

Tensiones curriculares y saberes locales: hacia una educación geográfica intercultural en contextos rurales y multiculturales

Curricular Tensions and Local Knowledge: Towards an Intercultural Geographic Education in Rural and Multicultural Contexts

Daniel Llancavil Llancavil¹

Resumen

Este estudio analiza las concepciones y prácticas del profesorado rural chileno de la región de La Araucanía en torno a la educación geográfica intercultural en contextos escolares diversos. A través de un enfoque cualitativo y un diseño de casos múltiples, se recogieron las experiencias de 15 docentes de escuelas con sello intercultural y medioambiental. Los resultados revelan una comprensión ampliada de la geografía como disciplina formativa vinculada al territorio, la identidad y los saberes locales. Asimismo, los docentes manifiestan una orientación hacia la interculturalidad crítica, entendida como el reconocimiento y la articulación de diversas culturas y epistemologías. Se identifican esfuerzos significativos para integrar el enfoque intercultural en el currículo a través de prácticas pedagógicas contextualizadas y la recuperación de la lengua y cosmovisión mapuche. Sin embargo, persisten tensiones con el currículo nacional, la escasa formación en materia de interculturalidad y las limitaciones institucionales. Esta investigación concluye que, si bien el profesorado rural muestra disposición para avanzar hacia una educación geográfica intercultural, se requiere una transformación estructural del sistema educativo que legitime los saberes territoriales, fortalezca una formación docente intercultural y promueva políticas educativas coherentes con la diversidad cultural de los territorios.

Palabras clave: educación geográfica, interculturalidad crítica, saberes locales, currículo escolar, docentes rurales

¹Doctor en Didáctica de las Ciencias. Académico Departamento de Didáctica y Práctica, Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3309-6523> Correo electrónico: llancavil@uct.cl

Abstract

This study analyzes the conceptions and practices of rural teachers in Chile's Araucanía region regarding intercultural geography education in diverse school contexts. Through a qualitative approach and a multiple case design, we collected the experiences of 15 teachers from schools with an intercultural and environmental focus. The results reveal an expanded understanding of geography as a formative discipline that is linked to territory, identity, and local knowledge. Likewise, teachers show an orientation towards critical interculturality, understood as the recognition and articulation of diverse cultures and epistemologies. Significant efforts have been made to integrate the intercultural approach into the curriculum through contextualized pedagogical practices and the recovery of the Mapuche language and worldview. However, tensions persist with the national curriculum, the scarce training in interculturality, and institutional limitations. This research concludes that, although rural teachers are willing to move towards an intercultural approach to geography education, a structural transformation of the education system is needed to legitimize territorial knowledge, strengthen intercultural teacher training, and promote education policies that are consistent with the cultural diversity of the territories.

Keywords: geography education, critical interculturality, local knowledge, school curriculum, rural teachers

Introducción

Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2021) y el Banco Mundial (2024), entre un 11 y un 12 % de la población chilena vive en áreas rurales. Por su parte, la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (ODEPA, 2023) señala que, aunque el territorio rural abarca cerca del 83 % de la superficie nacional, su población ha disminuido progresivamente, configurando un espacio demográfico y productivamente diverso, pero con baja densidad poblacional. En Chile, se considera como entidad rural todo asentamiento humano que posea 1000 o menos habitantes, o entre 1001 y 2000 habitantes, siempre que más del 50 % de su población económicamente activa se dedique a actividades primarias (INE, 2017). Esta investigación asume la ruralidad contemporánea como un entramado de relaciones sociales, culturales y económicas en transformación constante, más allá de la dicotomía rural-urbano (Ares *et al.*, 2025).

En particular, la región de La Araucanía presenta características geográficas y socioculturales que la convierten en un espacio de estudio fundamental para comprender las dinámicas de la ruralidad, la diversidad cultural y los desafíos educativos en estos espacios. Según los resultados preliminares del Censo 2024, La Araucanía cuenta con 1 010 423 habitantes (5.5 % del total nacional) y un 34.5 % de población indígena, la proporción más alta del país (INE, 2024a; UFRO, 2024). Estos datos no solo cuantifican la importancia demográfica de La Araucanía, sino que también refuerzan su singularidad cultural por tener la mayor proporción de población que se autoidentifica como indígena en Chile, lo cual es relevante para estudios sobre educación, territorio y diversidad sociocultural. Desde una perspectiva rural, comparte, junto a otras regiones, el desafío de la dispersión territorial y la baja densidad poblacional. En lo particular, se asocia a comunidades indígenas, economías de subsistencia y un acceso limitado a servicios básicos. Estas condiciones tienen un impacto directo en las escuelas básicas rurales, las cuales enfrentan dificultades en términos de acceso, infraestructura y pertinencia cultural. Respondiendo a su contexto, algunas de estas escuelas han desarrollado proyectos educativos interculturales para fortalecer la enseñanza del territorio desde una perspectiva indígena.

Son escuelas con un sello intercultural. No obstante, persisten desafíos estructurales, como la escasez de docentes especializados en educación intercultural y la carencia de estrategias pedagógicas que permitan integrar de manera efectiva la diversidad cultural en el aula (Llancavil, 2025). En este contexto surge la necesidad de ampliar la atención hacia una educación geográfica intercultural que incorpore las particularidades culturales y geográficas de los territorios donde están emplazadas las escuelas. Esto permitirá atender las tensiones que experimenta actualmente la enseñanza de la geografía, enmarcada en un currículo monocultural y descontextualizado (Andrade *et al.*, 2022; Matencio *et al.*, 2023; Mendoza *et al.*, 2025).

La integración de los saberes locales y tradicionales no solo enriquece el currículo, sino que también fomenta una conexión más profunda entre los estudiantes y su espacio inmediato, reconociendo y valorando la sabiduría ancestral y las prácticas culturales (Peirano *et al.*, 2015). Sin embargo, se ha instaurado un sistema educativo y de formación docente eurocéntrico cimentado en la colonialidad del saber, el cual

ha limitado la capacidad de los docentes para apreciar el valor de otras epistemes y donde el currículo, los libros de texto y la lengua de alfabetización no fomentan ese diálogo (Quintriqueo y Arias, 2019; Quintriqueo et al., 2021; Rodríguez-Cruz, 2021). Aquello demanda un profundo cuestionamiento a los paradigmas imperantes, a fin de promover una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Diversos estudios muestran que, aunque existe una adhesión teórica a los principios de inclusión, las prácticas docentes continúan reproduciendo paradigmas segregadores, lo que exige una revisión profunda de los modelos formativos y curriculares vigentes (Espinoza y Valdebenito, 2016). Al respecto, investigaciones desarrolladas en la región de La Araucanía revelan que los liderazgos escolares suelen aplicar la inclusión desde una perspectiva técnica y normativa, en lugar de promover una gestión pedagógica crítica y transformadora orientada a la justicia social (Aravena et al., 2019). Asimismo, se ha constatado que los futuros docentes manifiestan actitudes positivas hacia la diversidad, pero carecen de una formación inicial que les permita materializar dichas convicciones en prácticas inclusivas efectivas (Castillo y Miranda, 2018). Esta brecha entre teoría y práctica se extiende también a la educación parvularia, donde persisten limitaciones estructurales y conceptuales en la atención a la diversidad infantil (Rubilar y Guzmán, 2021). En consecuencia, promover una educación verdaderamente inclusiva en el contexto chileno demanda un cuestionamiento crítico de los paradigmas imperantes y la adopción de enfoques pedagógicos que reconozcan la diversidad como principio estructural del sistema educativo. En este sentido, se requiere desarrollar prácticas pedagógicas interculturales que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de las identidades, los saberes, las historias y las manifestaciones culturales y espirituales diferentes que conviven en el aula (CPEIP, 2018). Lo anterior implica que los sistemas educativos deben incluir los saberes, los conocimientos y las prácticas culturales de los diferentes pueblos que habitan y conviven en un territorio: indígenas, afrodescendientes, migrantes y otros grupos culturalmente diferenciados. Esto contribuye a suprimir las desigualdades que se han establecido entre ellos y las culturas hegemónicas (Dietz, 2017; Figueroa y Rebolledo, 2025; Walsh, 2010).

El propósito de este artículo es analizar las representaciones y prácticas pedagógicas de docentes rurales de la región de La Araucanía en relación con la enseñanza de la geografía desde un enfoque intercultural, con el fin de identificar las tensiones, los desafíos y las posibilidades que emergen al articular saberes locales, territoriales y epistémicos en el marco del currículo nacional chileno. A partir de ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo conciben y aplican los docentes rurales de la región de La Araucanía una educación geográfica intercultural en contextos escolares diversos, y qué tensiones enfrentan al intentar integrar saberes locales y enfoques críticos en un currículo escolar monocultural?* Este estudio se sustenta en el supuesto de que los docentes rurales que trabajan en contextos interculturales desarrollan prácticas pedagógicas orientadas a una educación geográfica contextualizada y territorialmente situada. Sin embargo, dichas prácticas se ven tensionadas por un currículo nacional estandarizado y monocultural, una formación docente insuficiente en interculturalidad y limitaciones institucionales que dificultan la legitimación de los saberes locales y epistémicos.

Educación geográfica

En Chile, la enseñanza de la geografía le corresponde a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que está presente en el currículo escolar desde primero básico hasta segundo medio. A pesar de esta extensa cobertura curricular, se constata una insuficiente presencia de contenidos geográficos en los programas de la asignatura en séptimo básico (Llanccavil, 2019). Investigaciones recientes establecen que la enseñanza de la geografía sigue anclada en prácticas tradicionales, centradas en la descripción y la memorización sin integrar plenamente la reflexión crítica sobre la relación entre sociedad y territorio (Arenas y Pérez, 2018; Rabuco *et al.*, 2020; Santiago, 2021). Todo aquello ha generado un distanciamiento entre los estudiantes y la geografía, que no es comprendida ni valorada por ellos (Llanccavil, 2019). Esta realidad demanda la necesidad de repensar las prácticas didácticas del profesorado y propiciar estrategias de enseñanza-aprendizaje que acerquen a los estudiantes a su espacio inmediato para así comprender cómo se genera el conocimiento geográfico (Llanos, 2010; Llanccavil y González, 2014). Como sostiene García (2019), se requiere romper con la visión instrumental del espacio—concebido como mero soporte físico—para abordarlo como una construcción social y cultural que se vive, se interpreta y se transforma.

La educación geográfica se ocupa del desarrollo del pensamiento espacial y la formación de una racionalidad que indaga sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su vinculación con la naturaleza (Araya y Cavalcanti, 2018). Se sitúa en dos perspectivas temáticas: la primera de ellas es la educación geográfica para la sustentabilidad, llamada a responder a una demanda con profundas connotaciones sociales, económicas y ambientales; y la segunda es la educación geográfica para la formación ciudadana, que entrega a las y los estudiantes la posibilidad de desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos responsables que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico (Araya, 2010).

A partir de la década de 1990, diversos estudios han contribuido a la conformación de un corpus disciplinario que ha permitido a estudiantes y profesores indagar sobre el espacio que habitan, sus componentes y relaciones que se establecen (Robayo *et al.*, 2023). Aportes desde España como los de Domínguez (1994), Marrón y Moreno (1986), Calaf *et al.*, (1997) y Souto (1998), así como los del mundo anglosajón, como Bailey (1981), Bale (2012) y Lindstone y Williams (2006), han permitido, en conjunto con autores latinoamericanos, la definición de ejes problemáticos y líneas de trabajo que respondan a las necesidades de los espacios geográficos actuales (Araya y Oberlé, 2011).

En Chile, destacan estudios orientados hacia la sustentabilidad de los espacios geográficos y el rol de la didáctica (Araya, 2010), el desarrollo del pensamiento geográfico (Araya y Álvarez, 2019; Álvarez, 2023; Llanccavil y González, 2024), la formación de la conciencia geográfica (Ortega, y Pagés, 2021) y las innovaciones didácticas en la enseñanza universitaria de la geografía (Arenas y Salinas, 2013). Además, existen publicaciones sobre el trabajo de campo a partir de la indagación (Lozano, 2010;

Llancavil, 2018), la relación entre educación geográfica y formación ciudadana (Arenas *et al.*, 2018; Llancavil y González, 2021), el saber espacial informal en los espacios escolares (Garrido, 2005) y la presencia histórica de la geografía en el currículo escolar chileno (Miranda, 2012). A su vez, la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, a través de sus anales y congresos, ha dado cabida a trabajos vinculados a la educación geográfica y ambiental. La revisión realizada deja en evidencia la escasa atención que la educación geográfica ha puesto en la diversidad, la multiculturalidad y la interculturalidad presente en los territorios y sus escuelas.

Interculturalidad

El concepto de *interculturalidad* hace referencia a “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre distintas formas de producción cultural” (Novaro, 2006, p. 2). La interculturalidad busca generar un reconocimiento y aprendizaje mutuo, constituyéndose en una forma de relación en que diversas culturas o pueblos conviven en un espacio y tiempo acotados y en condiciones de igualdad, respeto y valoración de sus respectivas diferencias (Trejos, 2025). Para lo anterior, la interculturalidad requiere de una apertura al diálogo y al reconocimiento, requiere ponerse en la perspectiva del otro, considerando lo que viven o han vivido en el pasado y en el presente (Safie, 2021).

Desde esta perspectiva, la educación, la escuela y el currículo conforman espacios simbólicos potencialmente generadores de relaciones interculturales (Turra, 2017). Sin embargo, para los pueblos originarios latinoamericanos, la escuela ha significado históricamente un espacio para la asimilación de la cultura dominante (Quintriqueo y Arias, 2019), lo que se ha traducido en un proceso permanente de pauperización y exclusión de su propia cultura (Turra y Ferrada, 2016). Ello se explica, en gran parte, por el predominio de un sistema educativo centralista, etnocéntrico y monocultural diseñado a partir de los modelos europeos convencionales (Mansilla *et al.*, 2016), que han convertido a la escuela en un contexto de prácticas y discursos homogenizantes (Fornet, 2004). Lo anterior ha generado que muchos estudiantes desarrollen conductas de *negación de la diferencia* (Domenech, 2010), *i.e.*, que oculten de manera pública sus rasgos culturales para prevenir conductas de discriminación hacia ellos.

La interculturalidad en Chile se ha visto fuertemente tensionada por el incremento sostenido de estudiantes procedentes del extranjero en el sistema escolar. Datos oficiales de 2024 muestran que existen 275 927 estudiantes extranjeros matriculados en establecimientos educativos chilenos, representando cerca del 8 % de la matrícula total (INE, 2024b; (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2025)). Lo anterior hace evidente la necesidad de una educación que reconozca y atienda la diversidad cultural de la población estudiantil. Al respecto, una alternativa para abordar este escenario multicultural es desarrollar un enfoque educativo intercultural que permita la integración de diferentes culturas y la construcción de saberes multipolarizados que se fundamenten en el reconocimiento y la valoración de la diversidad de saberes y conocimientos que convergen en el aula (Quintriqueo y Arias, 2019).

En la década de 1980, el abordaje de la diversidad cultural desde el enfoque de la interculturalidad se posicionó en las esferas políticas, incorporándose en las re-

formas constitucionales de Colombia, Ecuador y Bolivia (Rodríguez-Cruz, 2021). La aproximación académica al tema comenzó a masificarse a fines de los años 90, y se intensificó hacia el 2000. El foco se ha centrado en los pueblos indígenas mientras que su vinculación con los procesos migratorios es aún incipiente (Stang-Alba *et al.*, 2021). Walsh (2010) distingue tres perspectivas dentro de la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. La primera se refiere al contacto e intercambio entre culturas, i.e., entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad. La segunda, por su parte, promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia entre culturas, pero sin cuestionar las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural (Tubino, 2016). La tercera apunta a una transformación de las estructuras coloniales, instituciones y relaciones sociales y a la construcción de distintas condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir. Stang-Alba *et al.* (2021) sostienen que la interculturalidad funcional es una realidad en Latinoamérica, por lo cual Tubino (2016) y Walsh (2010) postulan la necesidad de superar esta perspectiva y transitar hacia un interculturalismo crítico que tenga en cuenta el pluralismo epistémico de culturas.

En Chile se han desarrollado acciones específicas para atender la diversidad cultural en las escuelas rurales, desde la obligatoriedad de la asignatura de lengua indígena en 2009, para aquellos establecimientos educativos con una matrícula superior al 20 % de estudiantes identificados con un pueblo originario, hasta la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en 2020 (Valenzuela y Conejeros, 2023). Por otra parte, la Política Nacional de Desarrollo Rural, en el ámbito de la educación, ha planteado desafíos en cada uno de sus ámbitos: bienestar social, oportunidades económicas, sustentabilidad medioambiental, cultura e identidad. Esto, a fin de asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad para los territorios rurales (MINEDUC, 2020). Sin embargo, a pesar de estas acciones, la realidad en las escuelas rurales muestra que las prácticas pedagógicas interculturales están supeditadas a la disposición y el esfuerzo individual de los y las docentes encargados (Llanccavil, 2025; Lagos, 2015).

Las investigaciones sobre interculturalidad y educación geográfica son escasas y generales. Entre estas se encuentran el trabajo de Williamson y Pérez (2017) sobre educación ambiental intercultural, el de Quintriqueo *et al.*, (2015) sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural y el de Becerra y Llanquiao (2017) sobre las relaciones mapuche entre persona, tiempo y espacio. Recientemente, se reconoce el trabajo de Llanccavil (2025) sobre educación geográfica e interculturalidad en escuelas rurales del sur de Chile. Esta exigua producción deja abierto un enorme campo de investigación, por lo menos en Chile, para incrementar el número de estudios centrados en la enseñanza de la geografía, la ruralidad e interculturalidad.

Metodología

Este estudio se enmarca en la metodología cualitativa, la cual permite recoger opiniones, interpretaciones y discursos de los participantes (Flick, 2014). De este modo, se obtiene el punto de vista de quienes producen y viven las diversas realidades so-

cioculturales, favoreciendo una comprensión del contexto donde ocurren los acontecimientos y las circunstancias en los que se desarrolla el comportamiento humano (Berger y Luckmann, 1986). Se presentan alcances descriptivos densos, pues su propósito es valorar la exhaustividad de la realidad percibida por los docentes.

El diseño de investigación, basado en el estudio de casos múltiples de naturaleza instrumental, se presenta como una opción pertinente para una exploración detallada de experiencias singulares, a fin de comprender mejor el problema de fondo (Stake, 1999).

En esta investigación participaron 15 docentes de tres escuelas rurales de las comunas de Padre Las Casas, Teodoro Schmidt y Carahue, emplazadas en la región de La Araucanía. En su Proyecto Educativo Institucional (PEI), estas instituciones declaran un sello intercultural y medioambiental. Aquellos fueron los criterios para su inclusión en este estudio. Los docentes fueron seleccionados por su trayectoria escolar en la enseñanza de la geografía y la interculturalidad. Fueron contactados de manera personal, y se realizaron, de manera presencial, tres entrevistas en profundidad con cada uno de ellos. Los temas y preguntas de las entrevistas fueron previamente validados por tres investigadores universitarios, realizándose además una prueba piloto. Los participantes firmaron un consentimiento informado al momento de realizarse los encuentros.

Las estrategias de análisis de datos implementadas fueron el análisis de contenido y la triangulación de datos. El análisis de contenido permitió examinar los datos de acuerdo con las dimensiones, categorías y subcategorías identificadas durante el proceso, para lo cual se utilizó el software Atlas.ti, versión 24. Por otra parte, se recurrió a la triangulación de datos proporcionados por los docentes participantes y la literatura revisada, lo cual posibilitó contrastar y validar las interpretaciones, aportando así una mayor credibilidad y solidez a la discusión realizada.

De la reducción de los datos y el análisis de contenido emergieron tres dimensiones. De estas se desprendieron categorías y subcategorías, considerándose para su construcción los elementos más trascendentes de las respuestas entregadas por los profesores. La Tabla 1 presenta las dimensiones, categorías y subcategorías que se desprenden de los datos analizados.

Tabla 1

Dimensiones, categorías y subcategorías emergentes

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
1. Representaciones docentes sobre geografía e interculturalidad	Concepciones sobre geografía	Conocimiento del territorio
		Vinculación con el territorio
		Dificultades para enseñar geografía
	Concepciones sobre interculturalidad	Articulación de culturas
		Ampliación del enfoque intercultural
		Convivencia y respeto mutuo
2. Prácticas pedagógicas en contextos interculturales	Percepciones sobre la geografía en el currículo	Tensiones con contenidos eurocéntricos
	Integración curricular de la interculturalidad.	Interdisciplinariedad en proyectos escolares
		Incorporación del conocimiento local y ancestral
		Interculturalidad en la asignatura de lengua indígena
		Interculturalidad en la práctica diaria
	Lengua y cosmovisión mapuche	Mapudungun como elemento central de la cultura
		Pérdida del mapudungun y transmisión cultural
3. Barreras para una educación geográfica intercultural	Limitaciones estructurales del sistema educativo	Débil aplicación de políticas interculturales
		Obligatoriedad del currículo nacional
		Dificultades en la articulación intercultural
	Obstáculos para integrar el enfoque intercultural	Desconocimiento en la comunidad educativa

Resultados

En coherencia con el propósito del estudio y la pregunta de investigación planteada, los resultados se organizan en tres dimensiones analíticas que permiten comprender las representaciones, prácticas y barreras que configuran la educación geográfica intercultural en contextos rurales.

Representaciones docentes sobre geografía e interculturalidad

De esta dimensión se desprenden dos categorías: concepciones sobre geografía y sobre la interculturalidad.

a) Concepciones sobre geografía

De esta categoría emergieron tres subcategorías: *conocimiento del territorio, vinculación con el territorio y dificultades para enseñar geografía*. La primera subcategoría evidencia que la geografía permite el conocimiento del territorio y la diversidad geográfica presente en él. Se asume que es importante que los estudiantes reconozcan esta realidad y generen un sentido de pertinencia. Una docente señala: “la geografía tiene que ver con el conocimiento del territorio que habitamos, el cual varía según cada lugar. Conocerlo es también sentirse parte de él” (D5[5:19]). Asimismo, otro docente sostiene: “nuestro territorio es geográficamente muy rico, y que los niños puedan conocer esa diversidad me parece fundamental” (D11[10:15]). La segunda subcategoría permite apreciar que el propósito de la geografía es vincular a los estudiantes con el territorio, que estos establezcan una relación de pertenencia y tomen conciencia de que sus acciones traen consecuencias. Tal como lo señala uno de los entrevistados, “el propósito es que el estudiante se vincule con el territorio; no solo que lo conozca, sino que se sienta parte de él y comprenda que sus acciones tienen consecuencias, tanto positivas como negativas, para toda la comunidad” (D4[5:21]). Al respecto, la geografía permite conocer la historia de los territorios y los saberes de sus habitantes. De este modo el estudiantado se aproxima a una comprensión de la identidad del territorio. Como señala un docente: “evidentemente, la vinculación con el territorio revela una identidad, una cultura y saberes que cada persona posee, los cuales se conectan con su historia familiar, su crianza y el pasado” (D14[5:16]). La tercera subcategoría da cuenta de las dificultades que enfrenta el profesorado para enseñar geografía en espacios rurales. Entre estas destaca la complejidad de los conceptos geográficos. Lo anterior se expresa en la siguiente intervención: “siento que en geografía se manejan datos muy precisos, como los tipos de relieve o de clima. Todo debe ser más exacto” (D15[8:11]). Otra dificultad es el escaso tiempo que se dispone para desarrollar los contenidos, como señala una docente: “podríamos haber hecho una exposición con sus maquetas, pero lamentablemente el tiempo no alcanza” (D6[8:10]).

b) Concepciones sobre interculturalidad

De esta categoría emergieron tres subcategorías: *articulación de culturas, ampliación del enfoque intercultural y convivencia y respeto mutuo*. La primera subcategoría muestra como los profesores consideran la interculturalidad como una práctica que busca la convivencia entre culturas. Un docente señala: “yo la entiendo como la convivencia entre distintas culturas, pensamientos e historias que nos hacen ser quienes somos” (D12[4:15]). La segunda categoría deja en evidencia que la interculturalidad debe ser trabajada más allá de la cultura mapuche, considerando los saberes de otros pueblos presentes en los espacios escolares. En este sentido, una docente señala: “hoy en día, la interculturalidad se ha ampliado, ya que en los establecimientos educacionales no solo conviven estudiantes mapuche y no mapuche,

sino también estudiantes de origen boliviano, ecuatoriano, entre otros" (D6[9:7]). Al respecto otro profesor comenta: "para mí, la interculturalidad significa conocer distintas culturas, no solo la mapuche, sino también la winka y las que existen en el norte y en otras regiones. Es un concepto amplio, porque incluso dentro del mismo pueblo mapuche hay diversidad: cada lof tiene sus propias formas de hablar, de vestirse" (D1[6:12]). La tercera subcategoría da cuenta de cómo los profesores consideran la interculturalidad como un aporte a la convivencia, el respeto mutuo y el mejoramiento de sus prácticas. Al respecto una docente señala: "la interculturalidad consiste en que el pueblo mapuche y el no mapuche puedan aprender mutuamente con respeto. Creo que eso permitirá fortalecer nuestras prácticas" (D11[9:23]). En la misma línea, otra docente plantea: "desde los valores ancestrales, estamos fortaleciendo estas prácticas, y eso ha significado una mejora en nuestros resultados. Si bien aún no alcanzan niveles óptimos, van en ascenso, permitiéndonos responder a las exigencias del Ministerio" (D3[2:15]).

Prácticas pedagógicas en contextos interculturales

De esta dimensión emergieron tres categorías: percepciones sobre la geografía en el currículo, integración curricular de la interculturalidad y lengua y cosmovisión mapuche.

a) Percepciones sobre la geografía en el currículo

Aquí, se pudieron identificar como subcategoría las tensiones con los contenidos eurocéntricos. Los profesores participantes dejan en evidencia lo desafiante que es el currículo nacional a la hora de trabajar temas geográficos que muchas veces son lejanos a la realidad espacial en la cual se desenvuelven sus estudiantes y cómo buscan alternativas para responder al currículo a la vez que consideran la mirada intercultural. En este punto, un docente plantea: "si bien hay algunas temáticas que se articulan muy bien, hay otras que no. También hay contenidos que están muy alejados de nuestra realidad" (D6[9:17]). Otra profesora comenta: "mira, yo te puedo dar una idea. Si estoy analizando la globalización, puedo vincularla con los habitantes de este territorio. De esa manera, creo que es posible establecer relaciones significativas" (D7[10:18]).

b) Integración curricular de la interculturalidad

De esta categoría emergieron cuatro subcategorías: *interdisciplinariedad en proyectos escolares*, *incorporación del conocimiento local y ancestral*, *interculturalidad en la asignatura de lengua indígena* e *interculturalidad en la práctica diaria*.

La primera subcategoría muestra la importancia que le otorgan los profesores al trabajo interdisciplinar y las dificultades para llevarlo adelante. Un docente plantea: "con el enfoque actual de trabajo interdisciplinario, nos hemos dado cuenta de que sí es posible trabajar la interculturalidad. Creo que hemos avanzado, pero sigue siendo difícil lograr un trabajo conjunto entre todos" (D1[8:15]). Por su parte otro profesor afirma: "la escuela cuenta con proyectos para fomentar el trabajo articulado, pero es difícil convencer a todos de que trabajar en conjunto vale la pena" (D11[5:26]).

En relación con la segunda subcategoría, se evidencia que existen diversos proyectos que rescatan el conocimiento ancestral de las familias y comunidades. Al respecto un docente señala: “muchos estudiantes incluyen en sus proyectos de investigación temas vinculados al rescate de saberes, como las técnicas agrícolas ancestrales del pueblo mapuche o el resguardo de semillas. Sin embargo, no es algo masivo. Algunos grupos se han enfocado en buscar información en personas de sus comunidades que poseen estos conocimientos” (D2[9:24]). Reforzando lo anterior otro profesor señala: “recuerdo que en años anteriores organizamos las olimpiadas ancestrales. Los estudiantes debían investigar en sus propias familias sobre juegos tradicionales” (D3[8:15]).

Por su parte, la tercera subcategoría evidencia que la asignatura de lengua indígena es el eje central en la enseñanza de prácticas interculturales en las escuelas. También evidencia cómo los docentes no han logrado desarrollar este concepto en otras asignaturas. Al respecto un docente señala: “durante varios años enseñé lengua indígena y, según mi perspectiva, con eso estaba promoviendo la interculturalidad, ya que transmitía la cultura mapuche tanto a estudiantes mapuche como no mapuche. Sin embargo, en las otras asignaturas quedaba un vacío” (D7[3:25]). En la misma línea, otro profesor refuerza lo planteado: “los profesores no deberíamos seguir tratando la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios como una isla, delegando toda la responsabilidad al profesor o educador a cargo, mientras el resto nos desligamos, aun sabiendo que la escuela cuenta con un sello intercultural” (D9[6:11]).

Finalmente, la cuarta subcategoría evidencia como el trabajo sistemático en otras asignaturas permite abordar la interculturalidad en las aulas. Lo anterior queda de manifiesto con lo planteado por un docente: “este año, la interculturalidad está mucho más presente en las asignaturas, no solo en historia o lengua indígena, sino también en otras mediante el trabajo por proyectos” (D12[3:24]). Por su parte, otro docente refuerza la idea: “no ha sido tan complejo como el año pasado, cuando la interculturalidad se abordaba solo de forma puntual en algunas clases. Ahora, los estudiantes están mucho más receptivos. Antes, cuando introducíamos una temática relacionada con el pueblo mapuche, algunos decían ‘pero profe, si estamos en otra asignatura, esto no es lengua indígena’; lo cuestionaban” (D2[5:13]).

c) Lengua y cosmovisión mapuche

De esta categoría emergen dos subcategorías: *mapudungun como elemento central de la cultura y pérdida del mapudungun y transmisión cultural*. La primera subcategoría da cuenta de la importancia que tiene la lengua en la transmisión de la cultura. Una docente señala: “la lengua es fundamental para que la interculturalidad se exprese desde la cosmovisión mapuche” (D5[11:14]). Otro docente refuerza lo planteado: “sin la lengua, se pierde la forma de entender, interpretar y transmitir el conocimiento. No es lo mismo decir algo en mapudungun que en castellano. Aunque existan traducciones, nunca llegarán a reflejar plenamente el sentido del mapudungun. Por eso, la lengua es un elemento clave” (D4[6:24]). La segunda subcategoría muestra el rol que juega la familia a la hora de mantener la cultura y, con ello, revalorizar la lengua, donde además se evidencia que la escuela juega un rol transcendental en este rescate. Con base en esto, un profesor manifiesta: “se enseña

solo lo que se transmite en la escuela, porque muchas veces en el hogar tampoco se practica" (D3[9:25]).

Barreras para una educación geográfica intercultural

De esta dimensión emergen las siguientes categorías: limitaciones estructurales del sistema educativo y obstáculos para integrar el enfoque intercultural.

a) Limitaciones estructurales del sistema educativo

De esta categoría emergen tres subcategorías: *débil aplicación de políticas interculturales, obligatoriedad del currículo nacional y dificultades en la articulación intercultural*.

La primera subcategoría evidencia una crítica transversal de parte de los docentes respecto a las políticas públicas con los temas de interculturalidad y la gran deuda que existe en torno a la manera de abordarlos desde el currículo y la formación del profesorado. Un docente expresa claramente este punto de vista: "se requiere un trabajo con un fundamento teórico para quienes no tuvieron la oportunidad de formarse como nosotras. Porque, además de lo que nos entregó la academia, nosotras contamos con el conocimiento que proviene de nuestras comunidades, de nuestros hogares, y ese saber no lo tiene todo profesor que hoy trabaja en esta escuela" (D3[4:25]). Otro profesor sostiene: "debería establecerse por ley que la educación intercultural se implemente en todos los establecimientos escolares, sin depender del porcentaje de estudiantes indígenas. Si esta política no se impulsa desde el Estado, ni los colegios se interesarán ni las familias le otorgarán importancia" (D5[5:24]). Finalmente, otro docente comenta: "creo que el Ministerio de Educación y el Estado de Chile están al debe en materia educativa para fortalecer la interculturalidad. Si esto se hubiese comprendido como un mandato desde un comienzo, hoy no estaríamos enfrentando los conflictos que vivimos" (D6[10:16]). La segunda subcategoría da cuenta como los docentes replican un currículo nacional establecido. En este punto, una docente plantea: "cuando llegó la directora, puso mucho énfasis en la dimensión cultural. Me señaló que no lo estaba haciendo bien, que seguía enseñando lo mismo de siempre. Lo que se hacía era simplemente enseñar el currículum nacional, sin ningún enfoque intercultural" (D8[11:27]). La tercera subcategoría hace referencia a lo complejo que es para el profesorado abordar contenidos desde una mirada intercultural. En este sentido, una profesora comenta: "uno puede tener los conocimientos, pero no siempre sabe por dónde empezar o cómo hacerlo, y es en la conversación con otros donde, a veces, encuentro esa claridad. Cuesta mucho trabajar sin un libro o una base clara; muchas veces se actúa simplemente desde lo que una sabe" (D7[6:15]).

b) Obstáculos para integrar el enfoque intercultural

De aquí se desprende una subcategoría relacionada con el desconocimiento en la comunidad educativa de un enfoque intercultural. En este sentido, los profesores evidencian el trabajo que se debe hacer con la comunidad para demostrar la importancia de abordar este rescate cultural: "la falta de reciprocidad y la pérdida de solidaridad son evidentes. Antes se practicaba la minga dentro de las comunidades, pero

eso hoy ha desaparecido. Es lamentable, porque antes se compartía y se vivía de una forma distinta. Eso es precisamente lo que queremos rescatar en nuestra escuela junto a los niños. Ellos han sido muy receptivos, al igual que sus familias. De hecho, han sido las familias no mapuches las más abiertas y colaboradoras” (D3[5:15]). En la misma línea, otro profesor plantea: “otro factor relevante que deberíamos considerar son los apoderados. Muchos de ellos, cuando se les informa o motiva, efectivamente refuerzan los aprendizajes con sus hijos. Sin embargo, la mayoría son jóvenes y no siempre tienen una conexión profunda con sus raíces o no le otorgan la relevancia necesaria a la cultura” (D9[5:7]). Los profesores señalan la importancia de apoyar a los profesores que no tienen formación en temas de interculturalidad o que no se encuentran familiarizados con la cultura mapuche y les toca trabajar en estos contextos. En este sentido un profesor comenta: “sería importante que estos temas no los abordáramos solo quienes ya los conocemos. Es necesario involucrar también a los profesores que no son mapuches, porque muchas veces existe desconocimiento sobre cómo integrar el conocimiento cultural en el currículum” (D2[10:23]).

Las estrategias de análisis de datos implementadas fueron el análisis de contenido y la triangulación de datos. El análisis de contenido permitió examinar los datos de acuerdo con las dimensiones, categorías y subcategorías identificadas durante el proceso, para lo cual se utilizó el software Atlas.ti, versión 24. Por otra parte, se recurrió a la triangulación de datos proporcionados por los docentes participantes y la literatura revisada, lo cual posibilitó contrastar y validar las interpretaciones, aportando así una mayor credibilidad y solidez a la discusión realizada.

De la reducción de los datos y el análisis de contenido emergieron tres dimensiones. De estas se desprendieron categorías y subcategorías, considerándose para su construcción los elementos más trascendentes de las respuestas entregadas por los profesores. La Tabla 1 presenta las dimensiones, categorías y subcategorías que se desprenden de los datos analizados.

Discusión

El análisis de los resultados de esta investigación, organizado en torno a tres dimensiones analíticas, permite interpretar cómo el profesorado rural de La Araucanía concibe e implementa la educación geográfica intercultural, así como las tensiones estructurales—curriculares e institucionales—que condicionan su desarrollo en el marco de la política educativa vigente.

En la primera dimensión (representaciones docentes sobre geografía e interculturalidad), los docentes posicionan la geografía como una herramienta clave para el conocimiento del territorio, la vinculación con el espacio habitado y la configuración identitaria en relación con su entorno. Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Llancavil y González (2014), quienes proponen que la geografía debe ser entendida como una construcción social que posibilita la interpretación del espacio desde las interacciones históricas, culturales y simbólicas que lo configuran. La geografía, en este sentido, no se reduce a datos físicos, sino que constituye una vía de reconocimiento y apropiación del territorio. Esta comprensión identitaria del espacio geográfico coincide con las reflexiones de Lozano (2010) y Souto (1998), quienes demandan

una geografía crítica, centrada en las dinámicas sociales que construyen el espacio vivido. Esta perspectiva situada del conocimiento geográfico dialoga con lo planteado por Andrade *et al.* (2022), quienes muestran cómo los contenidos educativos mapuches se articulan con espacios ecológico-culturales específicos, reafirmando una comprensión del territorio como construcción identitaria, vivida y enraizada en las prácticas locales. En este sentido, Arenas y Pérez (2018) destacan que los docentes rurales tienden a comprender el medio ambiente desde una perspectiva integral, donde lo ecológico, lo cultural y lo comunitario están interrelacionados, favoreciendo una enseñanza geográfica conectada con el entorno. Sin embargo, esta concepción entra en tensión con las dificultades expresadas por los docentes respecto a la enseñanza de la geografía: conceptos técnicos, un enfoque curricular que exige precisión conceptual, y la escasez de tiempo para abordarla. Tales obstáculos refuerzan lo señalado por Llanccavil (2019), quien ha advertido la presencia de una enseñanza aún centrada en la memorización de contenidos, lo cual dificulta su integración crítica y reflexiva en el aula.

Por otra parte, los hallazgos revelan que los docentes poseen una concepción amplia y reflexiva de la interculturalidad. Lejos de restringirla a la interacción entre mapuche y no mapuche, reconocen la coexistencia de múltiples culturas, incluyendo comunidades migrantes latinoamericanas. Este reconocimiento coincide con la propuesta de Walsh (2010), quien distingue una interculturalidad crítica orientada a transformar las estructuras coloniales y a fomentar el pluralismo epistémico. Sin perjuicio de lo anterior, Figueroa y Rebolledo (2025) advierten que el discurso docente puede reproducir o tensionar representaciones hegemónicas sobre cultura e interculturalidad, lo que resulta clave para comprender cómo se disputan sentidos en la enseñanza de la geografía escolar en contextos rurales. Los docentes expresan una clara intención de superar la interculturalidad relacional y funcional (Stang-Alba *et al.*, 2021; Tubino, 2016), transitando hacia enfoques pedagógicos que promuevan el diálogo igualitario entre saberes diversos y la valorización del territorio como espacio educativo. La presencia de esta perspectiva propicia una base para el desarrollo de propuestas curriculares contextualizadas, dialógicas y fundadas en el respeto mutuo, tal como lo han planteado Quintriqueo y Arias (2019) en su llamado a una educación situada y decolonial.

La segunda dimensión (prácticas pedagógicas en contextos interculturales) expone las tensiones que emergen entre el currículo nacional, la enseñanza de la geografía y las realidades locales. Los docentes expresan dificultades para trabajar con contenidos geográficos estandarizados y eurocéntricos, muchas veces desvinculados de la experiencia de sus estudiantes. Estas tensiones coinciden con las críticas de Souto (1998), quien cuestiona el predominio de lógicas positivistas en la enseñanza geográfica, así como con las observaciones de Llanccavil (2019) sobre la escasa presencia de contenidos geográficos significativos en niveles superiores del sistema escolar. Al respecto, Álvarez (2023) plantea que el desarrollo del pensamiento geográfico en la formación docente es clave para superar una enseñanza meramente descriptiva, promoviendo una comprensión crítica del espacio que articule saberes locales y globales. Frente a este panorama, se visibilizan estrategias que intentan integrar la interculturalidad mediante la interdisciplinariedad, la valorización del conocimiento territorial y proyectos escolares que recuperan saberes y prácticas cultu-

rales locales. En sintonía con esta perspectiva, Matencio *et al.* (2023) destacan que el aula de geografía e historia constituye un espacio estratégico para promover la educación intercultural al permitir la problematización de identidades, territorios y memorias colectivas. En esta dirección, Mendoza *et al.* (2025) proponen una educación ambiental intercultural que se construye desde el diálogo de saberes, integrando los conocimientos territoriales del pueblo mapuche como base para prácticas pedagógicas contextualizadas y significativas. Estas, aunque incipientes y dependientes del compromiso individual de los docentes, reflejan los postulados de Quintriqueo *et al.* (2015) sobre la necesidad de construir un currículum dialógico que articule saberes científicos, escolares, populares e indígenas. Por su parte, Aravena *et al.* (2019) advierten que los desafíos en contextos interculturales también exigen un liderazgo pedagógico comprometido con la inclusión y la justicia social, especialmente en territorios con alta diversidad cultural como La Araucanía. Trejos (2025) enfatiza que los entornos escolares pluriculturales requieren de orientaciones interculturales explícitas que orienten a los docentes en la comprensión y abordaje pedagógico de la diversidad cultural. Sin embargo, la transversalización del enfoque geográfico intercultural sigue siendo un desafío pendiente en el diseño y la ejecución del currículo.

Por otra parte, el mapudungun y la cosmovisión mapuche son elementos centrales en la configuración de una educación geográfica significativa. Los docentes destacan el valor de la lengua como portadora de una visión del mundo particular, cuyo debilitamiento representa una amenaza para la continuidad de las prácticas culturales. Esta preocupación se alinea con lo planteado por Quintriqueo y Arias (2019), quienes insisten en la importancia de la lengua como vehículo epistémico para el conocimiento indígena; y con las observaciones de Peirano *et al.* (2015) sobre el rol de los saberes tradicionales en el fortalecimiento del vínculo con el entorno. A su vez, se reconoce la importancia de los conocimientos transmitidos oralmente por las familias y comunidades, los cuales enriquecen el proceso educativo desde una perspectiva de diálogo geográfico intercultural. No obstante, la escasa articulación entre estos saberes y el currículo formal revela un vacío institucional que obstaculiza la legitimación del conocimiento local en igualdad de condiciones frente al conocimiento hegemónico, tal como lo han denunciado Walsh (2010) y Rodríguez-Cruz (2021) en sus análisis sobre la colonialidad del saber en el sistema educativo. Asimismo, Figueroa y Rebolledo (2025) advierten que las representaciones hegemónicas sobre cultura en el discurso docente dificultan la instalación de enfoques interculturales críticos en las prácticas educativas, lo que refuerza la persistencia de una visión monocultural del currículo.

La tercera dimensión, relacionada con las barreras para una educación geográfica intercultural, expone las falencias estructurales del sistema educativo chileno para implementar políticas interculturales. Los docentes manifiestan su crítica a la débil implementación de estas políticas, a la falta de formación inicial y continua en interculturalidad y a la escasa orientación institucional para articular los contenidos geográficos con los contextos culturales específicos. Tal como lo advierten Aravena *et al.*, (2019), esta debilidad institucional no solo afecta la implementación curricular, sino también la capacidad de los equipos escolares para ejercer un liderazgo comprometido con la justicia social y la inclusión de estudiantes de orígenes culturales diversos, incluyendo comunidades migrantes. Estas dificultades, como lo han se-

ñalado Araya y Cavalcanti (2018), reflejan la ausencia de una política educativa que promueva la adquisición de competencias interculturales y la consolidación de un pensamiento geográfico. En esta línea, Andrade *et al.* (2022) evidencian cómo los contenidos educativos mapuches, al estar anclados en espacios ecológico-culturales específicos, requieren un enfoque flexible y situado que el sistema educativo actual no favorece, lo cual profundiza la desconexión entre el currículo oficial y las realidades territoriales indígenas. Asimismo, se advierte un desconocimiento de parte de apoderados y docentes no mapuche, quienes, en muchos casos, reproducen prácticas asimilacionistas y monoculturales. Esta reproducción de enfoques hegemónicos también ha sido documentada por Figueroa y Rebolledo (2025), quienes sostienen que el discurso docente dominante tiende a mantener visiones monoculturales y jerárquicas sobre la cultura, lo cual obstaculiza la consolidación de prácticas pedagógicas realmente interculturales. Esta situación, como sostiene Mansilla *et al.* (2016), es consecuencia de un modelo educativo que ha convertido a la escuela en un espacio de homogeneización cultural, lo que ha llevado a algunos estudiantes a ocultar su identidad cultural por temor a la discriminación (Domenech, 2010).

En síntesis, los resultados evidencian un escenario complejo y contradictorio. Por un lado, se constata la existencia de docentes comprometidos con el desarrollo de una educación geográfica intercultural y, por otro, persisten limitaciones institucionales y estructurales que dificultan la consolidación de estos esfuerzos, perpetuando un sistema educativo que aún no reconoce plenamente la diversidad cultural como una oportunidad pedagógica.

Desde una perspectiva de política educativa pública, los hallazgos de este estudio evidencian las limitaciones de un currículo nacional estandarizado para responder a la diversidad cultural presente en los territorios rurales, particularmente en contextos con alta presencia de pueblos originarios y población migrante. Si bien el sistema educativo chileno ha incorporado marcos normativos orientados a la inclusión educativa y al reconocimiento de la diversidad cultural, estos continúan operando de manera fragmentada y con escasa articulación curricular, lo que restringe la legitimación de los saberes territoriales y dificulta el desarrollo de una educación geográfica intercultural que sea coherente con las realidades locales. En este escenario, el profesorado rural emerge como un actor clave para tensionar y resignificar dichas políticas desde la práctica pedagógica, aunque sus esfuerzos siguen dependiendo en gran medida de iniciativas individuales más que de orientaciones institucionales sistemáticas.

En este sentido, los resultados confirman el supuesto de esta investigación: el profesorado rural despliega prácticas pedagógicas orientadas a una educación geográfica intercultural y territorialmente situada. No obstante, dicho supuesto se ve simultáneamente tensionado por un currículo nacional estandarizado, una formación docente insuficiente en materia de interculturalidad y limitaciones institucionales que restringen la legitimación efectiva de los saberes locales y epistémicos.

Conclusiones

Esta investigación concluye que existe una clara disposición de un grupo de profesores rurales de la región de la Araucanía a transitar hacia un enfoque geográfico intercultural sustentado en la articulación dialógica entre diversas epistemes, a pesar de los obstáculos institucionales, curriculares y territoriales presentes en el sistema educativo chileno. En coherencia con el supuesto que orientó este estudio, los hallazgos permiten concluir que, si bien el profesorado avanza hacia una educación geográfica intercultural y territorialmente situada, estos esfuerzos se ven limitados por un currículo escolar monocultural, una formación docente insuficiente en materia de interculturalidad y restricciones institucionales que obstaculizan la legitimación de los saberes locales.

Una conclusión central de este estudio es que el profesorado posee una mirada favorable de la geografía como una disciplina clave para el conocimiento del territorio, la construcción de identidad y la generación de vínculos significativos entre el estudiantado y su espacio geográfico inmediato. Esta concepción, sin embargo, entra en tensión con las dificultades que se reportan para su enseñanza: escaso tiempo curricular, excesiva carga conceptual y falta de metodologías contextualizadas.

Al evidenciar las tensiones que enfrenta el profesorado rural entre un currículo nacional monocultural y las complejidades del territorio en el que enseña, se ponen en evidencia las limitaciones estructurales que impiden el desarrollo del enfoque geográfico intercultural. Asimismo, se reconoce el rol clave que juega el docente como agente de cambio, capaz de resignificar contenidos y prácticas educativas desde una perspectiva epistémica plural. Este estudio también permite ratificar el valor de la lengua, la cosmovisión y los saberes indígenas—en este caso mapuche—como recursos didácticos y epistemológicos esenciales para una educación con un enfoque intercultural.

En futuras investigaciones, se sugiere profundizar en el análisis de las prácticas pedagógicas interculturales desde la perspectiva de los estudiantes y de las comunidades locales, así como explorar experiencias en otras regiones rurales con diversidad cultural. También resulta pertinente indagar sobre las estrategias de formación inicial docente en geografía e interculturalidad para comprender los factores que facilitan u obstaculizan su implementación en el aula. Este estudio contribuye a visibilizar la urgencia de transformar el currículo escolar y los marcos formativos desde una lógica territorial, epistémicamente plural e intercultural, destacando la necesidad de repensar la educación geográfica en función de la justicia cognitiva y cultural. En este sentido, los hallazgos permiten resituar la educación geográfica intercultural como una dimensión clave para construir sistemas educativos más inclusivos, culturalmente pertinentes y comprometidos con la equidad territorial.

Contribución de autores

Autor único: conceptualización, metodología, software, curación de datos, visualización, investigación, supervisión, validación, redacción (elaboración del borrador original, revisión y edición).

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, el autor empleó la herramienta ChatGPT con el propósito de adecuar la extensión de palabras de las dimensiones, categorías y subcategorías. Posteriormente, el autor revisó y editó el documento de manera integral, asumiendo plena responsabilidad por el contenido final de la publicación.

Referencias

- Álvarez, H. (2023). Desarrollo del pensamiento geográfico en futuros docentes chilenos. *PROMETEICA – Revista de Filosofía y Ciencias*, (28), 145-159. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.28.14800>
- Andrade, E., Quintriqueo, S., Arias, K., y Peña, F. (2022). Contenidos educativos mapuches y espacios ecológicos-culturales en la Araucanía: Desafíos para una educación intercultural. *Diálogo Andino*, 67, 88-98. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100088>
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M., y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la Región de La Araucanía: desafíos para el liderazgo escolar y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 127-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Araya, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. Editorial Universidad de La Serena
- Araya, F., y Álvarez, S. (2019). Desarrollo del pensamiento geográfico y formación ciudadana: Una mirada desde el espacio vivido. *Signos Geográficos*, 1, 3-18. <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/download/59376/33345>
- Araya, F., y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Araya, F., y Oberlé, A. (2011). Educación geográfica y colaboración académica internacional: El caso de la Universidad de La Serena (Chile) y University of Northern Iowa (EEUU). *Revista Geográfica de América Central*, 2(47), 217-243. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/3991>
- Arenas, A., Figueroa, R., y Salinas, V. (2018). Educación geográfica y formación ciudadana. *BAURU*, 6(2), 17-66. https://www.researchgate.net/publication/332089100_Educacion_geografica_y_formacion_ciudadana
- Arenas, A., y Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, 56, 143-162. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008>

- Arenas, A., y Pérez, P. (2018). Significados del concepto medio ambiente en profesores que enseñan geografía en contextos rurales de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (71), 71-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200071>
- Ares, S., Rodríguez, C., Auer, A., y Mikkelsen, C. (2025). Otras ruralidades: entre la complementariedad y la diferenciación de la urbanización. *Revista Huellas*, 29(1), 71-89. <https://doi.org/10.19137/huellas-2025-2905>
- Bailey, P. (1981). *La didáctica de la geografía: 10 años de evolución*. Geo critica.
- Bale, J. (2012). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Ediciones Morata S.L.
- Becerra, R., y Llanquinao, G. (2017). *Mapu Kimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Ocho Libros Editores.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Calaf, R., Suárez, M., y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria. Colección práctica en educación*. Editorial OIKOS-TAU.
- Castillo, P., y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Salesianos Impresores S.A.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Domenech, E. (2010). Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?. *Astrolabio*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n1.154>
- Domínguez, M. (1994). *Currículum y enseñanza de la geografía en el marco de las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Espinosa, J., y Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- Figueroa, M., y Rebolledo, R. (2025). Interculturalidad y lenguaje de contienda en la escuela: Un análisis de caso de las representaciones hegemónicas sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso docente. *REIDICS*, 16(1), 93-109. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.93>

- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fornet, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Trotta.
- García, D. (2019). La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar. *GeoGraphos*, 10, 179-205. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2019.10.118>
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos Cedes, Campinas*, 25(66), 137-163. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200002>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2017). *Censo 2017: Resultados definitivos. Definiciones y clasificaciones urbano-rural en el contexto de resultados censales*. Gobierno de Chile. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/geodatos-abiertos/manuales/censo/urbano-rural-contexto-de-resultados.pdf?sfvrsn=b6d246b7_4
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2021, 13 de septiembre). *Conozca cuáles son las comunas 100 % urbanas y 100 % rurales del país*. Gobierno de Chile. <https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2021/09/13/conozca-c-u%C3%A1les-son-las-comunas-100-urbanas-y-100-rurales-del-pa%C3%ADs>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2024a, junio 27). *Resultados preliminares del Censo 2024: Región de La Araucanía supera el millón de habitantes y lidera en población indígena*. Gobierno de Chile. <https://www.radiouniversal.cl/la-araucania-supera-el-millon-de-habitantes-segun-resultados-del-censo-2024>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2024b, 30 de diciembre). *Nueva entrega de estimación de población extranjera residente en Chile al 31 de diciembre de 2023*. Gobierno de Chile. <https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2024/12/30/nueva-entrega-de-estimaci%C3%B3n-de-poblaci%C3%B3n-extranjera-2023>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26085>
- Lidstone, J., y Williams, M. (2006). *Geographical education in a changing world. Past experience, current trends and future challenges*. The GeoJournal Library. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4807-6>
- Llanccavil, D. (2018). Trabajo de Campo: Producción y Significancia de Conocimiento Geográfico. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(2), 143-162. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.625>
- Llanccavil, D., y González, J. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Diálogos Educativos*, 14(28), 64-91. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1029>

- Llancavil, D. (2019). Enseñar geografía. Una experiencia de futuros docentes en escuelas de Chile. *Opción*, 35(90), 322-350. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30467>
- Llancavil D., y González, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile. Una mirada desde la educación geográfica. *Didacticae*, 9, 25-38. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.25-38>
- Llancavil, D., y González, H. (2024). Pensamiento geográfico, cartografía histórica e interdisciplinariedad en la formación inicial docente. Una experiencia didáctica en una Universidad del Sur de Chile. *Boletín De Estudios Geográficos*, (122), 161-189. <https://doi.org/10.48162/rev.40.054>
- Llancavil, D. (2025). Educación geográfica para una interculturalidad en escuelas rurales del sur de Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1351>
- Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la geografía histórica de las ciudades: el caso de Barranquilla. *Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*, 13, 51-63. Recuperado de <https://doi.org/10.14482/zp.13.165.44>
- Lozano, P. (2010). Las salidas a terreno como posibilidad de enseñanza de la geografía: Relatos de experiencia en la ciudad de Santiago, Chile. *Geosaberes*, 1(2), 72-90. <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/46>
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Marrón, M., y Moreno, A. (1986). *Enseñar geografía de la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis.
- Matencio, R., Serrano, F., y Sánchez, C. (2023). El aula de geografía e historia, un buen escenario para el desarrollo de la educación intercultural. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (45), 33-53. <https://doi.org/10.6018/areas.528161>
- Mendoza, I., Quintriqueo, S., Arias, K., Peña, F., y Westermeyer, M. (2025). Hacia una educación ambiental intercultural desde el diálogo de saberes en la educación escolar chilena: El caso del pueblo mapuche. *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 188-211. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.76364>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2020). *Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural. Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales*. <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>

- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2025). *Apuntes de Educación N° 73: Radiografía de la matrícula escolar migrante en Chile*. Biblioteca Digital del MINEDUC. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21440/APUNTES%2073_2025_fd02.pdf?isAllowed=y&sequence=4
- Miranda, P. (2012). La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el siglo xix hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene*, 4, 51-71. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2012.num4.7538>
- Novaro, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos*. Ponencia presentada en Foro de Educación Mundial, Buenos Aires, Argentina.
- Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (ODEPA) (2023). *Informe de caracterización de la ruralidad en Chile: territorios, población y actividades productivas*. Ministerio de Agricultura, Gobierno de Chile. <https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2023/11/InformeRuralidad2023.pdf>
- Ortega, E., y Pagès, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula. Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 79, 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>
- Peirano, C., Estévez, S., y Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>
- Quintriqueo, S., y Arias, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-268120190002000081>
- Quintriqueo, S., Arias, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, D., y Peña, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106), 1-19. <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M., y Peña, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Rabuco, A., Díaz, F., y Marolla, J. (2020). Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 133-152. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>
- Robayo, L., Vélez, V., y Garcés, W. (2023). Estado del arte de la enseñanza de la geografía y sus irrupciones en los contextos interculturales en los años 2000-2022. *Revista Geográfica Venezolana*, 64(1), 180-187. <https://doi.org/10.53766/RGV>

- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungará*, 53(4), 705-719. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>
- Rubilar, F., y Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 42517. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- Saffie, N. (2021, 10 de septiembre). *El desafío de avanzar hacia una universidad intercultural*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.uc.cl/noticias/el-desafio-de-avanzar-hacia-una-universidadintercultural/#:~:text=Su%20tarea%20ser%C3%A1%20dise%C3%Blar%20e,a%20pueblos%20originarios%20e%20inmigrantes>
- Santiago, J. (2021). La educación geográfica contemporánea, la geografía escolar tradicional y el pensamiento crítico. *Entorno Geográfico*, 21, 1-25. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i21.11297>
- Souto, X. (1998). Didáctica de la geografía. *Problemas sociales y conocimiento del medio*. Colección *la Estrella Polar*. Ediciones del Serbal.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stang-Alva, M., Riedemann, A., Stefoni, C., y Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- The World Bank (2024). *Rural population (% of total population) — Chile*. World Development Indicators. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=CL>
- Trejos, C. (2025). Orientación educativa intercultural: Aproximaciones teóricas y prácticas para su comprensión en entornos pluriculturales. *Revista Costarricense de Orientación*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.54413/rco.v4iEspecial.73>
- Tubino, F. (2016). Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Anuario de Filosofía Argentina y americana*, 33(1), 69-77. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/anuariocuyo/article/view/2131>
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural Mapuche. *Educação e Sociedade*, 38(140), 791-808. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140175>
- Turra, O., y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>

- Universidad de La Frontera (UFRO) (2024, junio 27). Censo 2024: *La Araucanía lidera en población indígena y registra una baja tasa de migración, según datos presentados por el INE en la UFRO*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, Universidad de La Frontera. <https://fcje.ufro.cl/noticias/censo-2024-la-araucania-lidera-en-poblacion-indigena-y-registra-una-baja-tasa-de-migracion-segun-datos-presentados-por-el-ine-en-la-ufro>
- Valenzuela, P., y Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G., y Pérez, I. (2017). Oficios de la tierra: Diálogo de saberes en la educación ambiental intercultural. En E. Triviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 333-366). Ediciones Universidad Católica. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmrqr.15>

Citar artículo como:

Llancavil Llancavil, D. (2026). Tensiones curriculares y saberes locales: hacia una educación geográfica intercultural en contextos rurales y multiculturales. *Educación y Ciudad*, 51, e3492. <https://doi.org/10.36737/01230425.3492>

Fecha de recepción: 8 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 15 de enero de 2026