

# *(In)justicia social* en la educación rural en contextos indígenas en Chile

(In)justice in Rural Education within Indigenous Contexts in Chile

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 08 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.ijse

KATERIN ELIZABETH ARIAS-ORTEGA ✉

karias@uct.cl

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

VIVIANA MARCELA VILLARROEL-CÁRDENAS

vvillarroel@uct.cl

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0408-8794>

## Para citar este artículo | To cite this article

Arias-Ortega K. E. y Villarroel-Cárdenas V. M. (2024). (In)justicia social en la educación rural en contextos indígenas en Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m17.ijse



---

## Resumen

El artículo expone resultados de investigación sobre la (in) justicia social que ha caracterizado la educación escolar rural en contextos indígenas en la Araucanía, Chile. La educación escolar rural en territorios indígenas, históricamente, se ha caracterizado por ofrecer una escolarización formal de baja calidad, la que ha obtenido los peores resultados en las pruebas estandarizadas del Sistema de Medición de la Calidad de Enseñanza (SIMCE). El logro educativo en el sistema escolar chileno se ha posicionado a nivel internacional en los puestos más bajos, según resultados académicos como los que arroja el Programme for International Student Assessment (PISA). Esta realidad se acrecienta aún más en escuelas rurales multigrado y unidocentes en territorios indígenas, aumentando las brechas educativas entre indígenas y no indígenas, perpetuando prácticas de discriminación y desigualdad educativa. La metodología es de corte cualitativo con un enfoque descriptivo. Participaron profesores, padres y madres de escuelas situadas en comunidades mapuche. Los resultados dan cuenta de una violencia estructural hacia los niños y jóvenes que desarrollan su escolarización en estos espacios educativos, a través de un abandono en los aspectos económicos, afectivos y de capital humano avanzado para mejorar la calidad de la educación.

## Palabras clave

Justicia social; desigualdad cultural; educación rural

---

## Abstract

This article presents research findings on the (in)justice that has characterized rural education in indigenous contexts in the Araucanía, Chile. Historically, rural education in indigenous territories has been marked by the provision of low-quality formal schooling, which has consistently yielded the poorest results in standardized assessments conducted by the System for the Measurement of Educational Quality (SIMCE). Educational achievement within the Chilean school system ranks among the lowest internationally, as evidenced by results from the Programme for International Student Assessment (PISA). This situation is exacerbated in multigrade and single-teacher rural schools located in indigenous territories, further widening the educational gaps between indigenous and non-indigenous populations and perpetuating practices of discrimination and educational inequality. The study employs a qualitative methodology with a descriptive focus. Participants included teachers and parents from schools situated in Mapuche communities. The findings reveal a structural violence directed at children and youth who undergo their education in these settings, manifesting as neglect in economic, emotional, and advanced human capital aspects essential for enhancing educational quality.

## Keywords

Social justice; cultural inequality; rural education

---

### Descripción del artículo | Article description

El artículo es parte de los resultados de investigación del proyecto titulado *Internados en contexto mapuche: aportes para el bienestar y desarrollo de la identidad sociocultural que favorezcan la educación en contexto indígena*, Fondecyt Regular N° 1240540 y financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

## Introducción

La educación rural en contextos indígenas ha sido históricamente un terreno marcado por desafíos significativos, como lo es la calidad y la equidad en educación, así como por las prácticas de injusticia social arraigadas en territorios indígenas, rurales y campesinos (Castrejón, 2022), las cuales se han expresado mediante tres situaciones.

La primera se asocia a las injusticias socioeconómicas, aquellas que emergen al alero de la estructura de la economía hegemónica que genera mala distribución de la misma, agrupando el poder adquisitivo y de desarrollo solo en los grupos de élite y dominantes de la sociedad (Castrejón, 2022; Fraser, 2008; Serrano *et al.*, 2012). Es lo que sucede en Chile, por ejemplo, con la agrupación del poder económico solo en algunas familias a nivel país, proceso en el que sus hijos reciben una escolarización formal de privilegios, en comparación a la educación escolar que recibe el resto de la población chilena ordinaria. Es así como esta injusticia socioeconómica se expresa en la construcción y perpetuación de la desigualdad de clase, reproduciendo la pobreza y aumentando las brechas educativas entre las poblaciones históricamente minorizadas, formadas como mano de obra bruta, y los grupos de poder, que reciben una educación altamente calificada con base en el poder adquisitivo que sus familias representan (Balbontín & Rojas, 2020; Falabella & De la Vega, 2016). Esta realidad de mala calidad de la educación se ve acrecentada en contextos indígenas, grupos que históricamente han sido posicionados de manera vulnerable y marginal en el desarrollo de la sociedad (Thayer *et al.*, 2015).

La segunda se refiere a la injusticia cultural, que se vincula con el establecimiento de patrones institucionalizados o jerárquicos de valor cultural que generan un reconocimiento erróneo o desigualdad de estatus (Fraser, 2008). En el marco de los pueblos indígenas y los sectores rurales, esto se ha expresado en el desprecio y despojo histórico que se ha buscado de los marcos de referencia indígenas en la sociedad dominante, por considerarlos de menor valor social y atribuirles rasgos de retraso (Arias-Ortega &

Del Pino, 2024). Por ejemplo, se han evidenciado estas prácticas en las Américas mediante el genocidio cultural hacia el indígena, a través de los sistemas de residencias e internados en Canadá y Estados Unidos (Milne & Wotherspoon, 2023; Rockwell, 2023), así como a través de la escolarización de corte eurocéntrico occidental en México, Ecuador, Perú y Chile (Calderón & Escalante, 2023). En dichos procesos de escolarización formal, se ha buscado en general la homogeneización y eliminación del ser, saber y hacer de los niños indígenas, a través de la castellanización y eliminación del *indio* que llevan dentro, para convertirlos en sujetos ordinarios, acorde a la cultura hegemónica en sus distintos países (Arias-Ortega *et al.*, 2023).

La tercera situación hace referencia a la injusticia de representación, lo que se expresa en la negación de participación de un grupo de personas, a quienes no se les otorga la misma voz en la toma de decisiones (Fraser, 2008). Por ejemplo, en contextos indígenas esto está referido a la negación de participación para la concepción de las finalidades educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a la baja representatividad indígena en posiciones públicas, tanto como en política, educación, cultura, entre otros.

En consecuencia, las injusticias sociales en contextos indígenas y rurales se han materializado y perpetuado a través del tiempo. Es así como en las Américas, las comunidades indígenas han enfrentado sistemas educativos que no solo carecen de relevancia cultural y lingüística, sino que también perpetúan desigualdades estructurales (Balbontín & Rojas, 2020). En la práctica y desarrollo de estos grupos, las disparidades se traducen en limitadas oportunidades educativas, acceso desigual a recursos y una falta de reconocimiento de los conocimientos tradicionales. Dichos aspectos de injusticia social, desde el enfoque de Honneth (1997), pueden asociarse a la falta de reconocimiento en tres ámbitos: del amor, del derecho y de la estima social. En este contexto, la transición hacia una educación justa representa un imperativo moral y social, lo que implica reconocer y valorar la diversidad cultural, promover la inclusión y equidad, y adoptar enfoques pedagógicos sensibles al contexto sociocultural y territorial en el que se desarrollan los procesos de escolarización formal (Sisto, 2019). Lo anterior constituye así los pilares fundamentales para construir una educación verdaderamente justa y transformadora.

En ese sentido, el objetivo del artículo es exponer resultados de investigación sobre la (in)justicia social que ha caracterizado la educación escolar rural en contextos indígenas en la Araucanía, Chile.

## Educación escolar rural: desafíos del reconocimiento desde la justicia social

El enfoque de justicia social se ha abordado desde distintas disciplinas, como la filosofía y la economía, entre otras (Castrejón, 2022). No obstante, en general, se ha consensuado que la justicia social se sitúa tanto en un plano económico, con base en la distribución de recursos y beneficios, como en un plano social que, más allá del poder adquisitivo, más bien parte de la exigencia de reconocimiento del otro en tanto legítimo otro (Alzate, 2022).

En el marco de la educación escolar rural en contextos indígenas, la justicia social implica el reconocimiento en temas tanto educativos como sociales que afectan a los territorios y los espacios en que se desarrolla la educación escolar (Sisto, 2019), por ejemplo, asociados a reivindicaciones territoriales (Guardia-López, 2021), así como a la demanda de una educación de calidad con pertinencia sociocultural, con base en el reconocimiento de sus marcos epistémicos que delimitan el ser, saber y hacer de las personas (Mújica & Fabelo, 2019). En palabras de Honneth (2020), el reconocimiento se asocia al establecimiento de la reciprocidad entre sujetos que entran en interacción, en un proceso en el cual uno reconoce y valora al otro con sus propios marcos de referencia, por lo que lo ve como su igual, pero separado de sí (Romero, 2020).

Desde ese enfoque, el reconocimiento se sitúa desde el ámbito del amor, que le permite al individuo adquirir autoconfianza, mientras que la falta del mismo produce inseguridad (Botero *et al.*, 2023). Esto en el contexto educativo cobra real importancia, pues el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en el amor y la humanización de la educación contribuye al aseguramiento del éxito escolar y educativo para las poblaciones que se atiende (Del Pino *et al.*, 2022).

Esto también implica el reconocimiento en el ámbito de las leyes y derechos de los sujetos, independiente de sus diferencias sociales, culturales, lingüísticas, económicas, entre otras, lo que permite al sujeto el desarrollo de autonomía, mientras que la falta de ley y el incumplimiento de los derechos producen el irrespeto entre la sociedad (Olivos & Gómez, 2020). En el contexto de la educación escolar rural e indígena, el desconocimiento de las personas como sujeto de derechos, y la falta de implementación de leyes y decretos que aseguren una educación con pertinencia sociocultural, limitan el desarrollo integral del sujeto y su bienestar social, cultural y espiritual (Galván, 2020).

Finalmente, el reconocimiento desde el ámbito de la estima social favorece la autoestima, la construcción de su identidad sociocultural y el sentido de pertenencia a la comunidad (Caracas *et al.*, 2021), mientras que la falta en el logro de este aspecto produce injuria, aumentando el prejuicio

y la discriminación entre sujetos socioculturalmente diferentes (Honneth, 2019). En el contexto de la educación escolar rural e indígena, la falta de estima social en los procesos de enseñanza y aprendizaje limita el establecimiento de una relación educativa entre directivos, profesorado, estudiantado, familia y comunidad, lo que incide negativamente en el logro escolar y educativo, aumentando la desigualdad social y las relaciones prejuiciadas socioculturalmente.

En esa perspectiva, el reconocimiento mutuo, según Honneth (2020), es esencial para la formación de identidad individual y social, extendiéndose más allá de lo interpersonal. Esto, implica la co-construcción de estructuras sociales más amplias y complejas, porque van a incidir en aquellos procesos conjuntos de vida que se construyen, reconstruyen y deconstruyen en la escuela y educación escolar. De esta manera, comprender los desafíos de la educación escolar rural en contextos indígenas, desde las dimensiones del enfoque de reconocimiento de Honneth (1997), contribuye a la visibilización de las problemáticas que aquejan a los sistemas escolares en estos territorios particulares, relevando su importancia en la lucha contra la injusticia social.

Con base en sus resultados de investigación, el artículo discute cómo las formas de injusticia, como la falta de amor, la vulneración de derechos y la baja estima social, pueden entenderse como falta de reconocimiento en el proceso educativo. De esta forma, se busca contribuir en la búsqueda de una comprensión más profunda de la injusticia social materializada en la educación escolar, principalmente, con población indígena y campesina, quienes históricamente han vivido procesos de discriminación y racismo institucionalizado. Es así como, desde las voces del profesorado y la familia, se busca identificar algunas pistas de acción que permitan avanzar en caminos para la co-construcción de una sociedad más justa.

## **Metodología**

La investigación adopta un enfoque cualitativo interpretativo (Aguirre & Jaramillo, 2015), cuyo uso se justifica en la medida en que permite describir de manera detallada y profunda los sentidos y significados construidos por los participantes respecto de las (in)justicias sociales que han visualizado en el desarrollo de la educación escolar rural en contexto indígena (Valle *et al.*, 2022). Se trabajaron entrevistas semiestructuradas con profesores, padres y madres de escuelas situadas en comunidades mapuche, en torno a las limitaciones y los desafíos de la educación rural para asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas (tabla 1).

Tabla 1  
*Caracterización de los participantes*

<b>Rol</b>	<b>Origen étnico</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolarización</b>	<b>Territorialidad</b>
Madre 1	Mapuche	45	Educación básica completa	Wenteche
Madre 2	Mapuche	40	Educación media completa	Wenteche
Madre 3	Mapuche	38	Educación universitaria	Nagche
Madre 4	Mapuche	52	Educación media completa	Lafkenche
Madre 5	Mapuche	38	Educación básica incompleta	Lafkenche
Padre 1	Mapuche	35	Educación universitaria	Nagche
Profesora 1	Mapuche	48	Educación universitaria	Nagche
Profesora 2	No mapuche	55	Educación universitaria	Nagche
Profesora 3	No mapuche	40	Educación universitaria	Nagche
Profesora 4	No mapuche	38	Educación universitaria	Nagche
Profesora 5	Mapuche	45	Educación universitaria	Nagche

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos, y fueron grabadas en audio, para facilitar su posterior análisis. La información se organiza según un análisis temático que busca identificar núcleos de sentido, significados expresados en contenidos explícitos y latentes que emergen del discurso conversacional de los participantes, los que permiten comprender y explicar los desafíos de la educación escolar rural asociados a (in)justicias en los procesos de escolarización formal (De la Torre & González-Miguel, 2020). Operacionalmente, el proceso de análisis temático implicó: 1) transcripción, depuración y transliteración del verbatim de los participantes; 2) lectura rigurosa y de manera independiente por cada investigadora de los contenidos del texto, para tener una primera aproximación a la información; 3) proceso de identificación en conjunto de contenidos explícitos y latentes del verbatim, a través de un proceso de codificación abierta, apoyado en el software Atlas TI 10.2 ; 4) proceso de co-construcción de las categorías y subcategorías para comprender el objeto de estudio, lo que permitió identificar dos temas centrales que se componen de contenidos explícitos (códigos-subtemas); y 5) redacción del informe final, proceso en el cual se narran los resultados que expresan de manera explícita los contenidos y sentidos que los participantes atribuyen a las formas de (in)justicia social que han visibilizado en la educación escolar rural en contextos indígenas.

El estudio consideró los resguardos éticos asociados a las normas de Singapur, la consideración de los patrones socioculturales indígenas y la aprobación del Comité de Ética de la casa de estudio de las investigadoras. Estos aspectos éticos se materializaron en el uso del consentimiento informado.

## Resultados

El análisis de las entrevistas aplicadas a docentes, padres y madres, permite dar cuenta de injusticias sociales que han caracterizado, históricamente, a la educación escolar rural en contextos indígenas. En primer lugar, se presentan los testimonios desde las voces del profesorado, quienes expresan que la educación rural en territorios mapuches se encuentra en un abandono sistemático de la institucionalidad, lo cual se traduce en una baja inversión de recursos humanos y económicos, que limita la oferta de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad y en igualdad de condiciones, que la que reciben los niños y jóvenes en contextos escolares urbanos.

En segundo lugar, se presentan las voces de padres y madres, quienes declaran que la injusticia social en la educación escolar rural se ha caracterizado por una trayectoria educativa negativa que ha marcado a las generaciones de niños y jóvenes que allí han desarrollado sus procesos de escolarización formal. Y, en la actualidad, son esos abuelos, padres y madres, quienes deciden enviar a sus hijos y nietos a la escolarización formal, aun cuando persisten en ellos los recuerdos y sentimientos de dolor que ha dejado la escuela y la educación escolar en generaciones de indígenas; no obstante, tienen el anhelo y la esperanza de que esto no se vuelva a repetir.

### **Injusticia social: abandono de la educación escolar rural**

Desde las voces de los participantes, tanto del profesorado como de padres y madres, se releva la temática de la injusticia social que viven los centros educacionales, la cual se ha caracterizado por el sentimiento de abandono de la educación rural desde la institucionalidad. Así, los participantes reconocen que no existe una igualdad de trato y aseguramiento de los derechos de los sujetos, puesto que esto estaría impedido, dependiendo del origen sociocultural de las personas, así como de los contextos territoriales en que se sitúa la escuela.

Por ejemplo, desde el profesorado se señala que el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en salas multigrados no permite profundizar en los contenidos escolares en contraste con una sala tradicional, es decir, con un grupo etario de la misma edad y nivel de escolarización. De esta manera, reconocen que estos aspectos inciden en el trato y en la igualdad de derechos a una educación con pertinencia social, cultural y territorial, al tiempo que ponen en tela de juicio la calidad educativa, dado que no cuenta con los mismos recursos que las escuelas en territorios urbanos. Al respecto, un testimonio señala que “los niños en dos cursos juntos no aprenden mucho. Se enredan al anotar los contenidos, no están atentos, los de quinto anotan los contenidos de cuarto [...] es complejo enseñar en

cursos multinivel, la universidad no te prepara para esto” (profesora no mapuche 1). De acuerdo al testimonio, se releva cómo el desarrollo de prácticas pedagógicas en cursos multinivel limita en ocasiones la comprensión de los objetivos de aprendizaje. De la misma manera, se relevan problemáticas que van más allá del aula, cuestionando la formación inicial docente, que no necesariamente estaría preparando a los futuros profesionales para desempeñarse en este tipo de establecimientos de corte unidocente, multigrado y caracterizados por su diversidad social y cultural. Esta es una realidad que se complejiza aún más, si consideramos que en Chile más de 35 500 estudiantes reciben su escolarización formal en este tipo de escuelas rurales multigrado, las cuales a nivel nacional alcanzan aproximadamente las 2200 instituciones (Fundación 99, 2020).

Otro elemento de injusticia social que emerge del testimonio de los participantes está referido al respeto de la ley y los derechos de los sujetos que, históricamente, han sido vulnerabilizados y marginados mediante prácticas de discriminación y racismo que han permeado los sistemas educativos escolares. Por ejemplo, desde las voces de algunas madres y padres se releva cómo la escuela desde sus inicios ha sido un agente encargado de perpetuar de manera consciente o inconsciente estas prácticas discriminatorias, tal como se señala a continuación: “La generación de nuestros padres [en el medio escolar] vivió la discriminación, el rechazo, entonces ellos de pronto no querían que sus hijos también sintieran eso [discriminación, maltrato], evitaron de fomentar la cultura, hablaron un poco menos del tema mapuche” (padre mapuche 1). De acuerdo a lo expresado, es posible visibilizar cómo históricamente, en la escuela y en la educación escolar, la negación al derecho de su ser y saber ha incidido en el despojo de los marcos de referencia propios, así como en la anulación y pérdida de la identidad socio-cultural y la vitalidad lingüística de la lengua vernácula de la población mapuche. Esto se da como una estrategia familiar, para evitar la perpetuación de prácticas de racismo y discriminación hacia su ser mapuche y hacia las nuevas generaciones de niños y jóvenes indígenas.

En otra perspectiva, los participantes también relevan algunas pistas de acción para revertir estas problemáticas; una de ellas tiene relación con la posibilidad de demandar, al alero de las leyes y normativas tanto nacionales como internacionales, el derecho al desarrollo y reconocimiento de sus marcos epistémicos en la educación escolar. Al respecto, un entrevistado señala que:

[...] nosotros tenemos que tener esa posibilidad de plantear lo que queremos, la escuela que queremos, que nos den la posibilidad de pensar la escuela con otra orientación, debemos sentirnos con la obligación y el

derecho que tenemos de exigir la escuela acorde a nuestras creencias y orientación, que no vengan luego las autoridades a mostrarnos un plano con todo instalada, con una cancha de fútbol, ¿por qué no mejor incorporar ahí un *gijatuwe*? Tenemos que tener incidencia en cómo replantear esos planos, tenemos que asumir esa responsabilidad, esa bandera de lucha, que no te vengan a imponer, tenemos derechos. (Padre mapuche 1)

El testimonio releva cómo la construcción de un sentido de pertenencia y responsabilidad social con el proceso educativo de las nuevas generaciones se constituye en una posibilidad de asegurar el reconocimiento del sujeto indígena y, de esta manera, el cumplimiento de la ley y los derechos de las personas de acuerdo con sus propios marcos de referencia. Esto, desde la voz del padre, permitiría construir sentido de pertenencia con la comunidad y el territorio en el que se desarrolla el proceso educativo. A la vez, constituye una posibilidad para visibilizar las problemáticas que se viven en la cotidianidad de la educación escolar rural en contextos indígenas, a fin de revertir esa percepción de desigualdad en el ámbito educativo. Al respecto, otra persona entrevistada agrega que “es sabido que la educación pública es totalmente distinta a la privada, hay una disconformidad, los niños de un colegio rural no van cien por ciento capacitados para un colegio urbano, por cantidad de gente, por comprensión [por cobertura curricular]” (madre mapuche 2). De lo dicho se deduce que esta percepción de una educación rural que no capacita a cabalidad a los estudiantes para enfrentar en otros territorios urbanos los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto que limita el éxito escolar y educativo. Asimismo, podría potenciar factores que aumenten las brechas educativas entre indígenas/no indígenas, entre ruralidad y urbanidad. Es así como desde los propios participantes se reconocen estas desigualdades económicas que inciden negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la falta de recursos debiera ser un aspecto para considerar en las políticas educativas, de modo que permita asegurar la igualdad de trato y el derecho a recibir una educación de calidad, en tanto un desafío de la educación escolar rural. Al respecto, una participante señala:

[...] que nos dieran los mismos recursos que tiene los colegios urbanos, que tuvieran la misma infraestructura, como somos colegio de campo nos cuesta conseguir cosas [...], entonces debiera ser igual, debería ser exactamente igual el colegio rural con el urbano, cosa que cuando los niños salgan de los colegios rurales y entren a colegios de la ciudad, no se note la procedencia, y que puedan ser exitosos en esos contextos, que se elimine ese prejuicio que por ser un niño de escuela, mapuchito campesino, va a fracasar y servir solo para un trabajo mal pagado y mano de obra barata,

porque eso no es justo para nuestros niños, eso hace que se avergüencen también de lo que son. (Profesora no mapuche 2)

Este testimonio releva el prejuicio social que existe hacia las escuelas rurales, referido a que ofrece una educación de mala calidad. Asimismo, se desconoce la desigualdad educativa con la que comienzan los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas escuelas rurales multigrado y unidocentes, en comparación con las escuelas urbanas. Lo anterior, sin duda, limita la posibilidad de ofrecer una educación de calidad que entregue las mismas herramientas, competencias y habilidades para que los niños se puedan desenvolver de manera eficiente y eficaz en otros contextos educativos. En esa misma perspectiva, otro testimonio agrega algunas pistas de acción que podrían contribuir en la mejora de la educación escolar rural, indicando que:

[...] la escuela en el ideal debiera considerar los agentes del territorio, la familia, la comunidad, para que sea una educación con pertinencia socio-cultural, porque eso lo dicen las leyes y decretos, los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, pero no hay tiempo, hay otras emergencias que cubrir en la escuela, otros problemas. (Profesora no mapuche 3)

En suma, es posible suponer que la injusticia social en el marco de la desigualdad de trato y la falta de cumplimiento de leyes incide negativamente en los sistemas escolares, perpetuando la discriminación y reproducción de la inequidad en contextos históricamente marginados. Asimismo, tanto el profesorado como los padres y madres son conscientes de estas problemáticas y logran visibilizar algunas acciones de mejora. No obstante, el tiempo y la vorágine de la vida cotidiana limita su implicación para un trabajo colaborativo, lo que termina incidiendo negativamente en dicho reconocimiento y, por ende, fallan al momento de hacerse cargo de algunas estrategias para mejorar.

### **Injusticia social: trayectorias educativas negativas en la educación rural**

Tanto desde el testimonio del profesorado como de los padres y madres se reconoce que el no reconocimiento, expresado en prácticas pedagógicas sustentadas en el amor/desamor, incide negativamente, afectando el desarrollo de la confianza y seguridad en los niños y jóvenes que son objeto de conductas de discriminación y racismo en el aula. Esta realidad de amor/desamor ha caracterizado históricamente las dinámicas de escolarización de las poblaciones indígenas y campesinas, quienes han vivido experiencias traumáticas y trayectorias educativas cargadas de un sentimiento negativo hacia

su ser y saber en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, una entrevistada señala algunas prácticas que reflejarían una relación educativa sustentada en el amor para ofrecer una escolarización formal exitosa, mencionando que:

[...] lo que sí destaco de la educación en el campo es que ahora, en la actualidad, los niños están bien seguros [ahora, en la escuela no les dan palo como antes], una puede estar tranquila cuando está trabajando, porque sabe que los hijos están bien cuidados en la escuela, los cuidan como si fuera yo, los profesores de ahora son muy de piel, de conversar con ellos si los ven tristes, van guiando mutuamente al niño y al apoderado si ven un problema, les dan cariño a los hijos. (Madre mapuche 3)

En relación con este testimonio, es posible constatar que el amor se materializa a través del hecho de ofrecer un espacio educativo caracterizado por la seguridad y la constante preocupación por el bienestar de los niños y jóvenes que atienden. De esta manera, la madre reconoce que este trato de amor ha ido transitando positivamente en la escuela, pues lo compara con su experiencia y ve cómo esto ha cambiado, dado que en sus tiempos el desamor y el maltrato eran sistemáticos, recalcando que en la actualidad eso ha variado y se ha ido desarraigando del espacio educativo.

En ese mismo sentido, otra de las entrevistadas expresa cómo este maltrato y desamor eran característicos en sus tiempos de escolarización:

La profesora me paraba delante en el pizarrón, frente a todos mis compañeros, yo usaba trenzas largas, mi mamá siempre me hizo trenzas, y ella me tomaba las trenzas y me empezaba a dar vueltas, vueltas en círculo, a mis compañeros les decía: "Miren a la *china* [india, apelativo utilizado para denominar a una persona indígena]"; yo lo único que hacía era llorar, no me podía defender, mi mamá nunca me creyó [...], yo sufrí tanto en la escuela. (Madre mapuche 4)

El testimonio da cuenta de cómo el desamor y el maltrato eran prácticas pedagógicas institucionalizadas en la educación escolar, las cuales buscaban sistemáticamente la eliminación del ser y saber indígena en las generaciones de niños que allí asistían, con la finalidad de transformarlos en sujetos chilenos ordinarios. Para ello, los castigos físicos y psicológicos eran sus principales aliados. Al respecto, una entrevistada agrega que:

[...] es que en realidad, cuando chica yo no lo pase muy bien en la escuela, porque como yo tuve un pequeño problema de aprendizaje, lo único que me acuerdo de la escuela son puros traumas, porque no aprendía nunca,

yo pensaba que no iba aprender nunca [...], los profesores no tenían mucha paciencia, una vez me tiraron las orejas, a los niños les pegaban, de repente de la nada llegaban y les pegaban, o si conversaban en clases los castigaban. (Madre mapuche 1)

A partir de este testimonio es posible evidenciar cómo el castigo físico se constituía antes en una práctica que, desde la perspectiva del profesorado, permitía lograr mayores aprendizajes y alcanzar la atención de los estudiantes, asegurando supuestamente el aprendizaje de los contenidos escolares.

Otro elemento de injusticia social reconocido por los participantes en el ámbito de la educación escolar rural en contextos indígenas se relaciona con las prácticas de no reconocimiento que inciden en la estima/desestima social. Esto se traduce en la construcción de un espacio educativo que no favorece la parte afectiva de las personas y limita que asuman un posicionamiento de igualdad en la sociedad, lo que deriva en sentimientos de dolor, baja autoestima y en la sensación de que no son parte de la sociedad y del grupo a nivel escolar. Al respecto, el siguiente testimonio:

Es que fue tanto dolor de parte mía [en la escuela], no recuerdo haber sido feliz, yo siempre he sido así como, tengo la autoestima muy baja creo, siempre pienso que no lograba casi nada en el colegio, yo trataba, pero no podía [...]. Y siempre estudiaba cuando llegaba a mi casa, pero cuando llegaba al colegio se me olvidaba todo, el [profesor] como que me dejaba así a un ladito, es que cómo yo era [atrasadita], ¡ay!, no sé, no me gusta ni recordar esta etapa. El profesor delante de todos me decía: "¿Se quiere ir a estudiar a Santiago y no sabe nada?", eso me afectó, mis compañeros se burlaban de mí. No me lo dijo a mí, fue delante de todos mis compañeros y hacía que los compañeros se burlen de uno. (Madre mapuche 5)

En esa misma línea argumental, otro testimonio agrega que la desestima social que se ha construido tanto a nivel de sociedad como en la escuela hacia su ser y saber indígena ha incidido negativamente en la pérdida de su identidad sociocultural, a través de la instalación de procesos de aculturación y de descontextualización curricular. Lo anterior se hace con base en un currículum escolar monocultural, que ha buscado eliminar sutilmente al indígena, así como sus saberes epistémicos propios que le permiten comprender y explicar el mundo. Esto ha implicado procesos escolares que no consideran el saber indígena, que lo niegan, lo invisibilizan y le quitan su valor epistémico, al tratarlo como saberes del sentido común que no aportan al desarrollo de las sociedades. Al respecto, una práctica de descontextualización curricular se relaciona a continuación:

Lo negativo de la escuela: creo que siempre ha trabajado desde la chilenización, jamás se me consideró, nunca se trabajó con pertinencia cultural, nunca se dieron cuenta de que yo hablaba dos lenguas, el mapuzugun y el castellano, nunca reconocieron que tenía otros conocimientos que eran vitales en mi vivencia [...], la escuela en territorio mapuche anula los conocimientos propios, es una escuela de carácter cristiano evangélico, nos instalan el tema de Dios y nos obligan a olvidar nuestra filosofía mapuche, nos hacían entender que lo nuestro era lo malo, pecado y demonizado, entonces de a poco nos fuimos alejando de lo nuestro. (Madre mapuche 3)

En suma, las conductas de injusticia social en la educación escolar se han caracterizado por el no reconocimiento del otro en tanto legítimo otro, lo que se ha materializado a través de prácticas pedagógicas caracterizadas por el desamor, el no aseguramiento de sus derechos y la construcción de una baja estima social. Lo anterior ha incidido negativamente en el desarrollo de los niños y jóvenes indígenas a nivel de su identidad social y cultural y en la construcción de su sentido de pertenencia, así como a nivel de logros educativos. Esto se debe a que históricamente los sujetos indígenas han tenido menores niveles de escolarización que los no indígenas, aumentando la desigualdad educativa y las brechas sociales entre grupos socioculturalmente diversos, de modo que indígenas y campesinos han sido posicionados en lugares de vulneración y marginación social.

## Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación permiten sostener que una de las principales problemáticas de la educación escolar rural en territorios indígenas se relaciona con prácticas de injusticia social que están instaladas tanto en la institucionalidad de la escuela como en las interacciones cotidianas. De esta manera, las relaciones entre sujetos socioculturalmente diferentes en este ámbito han estado marcadas por dinámicas de desconocimiento y negación del otro en tanto legítimo otro. Así, el problema de la injusticia se centra en la categoría del reconocimiento, al generarse una lesión moral a partir de la construcción de la frustración de aquellos sujetos que, históricamente, han sido marginalizados y subordinados a la política y la hegemonía de poder imperante en las sociedades de corte eurocéntrico occidental, negando la existencia del otro, diverso social y culturalmente (Alzate, 2022).

Desde esa perspectiva, lo descrito es coincidente con las experiencias en educación rural descritas en Colombia y Argentina, toda vez que ambos países tienen similitudes sociohistóricas y demográficas con Chile, específicamente referidas a sus procesos de colonización, junto con altos índices de

sectores rurales y población indígena (Miano *et al.*, 2020; Passo, 2024). En ese contexto, la educación rural de ambos países presenta desafíos comunes, relacionados con la injusticia social también descrita en Chile, de los que relevamos dos: 1) carencia estructural, que refiere a la falta de infraestructura que permita implementar experiencias educativas en un clima propicio de enseñanza, debido a la escasez de los recursos económicos que reciben las escuelas rurales (Castrejón, 2022); y 2) políticas educativas públicas centralizadas, planificadas y diseñadas desde organismos estatales centrales que no consideran la diversidad presente en el territorio, y que por tanto, buscan la homogenización de personas y saberes (Galván, 2020).

Esta realidad de la educación escolar rural plantea así el desafío de transitar hacia el reconocimiento del otro en tanto legítimo otro, con la finalidad de asegurar la participación e inclusión de cada uno de los sujetos que entran en interacción, portando sus propios marcos de referencia.

Desde el enfoque de Honneth (2019), se sostiene que para revertir estas acciones es urgente partir del reconocimiento como principio fundamental de las relaciones que se establecen con otro distinto a mí. De este modo, la validación del otro es un factor relevante para la construcción de la identidad tanto a nivel individual como social, permitiendo la co-construcción de un espacio educativo caracterizado por el amor, la igualdad y la estima social. Igualmente, el reconocimiento debe ir, a la vez, más allá del sujeto, también al reconocimiento de la diversidad presente en las estructuras sociales, como lo son las instituciones y prácticas culturales. Esto, en los espacios educativos, favorecería la co-construcción de comunidad, la vinculación y el sentido de pertenencia a un espacio y un territorio en el que los valores propios, las formas de comprender y explicar el mundo, son aceptados, valorados y abordados, desde una igualdad de trato y un mismo posicionamiento epistémico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De lo contrario, acciones como el desamor, o la desigualdad en el trato tanto del ser como del saber de los sujetos, se pueden constituir en factores que en el ámbito educativo perpetúen la desigualdad social hacia ciertos grupos históricamente marginalizados.

En esa misma línea argumental, y siguiendo con los postulados de Honneth (2020), es posible constatar que el abordaje de las injusticias sociales a través del reconocimiento constituye a su vez una posibilidad de empoderamiento y liderazgo, para que sean los propios sujetos y comunidades quienes demanden y asuman el compromiso social, ético, político y epistémico de co-construir comunidades educativas que buscan transitar desde la injusticia hacia la justicia, de modo tal que se puedan abordar los conflictos y problemáticas asociadas a la desigualdad social que ha afectado a estas poblaciones. De la misma manera, las demandas por el reconocimiento permitirían

avanzar hacia la transformación de las estructuras sociales, para lograr una sociedad más justa, donde el reconocimiento mutuo sea una parte central de las relaciones sociales y políticas (Hernández & Esparza, 2022). Esto implica no solo cambios en las instituciones y políticas públicas, sino también en las actitudes y prácticas culturales que promuevan un mayor respeto y valoración de la diversidad y la igualdad, entre los sujetos diversos social y culturalmente que entran en interacción. Es así como al priorizar el reconocimiento como principio fundamental, una sociedad es susceptible de avanzar hacia una dirección más inclusiva y equitativa. De acuerdo con lo anterior, Alzate (2022) sostiene que solo se asegura la justicia social cuando se eliminan o atenúan las jerarquías estructurales de las sociedades hegemónicas de corte eurocéntrico occidental.

En esa perspectiva, la educación rural se constituye en el espacio idóneo para formar nuevos ciudadanos que sean capaces de sentir y actuar frente a las incomodidades que genera la injusticia social (Castrejón, 2022). Esto implica asegurar en los procesos de enseñanza y aprendizaje la formación de nuevos ciudadanos interculturales, comprometidos con el reconocimiento del otro y de sus propios marcos de referencia que entran en tensión, diálogo o negociación, en tanto se constituyen como experiencias de construcción de justicia social (Alzate, 2022; Castillo & Del Pino, 2022). En contextos educativos rurales, caracterizados por la presencia de la diversidad social y cultural, ello significa favorecer la construcción de relaciones interculturales para abordar problemas sociales, culturales y económicos desde distintos enfoques y argumentos, de modo que se contribuya a la toma de decisiones e innovaciones en el abordaje de las problemáticas educativas y sociales que aquejan estos entornos (Saquichahua & Carchi, 2020). Asimismo, implica la capacidad para comprender los propios puntos de vista, sin dejar de lado que existen otras opciones y puntos de vista distintos, y eso no implica su invalidación (López & Díaz, 2022).

Así, es necesario que se conforme un sujeto capaz de moverse lentamente en la esfera social y educativa de modo que no ofenda o invalide al otro. En consecuencia, pensar una educación escolar rural en territorios indígenas, comprometida con la justicia social desde el reconocimiento, implica reconocer que han existido y existen sistemáticamente injusticias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel de currículum escolar como en las prácticas pedagógicas en aula. Lo anterior se ha expresado en un racismo sistémico en el que se eliminan de manera consciente o inconsciente las diferencias culturales de los sujetos que entran en interacción, mediante un discurso de trato igualitario que busca atenuar o invisibilizar las estructuras jerárquicas de valor cultural que han otorgado al sujeto indígena un menor valor social (Alzate, 2022).

Para abordar estas injusticias en los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario, en primera instancia, avanzar en procesos de construcciones sociales y mentales del sujeto históricamente marginado, con base en una actitud de resistencia consigo mismo y con los otros, con un fuerte sentido de pertenencia sociocultural y de validez de sus propios marcos de referencia. Ello permitiría al sujeto transitar a prácticas de re-existencia y responsabilidad consigo mismo, con sus comunidades y con los otros, lo que contribuye en la construcción de una ciudadanía intercultural respetuosa de la diferencia (Alzate, 2022).

De este modo, el asegurar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los marcos curriculares establecidos un reconocimiento y autorreconocimiento de los sujetos en sus diferencias, que sea recíproco y respetuoso de la diversidad como fuente de riqueza, implica avanzar hacia un horizonte de valores y objetivos sociales que se establezcan desde enfoques co-constructivos, con metas y trayectorias comunes que aseguren la conformación del bienestar social, cultural y espiritual de cada uno de los miembros de la sociedad global con perspectiva local (Botero *et al.*, 2023).

Así, la formulación de sistemas educativos con base en enfoques de justicia social requiere del establecimiento de contratos sociales que permitan a cada uno de los sujetos social y culturalmente diversos participar de manera simétrica y en igual de condiciones en el desarrollo de la vida social, según sus propios marcos de referencia (Alzate, 2022). En este contexto, la teoría del reconocimiento de Honnet (1997) da cuenta de la necesidad imperante de cuestionar las injusticias a la que se ven expuestos los niños y jóvenes indígenas en la sociedad en general y en la escuela rural en particular, a partir de la ausencia de reconocimiento de sus condiciones identitarias.

Lo que este artículo sostiene es que para comprender la educación rural en contextos indígenas el enfoque de justicia social como reconocimiento (Honnet, 2019) constituye una importante posibilidad, dado que propone tres principios del reconocimiento asociados a: 1) el amor, centrado en una relación de atención y confianza que debe generarse en la educación escolar, en el marco de las relaciones educativas que establecen los sujetos que allí interactúan (profesorado, madres, familia, estudiantado, profesionales de la educación, entre otros); así, la falta de amor limita que los sujetos se confirmen recíprocamente en su naturaleza, y por ello es necesario transitar hacia el amor, ya que permite la autorrealización y la confianza (Alzate, 2022); 2) la igualdad de trato, que da cuenta del establecimiento del respeto que se debe dar en los procesos de escolarización formal, implicando que todos los sujetos deben ser respetados y considerados con los mismos derechos que el resto de la sociedad, sin hacer distinciones de origen étnico, religioso o asociadas al poder adquisitivo, entre otras; de este modo se tiene la misma

posibilidad de incidir en la toma de decisiones respecto de la educación escolar rural, siendo la base para construir el sentido de la escuela y la educación escolar; y 3) la estima social, que da cuenta de la valoración en igualdad de condiciones de las personas, lo que implica que los sujetos sientan el reconocimiento y respeto de sus distintos marcos epistémicos (Del Pino *et al.*, 2024) como una necesidad para la construcción de la autoestima y el reconocimiento social.

Con base en lo anterior, sostenemos que un lineamiento de acción posible para contrarrestar las injusticias sociales abordadas en el estudio sería el fortalecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad, a través de instancias de participación y de relación dialógica que favorezcan el entendimiento entre los diferentes actores del medio educativo y del medio social, lo que pudiese contribuir a reconocer y valorar sus diversos y múltiples marcos sociales, culturales y territoriales.

Las limitaciones de este estudio se asocian a la ausencia de personas indígenas en la construcción del manuscrito, lo que podría haber fortalecido la perspectiva crítica.

Finalmente, las líneas de acción que proponemos para futuras investigaciones se relacionan con el desarrollo de metodologías participativas de la investigación, a fin de co-construir conocimiento con las comunidades involucradas en el estudio.

## Agradecimientos

Agradecimientos al Proyecto de Postdoctorado, financiado por el Centro de Investigación, Innovación y Creación (CIIC), Universidad Católica de Temuco, Chile.

## Sobre las autoras

**Katerin Elizabeth Ortega-Arias** es doctora en Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigadora asociada del Laboratoire d'Études, de Recherche et de Didactique de l'Univers Social (LERDUS), Campus de Rouyn-Noranda, Québec, Canadá.

**Viviana Marcela Villarroel-Cárdenas** es doctora en Ciencias de la Educación. Académica *part-time* del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

## Referencias

- Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, (53), 175-189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Alzate, N. P. (2022). La esencia multidimensional del reconocimiento: Fraser y Honneth. *Revista Boletín Redipe*, 11(3), 72-81. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1707>
- Arias-Ortega, K. E., Villarroel, V. M., & Sanhueza-Estay, C. (2023). Dispossession of indigenous knowledge in the Chilean education system: Mapuche experiences in Chile. *Journal of Latinos and Education*, 23(4), 1502-1513. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782>
- Arias-Ortega, K., & Del Pino, M. (2024). Survival Experiences of Mapuche Parents in Multilevel Schools in La Araucanía. *Journal of Latinos and Education*, 23(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2413522>
- Balbotín, R., & Rojas, N. (2020). Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile. *Revista Educación Las Américas*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.91>
- Botero, D. A., Herrera, Ó., & Flórez Pabón, C. E. (2023). Reconocimiento y libertad social en el pensamiento de Axel Honneth. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 289-306. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/5602>
- Calderón, M., & Escalante, C. (2023). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. Columbia University Libraries. <https://doi.org/10.7916/37ks-9s04>
- Caracas, A., Montaña, C., & Mezu, E. (2021). *La interculturalidad como proceso para fortalecer la autoestima y la construcción de identidad cultural en los alumnos del grado noveno de la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz*. [Trabajo de grado de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores, Sede Bogotá]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/ea63a635-23d3-4ed0-90fe-d0bf67b7260a/content>
- Castillo, S., & Del Pino, M. (2022). Educación en contexto indígena para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 11(1), 7-12. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1>
- Castrejón, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsion*, 4(1), 35-49. <https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.75>
- De la Torre, E. H., & González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K., & Muñoz, G. (2022). Justicia social en saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuce. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K., & Muñoz, G. (2024). Indigenous language and social justice as recognition: a participatory study with a Mapuche school. *Journal of Latinos and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2349997>

- Falabella, A., & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99. [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser\\_justicia%20social.pdf](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social.pdf)
- Fundación 99. (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*, Santiago, Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17227/Caracterizacion%20edRural%20Covid19.pdf?sequence=1>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina. Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Guardia-López, J. (2021). Significados de la educación rural. Una sistematización de experiencia. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (20), 39-58. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13825>
- Hernández, M. T., & Esparza, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 171-193. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2019). *Reconocimiento: una historia de las ideas europea* (1° Ed., Vol. 81). Ediciones Akal.
- Honneth, A. (2020). *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento*. Editora Unesp.
- López, Z., & Díaz, K. (2022). El pensamiento crítico latinoamericano: acercamiento teórico al pluralismo epistemológico. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 430-439.
- Miano, M., Romero, M., & Zattera, O. (2020). Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En M. Miano, M. Romero Acuña, O. Zátera, D. Juárez Bolaños, A. Olmos & E. Ríos Osorio (eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 33-60). Universidad Católica de Oriente.
- Milne, E., & Wotherspoon, T. (2023). Student, parent, and teacher perspectives on reconciliation-related school reforms. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2042803>
- Mújica, J. A., & Fabelo, J. R. (2019). La colonialidad del ser: la infravaloración de la vida humana en el sur-global. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 21(2), 1-9.
- Olivos, M., & Gómez, G. R. (2020). La construcción jurisdiccional de los procesos de consulta de las comunidades indígenas y su aproximación al derecho a la información en México. *Revista Derecho del Estado*, (45), 155-185. <https://doi.org/10.18601/01229893.n45.06>

- Passo, Y. (2024). La realidad de la educación rural en Colombia. En R. Feliciano Semidei, K. A. Palencia, & J. A. Cervantes-Barraza (Eds.), *Caminatas comunitarias para enseñar matemáticas en la costa caribe colombiana: un enfoque rural* (pp. 15-23). Northern Illinois University. <https://doi.org/10.58933/MYRE4060>
- Rockwell, E. (2023). Trasladar los niños a las escuelas. Historias de la concentración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 159-166. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1>
- Romero, M. R. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>
- Saquichagua, F., & Carchi, N. M. (2020). Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(02), 22-29. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10427>
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo 1. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Editorial Taurus.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 23-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Thayer, J., Havens, M., & Kido, E. (2015). Small schools: How effective are the academics?. *The Journal of Adventist Education*, 77(3), 15-19.
- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Ediciones Pontificia Universidad Católica del Perú.