deben abandonar durante su proceso de escolarización formal (Arias-Ortega; Morales; Quintriqueo, 2025).

Desde el testimonio de los participantes se asume la vinculación familiar en el proceso educativo desde una percepción de alto grado de compromiso. Cuando se profundiza en las narrativas como esta participación se materializa, en general, todos los testimonios lo asumen como el participar o dar respuesta a las solicitudes que vienen dadas desde la escuela. Al respecto un testimonio señala que:

yo participo en la educación de mis hijos, todos los días les reviso sus cuadernos, él todos los días me tiene que leer algo, todos los días estoy preocupada de su mochila, acá siempre estoy preocupada de eso, soy muy catete [insistente] en ese aspecto y la profesora de acá lo sabe (Madre 5 Repocura Alto).

El testimonio refleja una forma limitada de participación en la educación de los hijos, ya que se centra principalmente en tareas como revisar cuadernos, asegurarse que el niño lea algo todos los días y estar pendiente de la mochila. Aunque estas acciones pueden ser útiles para monitorear el progreso académico y el cuidado material del niño, la participación en la educación va más allá de estas tareas prácticas. Lo anterior, puesto que este enfoque de participación podría pasar por alto aspectos importantes del desarrollo integral del niño, como su bienestar emocional, su desarrollo social y su autonomía (Parody et al., 2019). De este modo, la educación no se limita únicamente a completar tareas escolares; también implica fomentar la curiosidad, el pensamiento crítico y las habilidades sociales. Por lo tanto, una participación más amplia y efectiva en la educación de los hijos debería incluir actividades que promuevan un ambiente de aprendizaje en el hogar, como conversaciones significativas, lectura conjunta, desarrollo de experiencias educativas en conjunto, actividades creativas y recreativas que posibiliten afianzar el vínculo con los hijos, desde la propia educación familiar indígena. Además, el uso del término ‘catete’ para describir la insistencia del padre sugiere una actitud que podría generar presión o estrés en el niño. Es importante que los padres encuentren un equilibrio entre apoyar y guiar a sus hijos sin imponer expectativas poco realistas o generar ansiedad por el rendimiento académico.

En ese mismo sentido, el análisis de los testimonios de madres nos permite, visualizar que el ‘alto’ grado de vinculación también es

percibido por el hecho de participar en actividades extraprogramáticas o culturales, en el que van de oyentes y/o espectadores, quienes asumen han cumplido con su rol al comprar y/o confeccionar material educativo solicitado desde la escuela. Sin embargo, las actividades siguen siendo lideradas solo desde el profesorado, y la familia continúan siendo quienes cumplen con los requerimientos que desde allí se realizan. Al respecto un testimonio señala que:

En las mismas actividades, ya ahora mismo cuando se celebró el mapudungun, ahora para el 18 se está programando actividades, la disponibilidad de los apoderados para participar... no todos participan, pero si hartos, los vestidos que le piden, la comida que hay que llevar, yo siempre estoy ahí (Madre 4 Dewme).

El relato permite evidenciar que la participación de la familia se ajusta a concurrir a diferentes instancias propuestas por la escuela, en los que se debe colaborar de diferentes formas pero que se limita a un espacio recreativo. Al respecto, otro testimonio agrega:

[me vínculo] estando aquí presente en los actos, cuando los niños tienen que hacer alguna obra de teatro, tienen que bailar, la familia siempre da el apoyo del vestuario, el estar acá en las actividades, ahora que se viene el 18, vamos a hacer actividades y la familia va a estar ahí apoyando. (...) La responsabilidad, el hecho de que él tiene que venir a clases, ser responsable, traer sus materiales, estar aquí y poner atención, estudiar (Madre 6 Repocura Alto).

El análisis de ambos testimonios refleja una participación activa de la familia en actividades culturales y folclóricas, lo cual es positivo en términos de preservar y valorar la identidad cultural indígena en la escuela. Sin embargo, la crítica radica en que esta participación se limita principalmente a eventos festivos y tradicionales de carácter hegemónico, y no parece extenderse al desarrollo cognitivo e intelectual de la educación de los hijos. Esto, teniendo en consideración que la educación va más allá de la participación en eventos folclóricos y requiere un compromiso continuo con el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños (Arias-Ortega; Samacá; Riquelme, 2025). De este modo, es urgente ir más allá en la vinculación familia-escuela, en el que la participación de la familia incluya, por ejemplo, actividades que promuevan el crecimiento intelectual y cognitivo de los niños, como la lectura, la exploración de nuevos conocimientos y habilidades, y el apoyo en tareas escolares (Stacheira et al., 2020; Muñoz; Thibaut, 2022). Al respecto, otro testimonio agrega que:

Por ejemplo, le ayudo a mi hijo en el desarrollo de los talleres de castellano, no sé, le ayudo a buscar una actividad, a juntar los materiales, hacer un video, en ese tipo de cosas le ayudo, porque no entiendo la materia [contenidos escolares] que está viendo, soy mala para las matemáticas, así que para que le voy a ayudar en eso, se sacaría puros rojos [calificaciones deficientes] (Madre 1 Trumpulo).

Al respecto otro testimonio agrega que:

me preocupo de que mi niño haga sus tareas, que él tenga sus materiales, yo creo que esa es la forma de ayudar al alumno, estar preocupado por sus necesidades (...) A: Ehh estando aquí presente en los actos, cuando los niños tienen que hacer alguna obra de teatro, tienen que bailar, la familia siempre da el apoyo del vestuario, el estar acá en las actividades (Madre 3 Dewme).

El testimonio refleja una participación fragmentada y superficial por parte de la familia en el ámbito educativo, al privilegiar la asistencia a eventos folclóricos sobre el compromiso con el desarrollo cognitivo e intelectual de la niñez. Aunque la valoración de la cultura es loable, esta falta de priorización hacia el aspecto educativo es preocupante desde una perspectiva académica y social. La escasa implicación de la familia en actividades educativas más sustanciales podría acarrear consecuencias negativas en el aprendizaje y crecimiento de los niños, perpetuando desigualdades en el acceso y éxito educativo (Epstein et al., 2021). De esta manera, se evidencia una brecha entre la valoración de la cultura y la percepción de la educación como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los individuos tanto en el aspecto cognitivo, emocional como sociocultural. Es imperativo que la familia reconozca la importancia de una participación más comprometida y activa en la educación de sus hijos para promover oportunidades equitativas y un desarrollo pleno a lo largo de sus vidas.

Vinculación Familia-Escuela: educación valórica para favorecer el proceso educativo

La vinculación de la familia a la escuela en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde sus propios testimonios se ve fortalecida principalmente en el ámbito valórico, más allá del conocimiento y desarrollo intelectual, pues consideran no tienen ese dominio. No obstante, su compromiso y apoyo está fuertemente arraigado en formar una buena persona, respetuoso y con disposición para el aprendizaje.

Así, desde la educación familiar, las madres mapuches precisan que esta se da en dos ámbitos, primero tratando de transmitir en la medida de lo posible un reconocimiento de su identidad sociocultural, a través de la transmisión de valores fundamentales dentro de la cultura mapuche, cómo lo es el respeto hacia los mayores, la valoración de la comunidad, la solidaridad, la reciprocidad y la espiritualidad con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes (Williamson, 2012). Así, desde el testimonio de las madres esto se complementa y apoya el proceso de escolarización formal que viven sus niños en la escuela. Al respecto una madre menciona que:

El incentivar el niño, a que participe al colegio que venga al colegio y el respeto nuevamente porque todas las mañanas uno le dice pórtate bien, hazle caso a profesor, has tus tareas, yo también creo que ayuda (Madre 2 Trumpulo).

En ese mismo sentido, otro testimonio agrega:

¡Ay! de la manera que puedo [ayudo], lamentablemente están en adolescencia donde son rebeldes y piensan que se la saben todas, y cuesta que te tomen mucho en cuenta [...] pero yo converso con él todos los días, todos los días se habla con él, todos los días se le explican las cosas, todos los días yo reviso sus guías, me siento con él a estudiar, se las reviso, eh [...] si hay algo que está mal, que se yo que está mal hecho yo se lo digo, le que está mal hecho, lo volvemos a hacer (Madre 4 Dewme).

Otra forma de vinculación de la familia con la escuela se relaciona con la formación de sus niños y jóvenes con una fuerte base en la enseñanza del respeto hacia las otras personas. Así, un testimonio agrega:

[Le enseño] el respeto, que se quiera a sí mismo, el papá siempre le dice que él puede tener muchos amigos, pero los amigos de verdad son los que te cuidan, no los que te andan metiendo en problemas o los que te obligan a hacer cosas que tu no quieres (...) nosotros le hablamos el tema de la droga, se le habla del tema sexual, porque ya está en una edad que a los catorce años los niños ya andan con las hormonas revolucionadas. Se le habla del tema de su sexualidad, si él puede ser bisexual, puede ser homosexual, puede ser lo que él quiera ser, pero se debe respetar y debe respetar al otro (Madre 6 Repocura Alto).

De acuerdo al testimonio es posible inferir que un enfoque positivo al resaltar la importancia de enseñar valores fundamentales como el respeto propio y hacia los demás, así como la importancia de la amistad genuina y el cuidado mutuo. Además, permite visualizar como desde la educación familiar mapuche se abordan temas sensibles como lo es el consumo de drogas y la sexualidad de manera abierta y comprensiva, reconociendo la necesidad de brindar información y orientación a los niños en edad adolescente.

Otro testimonio de las madres, precisan la necesidad de formar a los niños desde pequeños con un alto compromiso social, lo que implica la toma de consciencia de los hechos y actos que ellos mismos realizan, pues son los modelos a seguir de sus hijos. Al respecto menciona:

enseñamos a nuestros hijos a la antigua, a ser responsable con sus tareas, con sus profesores, con sus asistentes, con los que le rodea, eso es lo principal para guiar a los chicos desde la casa, el respeto a los demás, eso también es importante, si a mí me respetan yo también tengo que respetar, hoy en día se ve más los derechos que los deberes (...), es importante como vamos a entregarles esos valores a los niños, los respetos, porque si yo le digo en la casa, no te juntes con este niño que es diferente o que es mapuche o que se yo, ahí empezamos a discriminar, pero como papas tenemos que incentivar a niños que todos somos iguales, tenemos diferencias, pero también tenemos ese respeto, el respeto hacia el otro (Madre 5 Repocura Alto).

En suma, desde los testimonios de las madres mapuches es posible sostener que una de las formas que ellas se vinculan con la educación escolar de sus hijos es entregarles el apoyo y la educación en la casa, con base en la formación de una educación familiar sustentada en los valores y ser buenas personas, respetuosas de ellos mismos y de las personas que los rodean.

Conclusiones

Los resultados de investigación permiten concluir que hay varios elementos constitutivos que afectan la vinculación familiar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos, desde el testimonio destaca la necesidad de abordar las barreras de comunicación y las dinámicas de poder que pueden obstaculizar la participación de los padres en la escuela, y subraya la importancia de promover un entorno educativo inclusivo y colaborativo donde todos los actores se sientan valorados y empoderados para contribuir al éxito académico de los estudiantes.

En ese mismo sentido, podemos constatar que la participación de la familia en el proceso educativo, especialmente en contextos educativos en diversidad social y cultural como el mapuche, ha sido objeto de críticas debido a su enfoque limitado en actividades folclóricas en

detrimento del desarrollo cognitivo y afectivo de los niños. Por tanto, es esencial reconocer la importancia de una participación activa y significativa de la familia en la educación de los hijos para promover un aprendizaje integral y equitativo.

En ese contexto y con base a los resultados de la investigación proponemos algunas pistas de acción que podrían favorecer la vinculación familia-escuela en un primer nivel de acercamiento se relaciona con: 1) Fomentar la colaboración entre la comunidad educativa y las familias mapuches, en el territorio asumiendo un compromiso con las problemáticas socioculturales y territoriales. También, implica el trabajo en conjunto para la creación de recursos educativos con pertinencia cultural y la valoración de material intangible como los espacios naturales en tanto laboratorios de aprendizaje vivos, reconociendo y valorando su conocimiento cultural y su experiencia para favorecer la formación holística de los niños y jóvenes; 2) Desarrollar programas de capacitación para padres y educadores que aborden estrategias efectivas de participación familiar, promoviendo una comprensión mutua de la cultura escolar y de la cultura propia, para establecer una relación de respeto y confianza; 3) Crear espacios de diálogo intercultural donde las familias mapuches y la escuela puedan compartir conocimientos, tradiciones y experiencias, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes y fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso; 4) Diseñar actividades educativas que integren el conocimiento mapuche con el currículo escolar no como un agregado más, sino como una forma diversa de comprender y profundizar en la construcción de aprendizaje a lo largo de la vida, en el que ir y venir es un elemento propio de las filosofías indígenas para co-construir el conocimiento y junto con ello, avanzar en la conformación de una persona que no acaba nunca de ser y aprender en el mundo. Esto permitiría proporcionar a la niñez una educación culturalmente relevante y significativa que refleje su contexto y marcos epistémicos propios para asegurar la preservación de la cosmogonía y cosmovisión indígena, en la formación de las nuevas generaciones; y 5) Promover el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas a través de actividades que estimulen la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía y el trabajo en equipo, tanto en el ámbito escolar como en el hogar, desde un enfoque de pertinencia sociocultural.

Sostenemos que estas acciones no solo fortalecerán la vinculación entre la familia y la escuela, sino que también contribuirán al desarrollo integral de los niños y niñas mapuches, potenciando su identidad cultural, su bienestar emocional y su éxito académico¹.

Recibido el 22 de febrero de 2025
Aprobado el 27 de agosto de 2025

Nota

1 Agradecimientos al Proyecto Fondecyt Regular N°1240540, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID – MILENIO – NCS2025_021) y al Proyecto de Posdoctorado, financiado por el Centro de Investigación, Innovación y Creación (CIIC), Universidad Católica de Temuco.

Referencias

- ARIAS-ORTEGA, Katerin; BLANCO-FIGUEREDO, Lazaro. Relação educativa intercultural no contexto indígena: Desafios epistemológicos na escola atual. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 2, e24040, 2024. DOI: 10.21814/rpe.28453.
- ARIAS-ORTEGA, Katerin; MORALES, Soledad; QUINTRIQUEO, Segundo. Desafíos de la incorporación del conocimiento indígena en la educación infantil en perspectiva intercultural. **CUHSO**, v. 35, n. 1, p 1-23, 2025. DOI: 10.7770/CUHSO-V35N1-594.
- ARIAS-ORTEGA, Katerin; SAMACA, Julián; RIQUELME, Loreto. Educación Superior: desafíos de la docencia en contextos indígenas e interculturales. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 33, n. 127, e025442, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304423>.
- BAZÁN-RAMÍREZ, Aldo et al. Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. **Revista Educación**, v. 46, n. 1, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and being a knowing researcher. **International journal of transgender health**, v. 24, n. 1, p. 1-6, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>.
- BRAVO, Xiomara; OSORIO, Belkis. Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. **Gaceta de Pedagogía**, Caracas, n. 36, p. 62-74, 2017. DOI: <https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566>.
- BRONFENBRENNER, Urie. Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. **Infancia y Aprendizaje**, v. 8, n. 29, p. 45-55, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822058>.
- BRONFENBRENNER, Urie. **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona, España: Paidós, 1987.
- CÁRCAMO, Héctor; GARRETA, Jordi. Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 22, n. 11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24320/revdie.2020.22.e11.2406>.
- CÁRCAMO, Héctor; JARPA-ARRIAGADA, Carmen. Weakness in the family-school relationship, evidence from the perspective of future teachers. **Perspect. educ.** v. 60, n. 1, p. 58-80, 2021.
- CASTRILLÓN-CORREA, Elsa et al. Estudios sobre la relación familia-escuela (2008-2018): Un análisis bibliométrico de la producción académica en español. **Pensamiento educativo**, v. 58, n. 2, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.12>.
- CRESWELL, John; POTH, Cheryl. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Michigan: Sage publication, 2016.

CUEVAS, Héctor; CARRILLO, Miguel. Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. **Educación en revista**, v. 36, e66108, 2020.

EPSTEIN, Joyce et al. Interactive homework to engage parents with students on the transition from middle to high school. **Middle School Journal**, v. 52, n. 1, p. 4-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1840959>.

EPSTEIN, Joyce; BOONE, Bárbara. State leadership to strengthen family engagement programs. **Phi Delta Kappan**, v. 103, n. 7, p. 8-13, 2022. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/27158557.pdf>. Acceso en: 11 jun. 2024.

ESLAVA, Clara; FERNÁNDEZ, Ana. El tejido vivo de las relaciones humanas en el espacio de la escuela infantil. **A&P Continuidad**, v. 7, n. 13, p. 104-115, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.283>.

FERNÁNDEZ, Juan; CÁRCAMO-VÁSQUEZ, Héctor. Family-school relationship: meanings of rural teachers on the participation of families. **Propósitos y Representaciones**, v. 9, n. 2, e636, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.636>.

FREIRE, Eudaldo Enrique Espinoza. La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. **Conrado**, v. 16, n. 75, p. 103-110, 2020. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103#aff1. Acceso en: 19 set. 2024.

GONZÁLEZ-GRANDÓN, Ximena; CHAO, Cimmena; PATIÑO, Hilda. El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. **Revista latinoamericana de estudios educativos**, v. 51, n. 2, p. 233-269, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>.

HOFFLINGER, Álvaro; NAHUELAN, Héctor. Formación ciudadana, racismo y colonialismo de asentamiento: El caso mapuche. In: VILLALOBOS, Cristóbal; MOREL, María José; TREVIÑO, Ernesto. **Ciudadanías, educación y juventudes**: Investigaciones y debates para el Chile del futuro. Santiago: Ediciones UC, 2021. P. 79-109.

INCACUTIPA, Duverly. El juego del niño indígena aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 11, n. 22, e037, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.887>.

MANSILLA-SEPÚLVEDA, Juan et al. The historical inclusion of Mapuche children in the educational system: challenges and tensions in policy and practice. **International Journal of Inclusive Education**, v. 29, n. 3, p. 1-15, 2022.

MIELES, María; TONON, Graciela; ALVARADO, Sara. Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. **Universitas humanística**, n. 74, p. 195-225, julio/diciembre, 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>

MORALES, Jesús. Educación y desarrollo humano: dimensiones para la elaboración de políticas públicas en tiempos de complejidad. **Conrado**, v. 16, n. 75, p. 372-383, 2020. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1434>. Acceso en: 19 set. 2024.

MUÑOZ, Gerardo. Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. **Estudios pedagógicos**, v. 47, n. 1, p. 391-407, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>.

MUÑOZ, Ninoska; THIBAUT, Patricia. Heritage-school-community articulation: a cartographic approach from Bronfenbrenner's ecological theory for rural

situated learning. **Estudios pedagógicos**, v. 48, n. 4, p. 225-246, 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400225>

SOLORZANO, Jessica; RAMÍREZ, Antonio. Trabajo colaborativo entre padres y educadores para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños. **Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE**. v. 7, n. 13, p. 16-29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i13.0002>.

STACHEIRA, Claudio et al. Modelo interdisciplinar para análise teórica da ação da escola na promoção do desenvolvimento à escala humana. **Interações**, v. 21, n. 1, p. 213-228, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.2227>.

VALER, Yuli; SÁNCHEZ, Milagros. Family Participation in Education. **Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, v. 7, n. 27, p. 186-199, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506>.

WILLIAMSON, Guillermo. Educación en la Araucanía: El mirar de los niños y niñas mapuche sobre sí mismos. **Revista chilena de pediatría**, v. 83, n. 6, p. 529-532, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062012000600001>.

ZAPATA, Viviana. Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. **Revista educación**, v. 46, n. 1, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800>.

Katerin Arias-Ortega es Directora Alterna del Núcleo Milenio de Investigación sobre Evaluación Socioculturalmente Sensible en Educación Escolar. Es profesora asociada en la Universidad Católica de Temuco. Doctora en Ciencias de la Educación. Línea de Investigación: educación e interculturalidad. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>. E-mail: karias@uct.cl

Viviana Villarroel Cárdenas es Posdoctorante del Centro de Investigación, Innovación y Creación (CIIC), Universidad Católica de Temuco. Línea de Investigación: educación e interculturalidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0408-8794>. E-mail: vvillarroel@uct.cl

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respaldan los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editora a cargo: Lodenir Karnopp

