

Entre la escuela y el territorio: representaciones del rol docente en profesoras y profesores indígenas en el extremo norte de Chile¹

Between school and territory: representations of the teaching role among indigenous teachers in the northernmost region of Chile

Raúl Bustos²

rbgonzalez@academicos.uta.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2363-1919>

Alfonso Díaz Aguad³

adiaz@academicos.uta.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7230-5485>

Sara Joiko⁴

sjoiko@udla.cl
<https://orcid.org/0000-0003-2864-6674>

Resumen: En Latinoamérica se ha identificado el predominio de un concepto de identidad de carácter homogéneo, incluso en aquellos países que reconocen la diversidad cultural, generando un divorcio entre los saberes comunitarios y la escuela, al punto de que para aquellos estudiantes que encarnan la diversidad en el aula, la escuela representa el lugar donde no se sienten libres, y se contradice su identidad cultural (Suckel et al., 2018). Esto es evidentemente más sensible en contextos fronterizos. El presente trabajo propone analizar las representaciones sobre su rol que poseen los y las profesores/as descendientes de pueblos originarios en la región chilena de Arica y Parinacota, fronteriza con Perú y con Bolivia. Se expone un estudio cualitativo, descriptivo-interpretativo, en que la recolección de datos se realizó mediante entrevistas en profundidad y grupo focal. El análisis, de tipo temático con codificación mixta, dio como resultado que el currículum nacional conforma el nodo central de la representación del rol docente, relegando a segundo plano su compromiso identitario étnico, evidenciando la huella de siglos de invisibilización cultural y de políticas de homogeneización nacional. De esta manera, se busca contribuir con insumos valiosos para la construcción de una educación basada en una interculturalidad horizontal y con pertinencia bidireccional.

Palabras-clave: Interculturalidad, rol docente, pueblos originarios, currículum.

Abstract: In Latin America, the predominance of a homogeneous concept of identity has been identified, even in those countries that recognize cultural diversity, creating a divorce between community knowledge and the school, to the point that for those students who embody diversity in the classroom, the school represents the place where they

¹ Se agradece el apoyo del proyecto "Fortalecimiento de Grupos de Investigación", Código 5764-25, y el apoyo del proyecto anillo Territorios y sostenibilidad ANID/ATE230053.

² Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá (UTA). Av. 18 de septiembre 2222, Arica, Chile.

³ Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas, Universidad de Tarapacá (UTA). Av. 18 de septiembre 2222, Arica, Chile.

⁴ Escuela de Trabajo Social, Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas (UDLA). Av. Manuel Montt 948, Providencia, Santiago, Chile.

do not feel free, and their cultural identity is contradicted (Suckel et al., 2018). This is especially sensitive in border contexts. This work proposes to analyze the representations of their role held by teachers of indigenous descent in the Chilean region of Arica and Parinacota, bordering Peru and Bolivia. A qualitative, descriptive-interpretative study is presented, in which data collection was conducted through in-depth interviews and focus groups discussions. The thematic analysis, using mixed coding, revealed that the national curriculum forms the central node of the representation of the teaching role, relegating its commitment to ethnic identity to the background, revealing the imprint of centuries of cultural invisibility and national homogenization policies. In this way, the aim is to contribute valuable input to the construction of an education based on horizontal interculturality and mutual relevance.

Keywords: Interculturality, teaching role, indigenous communities, curriculum.

Introducción

La educación ha estado en el centro de la reflexión internacional, lo que queda de manifiesto en la organización del Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheón, al que concurren representantes de 160 países, entre ministros, jefes de organismos y representantes de la sociedad civil. En dicha ocasión se aprobó la Declaración de Incheón para la Educación 2030, en que se reconoce el rol de la educación como motor principal del desarrollo, lo que se expresa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Educación2030, 2017, p. 50). Es así que, a través de 17 ODS y 169 metas, se explicita el compromiso con el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial, reconociendo la diversidad natural y cultural del mundo, y también que todas las culturas y civilizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible (Educación2030, 2017).

Es en este punto que la agenda de Educación se cruza con las iniciativas decolonizadoras. Tal como señalan Shahjahan (*et al.*, 2022), la educación es un área que legítimamente ha ganado mucha atención en el discurso de la decolonización. Los mismos autores ejemplifican lo señalado, con el caso canadiense, donde la Comisión de la Verdad y la Reconciliación colocó la educación en el centro del proceso de reconciliación del país con las comunidades indígenas.

En el caso particular de Chile, este país expresa su compromiso con la Agenda 2030, a través de una serie de tareas, siendo una de estas la atención preferente a personas pertenecientes a pueblos indígenas caracterizadas en el 40% más pobre de la población nacional (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). De esta manera, se prioriza como meta asegurar que todos y todas los/as alumnos/as

adquieran los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible, valorando la diversidad cultural (Gobierno de Chile, 2019). Para esta tarea, se propone como indicador el grado en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación de los estudiantes. Si bien se declara que estas dimensiones están incorporadas en el Currículo Nacional de la Educación Básica y Media, no se cuenta con la metodología para medir dichos indicadores (Gobierno de Chile, 2019).

En consecuencia, actualmente la pertinencia cultural, el bilingüismo y la interculturalidad son elementos recurrentes en el diseño de políticas públicas y en la reflexión académica (Mondaca *et al.*, 2020). Sin embargo, estas reflexiones se han orientado mayoritariamente al análisis crítico del currículo (Villavicencio, 2016). Si bien es cierto, lo anterior es un enfoque legítimo, no deja de ser parcial, pues encierra el peligro de caer en la tentación de considerar que, para engendrar una educación con pertinencia cultural, bastaría con la modificación curricular. Este hecho probablemente ha contribuido a que algunos autores señalen que la profesión docente está en crisis, o se problematice su estatus como profesión, en virtud de la dificultad de conseguir autonomía en su labor (Cabeza *et al.*, 2018; Borgnakke, 2021).

Como señala el Ministerio de Educación en Chile (2018), la relevancia que actualmente se concede al trabajo docente como uno de los factores decisivos para una educación equitativa y de calidad, representa un gran desafío para la profesión. La opción por una educación inclusiva, que “aspira a garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes, eleva también sustancialmente los requerimientos que la sociedad formula a los cuerpos docentes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2013, p.110).

Sin embargo, existe una brecha de conocimientos en cuanto a la manera en que estos requerimientos so-

ciales pueden verse dificultados por el rol profesional que los propios docentes reconocen, más aún cuando este rol puede insinuar contradicciones con identidades de base cultural (Biasutti *et al.*, 2021). En este contexto, el presente artículo analiza las representaciones sobre su rol docente, que poseen los profesores que reconocen ser descendientes de pueblos originarios, en contextos fronterizos.

La elección de este colectivo obedece a que aparecen en una posición intermedia entre el discurso estatal en torno a la educación y el discurso identitario de las comunidades de pueblos originarios. La posición mediadora entre culturas, de los docentes que reconocen su descendencia de algún pueblo originario, difiere de los educadores tradicionales en razón de que estos últimos cuentan con un proceso formal de estudios profesionales, inspirados y ejecutados a la luz de la política pública.

Para el caso de la región en estudio, por su ubicación geopolítica en una zona extrema y de frontera internacional se suma a lo descrito una característica particular que tensiona las estructuras con las que tradicionalmente se han asumido las políticas públicas. Las razones socio-culturales de esta tensión se encuentran en que la labor educativa del Estado chileno se ha manifestado como un mecanismo de control político-social, construyendo una identidad nacional en esta nueva región de frontera por sobre las diferencias que le da su particular territorio multicultural, mediante políticas de “chilenización” a comienzos del siglo XX y luego con la aplicación de la doctrina de seguridad nacional durante la dictadura Militar de Augusto Pinochet, reprimiendo patrones culturales considerados “no chilenos”.

Este artículo busca aportar conocimiento que permita trascender la dualidad entre una actitud que enfatiza la transmisión de contenidos propios de la cultura dominante, como también la postura sostenida por algunos miembros de las comunidades originarias asociadas a la conservación absoluta de contenidos culturales. A continuación, se exponen los fundamentos teórico-conceptuales de la investigación propuesta, para luego detallar la metodología empleada, los resultados obtenidos y finalmente la discusión y las conclusiones.

Fronteras, nación y escuela: dispositivos estatales de homogeneización cultural en Arica y Parinacota

La región de Arica y Parinacota es la región más septentrional de Chile, situándose como frontera entre este país y los vecinos Perú y Bolivia (Figura 1). Al concluir la Guerra del Pacífico, en octubre de 1883, el tratado

de paz y amistad entre Chile y Perú acordó la cesión, a perpetuidad, de la provincia de Tarapacá a Chile, situada entre los ríos Camarones y Loa. Además, se acordó que el territorio de las provincias de Tacna y Arica, situado entre el río Sama y el río Camarones, continuarían bajo dominio de Chile y sujetos a la legislación chilena. Sin embargo, una vez transcurridos 10 años de la firma de éste, la población residente decidiría si el territorio de ambas provincias quedaba definitivamente bajo soberanía del Perú o Chile. El plebiscito que decidiría la suerte de este territorio no se realizó y se resolvió la partición de la provincia en el tratado de Lima de 1929, quedando Arica como parte del territorio chileno y Tacna como territorio peruano.

Durante el período de incorporación de los territorios del antiguo Perú, el Estado chileno centró sus esfuerzos en la implementación de una estructura política, cuya meta fundamental era el control social y la reproducción de los valores e imaginarios nacionales chilenos, conocido en la historiografía local como “chilenización” (Díaz, Galdames y Ruz, 2013). Lo anterior generó una relación caracterizada por la presencia de una identidad étnica sometida (especialmente aimara y quechua) y una identidad nacional, ahora “dominante”.

Con relación a lo anterior, Feiberg (2003) postula que existen dos tipos de identidades nacionales, permanentemente asociadas a la alteridad, pero con distintos objetivos: autonomía de su identidad o deseos de homogeneización de la otra (Feiberg 2003; de Certeau 1996; Chartier 1995). En el primer caso se habla de nacionalismo de resistencia, que consiste en la existencia de un grupo dominado, habitante de un espacio geográfico particular, y que desea distinguirse del grupo dominante. El segundo caso se conoce como nacionalismo de exclusión, caracterizado por la existencia de un grupo dominante que pretende conservar su identidad a través de una serie de mecanismos, tales como el establecimiento de un currículum educativo único o el reconocimiento de una lengua oficial.

Es así que, entre otras medidas, el Estado de Chile se preocupó especialmente por la escolarización en estas provincias. La primera escuela primaria chilena en el sector andino fue creada en Putre en el año 1905. La educación pública fue la agencia estatal organizadora de la hegemonía, junto con la promulgación, a fines de 1912, de la ley de reclutamiento para todos los jóvenes nacidos en el territorio (González, 2002).

Posteriormente, durante la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990), la relación con el territorio andino reflejó la doctrina de la seguridad nacional. Ahora, los aimaras eran percibidos como ligados a lo boliviano. Todos los esfuerzos desarrollados por el gobierno

tendieron a homogenizar la población nacional bajo una cultura única. Van Kessel (1991) hace un balance sintético de los principales mecanismos que fueron utilizados por el gobierno militar para impulsar la “incorporación dirigida” de los aimaras y cualquier otra identidad étnica que pudiera ser contraria a lo que se entendía como “chileno”⁵. La eficacia de este proceso de reidentificación era la condición para acceder a beneficios sociales.

Históricamente, en Chile, la profesión docente ha estado ligada al Estado, que define sus tareas, valoración e identidad (Etcheberrigaray *et al.*, 2017). Es el Estado el que estipula los requisitos a cumplir para ejercer la docencia (Zurita, 2021), con marcos orientadores para dicho ejercicio, tales como el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008), orientaciones para la implementación de los Marcos Curriculares para diferentes niveles y asignaturas, y mecanismos de control de dicho ejercicio (Ministerio de Educación, 2017).

En este orden de ideas, la función principal del docente es “enseñar” los contenidos culturales definidos por el sistema educativo, que están dispuestos normativamente en el currículum escolar. Si bien discursivamente se promueve la posibilidad de adecuar y complementar las planificaciones curriculares a los contextos de desempeño, lo extenso de los programas oficiales y el hecho de que estos configuran los estándares de medición de la calidad del proceso han transformado al docente en un técnico que implementa diseños curriculares definidos por otros, lo que ha llevado a la instalación en el imaginario social de una visión técnica del proceso de enseñanza (Dos Santos y Trombetta, 2021).

Lo aquí descrito tensiona de manera particular el rol docente representado por los profesores que reconocen su ascendencia indígena en un espacio incorporado al territorio nacional como resultado de una guerra y sometido a políticas homogeneizantes diseñadas desde el Estado, y para las que las escuelas y los profesores han sido piezas claves. En este contexto, los docentes no solo deben enfrentar el proceso de alterización histórica que el Estado chileno ha ejercido sobre los pueblos originarios —como ocurre en el caso de profesores mapuche en el sur del país—, sino que, al habitar una zona de frontera, también reproducen prácticas de alterización hacia otros sujetos que migran al territorio. De este modo, se configura una dinámica compleja en la que los mismos actores que han sido históricamente marginados pueden, a su vez, ejercer mecanismos de exclusión sobre nuevos “otros”.

La Educación en contexto de frontera: el desafío del contexto y la pertinencia intercultural

En Latinoamérica se ha identificado el predominio de un concepto de identidad de carácter homogéneo (Turra, Lagos y Valdés, 2018), incluso en aquellos países que reconocen la diversidad cultural, generando un divorcio entre los saberes comunitarios y la escuela (Beltrán y Pérez, 2018), al punto de que para aquellos estudiantes que encarnan la diversidad en el aula, la escuela representa el lugar donde no se sienten libres, y se contradice su identidad cultural (Suckel *et al.*, 2018). Esto es evidentemente más sensible en contextos fronterizos.

Por otro lado, el currículum y la pedagogía están profundamente implicados en fundamentar, validar y/o marginar los sistemas de producción de conocimiento (Shahjahan, *et al.* 2022). El proceso de enseñanza-aprendizaje es una reproducción de las relaciones sociales y culturales, estructuradas desde la ideología dominante (Muñoz *et al.*, 2021), donde en algunos contextos de mayor vulnerabilidad social los docentes asumen posturas antagónicas y descontextualizadas, inspiradas en una lógica asimilacionista que promueve formas de discriminación nacionalista, racial y étnica (Mondaca *et al.*, 2020).

En respuesta a este escenario, las escuelas deben desarrollar un proyecto educativo que profundice el proceso democrático y la eliminación de las desigualdades sociales (Londoño *et al.*, 2019; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Experiencias exitosas al respecto se advierten, asumiendo los contenidos interculturales desde un rescate epistemológico (Saavedra y Quilaqueo, 2021). Aquello que ocurre en la calle, en la familia y en la comunidad constituye lo que se conoce como pedagogía local, encarnando un currículum pertinente e intercultural (Quintriqueo y Arias, 2019).

Las experiencias educativas desde enfoques críticos transformativos han promovido prácticas que fomentan la reflexión y el pensamiento contextualizado, destacando la relevancia de incorporar la memoria y saberes de los pueblos indígenas, como los Aymaras, en el currículo escolar. Esta perspectiva impulsa una educación participativa y culturalmente pertinente, donde el conocimiento se construye colectivamente sin jerarquías, a partir de la interacción entre docentes, estudiantes y sus contextos socioculturales. Se valora la interrelación de narrativas comunitarias, el trabajo colaborativo y la integración de

⁵ Estos se traducen en una fuerte militarización del altiplano por la “alcaldización” a través de los poderes conferidos a los alcaldes militares de las comunas. Este proceso tiene por objetivo la seguridad interna al utilizar por un lado los organismos tales como los centros de madres y las juntas de vecinos como mecanismos de control de la comunidad e instrumento de “reeducación cívica”, y por otro el fortalecimiento de la educación fiscal a través de la escuela fronteriza de concentración, con régimen de internado obligatorio para las y los niños de 5 a 8 años en nivel primario.



Figura 1: Ubicación de la ciudad de Arica, como ciudad bifronteriza
 Location of the city of Arica, as a biborder city
 Fuente: Imagen institucional, elaborada por Eduardo Araya

aspectos emocionales y comunicativos en el aprendizaje, así como la reconstrucción de la realidad local y global desde la diversidad cultural, en una escuela abierta al consenso, al diálogo y al reconocimiento de todos los saberes (Ayuste *et al.*, 1994).

Consecuentemente, gracias a la acción participativa y a la reflexión desarrollada en el aula por los distintos agentes que participan en ella, estas experiencias educativas, planteadas desde enfoques que promueven prácticas y estrategias reflexivas desde sus propios contextos, llevaron, a largo plazo, a una mayor movilidad social (Burlotos *et al.*, 2021).

De ahí la necesidad de una educación desde lo local, a través de una reconstitución participativa y pertinente del conocimiento, que se da en los procesos de interacción con su medio sociocultural y el de la sociedad en general (Barbas y Ortíz, 2020). De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente debe contribuir a la construcción de significados resultantes de la interacción sujeto-sujeto, en un marco histórico y cultural dado, relacionado con su medio local (Webb *et al.*, 2018).

Por otro lado, como señala Serrano (1998), no son las culturas las que se relacionan entre sí, sino los sujetos, por lo tanto, en cuanto a la gestión de la diversidad, esta se limita a las pautas inconscientes compartidas por el profesor y los estudiantes de manera espontánea. Es en este proceso de diálogo en el que la persona puede eliminar prejuicios y valoraciones preconcebidas, gracias a la información análisis y reflexión que le aportan el resto de los participantes de la conversación. Es a partir de esta construcción de nuevos significados que es posible introducir, a nivel social, un discurso propio, basado en un contexto histórico y cultural dinámico del cual forma parte. En este contexto, emerge como fundamental la labor del profesor (Sánchez *et al.*, 2018).

En este sentido, la reflexión docente es una herramienta vital para aproximarse hacia pedagogías decoloniales en los contextos educativos latinoamericanos (Walsh, 2013). Decolonización, entendida esta, en palabras de Quijano (1992), como el camino que necesariamente deben seguir las naciones de Latinoamérica si quieren

reconstruir sus historias e identidades, superando la “estructura de poder que produce discriminaciones sociales, raciales, étnicas y antropológicas” (Quijano, 1992, p. 12).

Se aspira al logro de una justicia curricular en que se respete las necesidades de todos los colectivos, relevando lo históricamente marginado del currículum oficial bajo el pretexto de la extensión —que se descartan para no saturar la malla curricular— y de la pertinencia —que se omiten por no ser útiles en el campo laboral— (Apple, 1996).

Representación del rol docente

Según Moscovici (1979), las representaciones sociales son producidas como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social. Así, la posibilidad de representar la realidad por parte de los sujetos se ve condicionada por su grupo social. La Teoría de las Representaciones Sociales ha dado origen a varios modelos de análisis, el presente artículo asume el enfoque estructural postulado por Abric (2001), en que esta triple configuración de una representación posee una estructura que se encuentra organizada y jerarquizada en torno a un nodo central.

En síntesis, la representación social del rol docente, ya sea de parte de los demás actores del sistema educativo (Ministerio de Educación, padres y apoderados, estudiantes, etc.) como la existente entre los mismos profesores, se transforma en espacio de debate que puede determinar el desempeño de dicha labor (Segovia y Rendón, 2020).

Esta tensión entre lo esperado o demandado al docente y lo vivenciado subjetivamente por él incide en su autoimagen y autovaloración, expresado en una representación particular, que condiciona su relación con los demás y su rendimiento profesional (Richter, Brunner y Richter, 2021). En el impacto de estas representaciones, se puede explorar una serie de dificultades de la escolaridad cotidiana, lo que se ve acentuado en contextos fronterizos e interculturales (Rivera, Gutiérrez y Henríquez, 2020)

La autovaloración de la profesión docente es una construcción social que surge de los procesos de interacción con otros (Carrasco, 2021) y forma parte de su identidad social, permitiendo reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación.

Desde esta perspectiva, resulta relevante explorar la representación que de su rol tienen los docentes que se identifican como descendientes de pueblos originarios en contextos fronterizos, ya que eventualmente serían quienes podrían presentar de manera más evidente las contradicciones emergentes de las exigencias externas (como “agentes del Estado”) y su identidad como miembro de una comunidad local.

En ese contexto, es de interés el grupo de profesores que reconocen descendencia de pueblos originarios, ya que sus acciones pueden alcanzar mayor impacto en miembros de la misma comunidad (Ibañez *et al.*, 2018). Es un dato relevante que en Chile un 7,4% de la población reconocida descendiente de pueblo originario se emplea en actividades de enseñanza (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017).

La presencia de estos profesores, en contextos de frontera e interculturalidad, involucra la interacción entre su rol como docente y su identidad cultural, deambulando entre lo que Rosas (2021) ha definido por un lado como “interculturalidad funcional” e “interculturalidad crítica”, por el otro, rescatando los aportes de Turbino (2015) y Walsh (2012), entre otros:

...Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico (Turbino, 2015, p. 67-68).

En sintonía con lo anterior, el presente documento busca trascender la tradicional dualidad planteada por Serrano (1998) entre una actitud que enfatiza la transmisión de contenidos propios de la cultura dominante (hetero-centrista), y la sostenida por algunos miembros de las comunidades originarias (etnocentrista o regionalista). Ambas posturas se alejan del enfoque intercultural, ya sea por la estigmatización emocional de lo ajeno, como por el menoscabo de la función de la escuela, defraudando las aspiraciones que los mismos estudiantes y sus padres tienen de la misma. La síntesis cultural desarrollada por los docentes que reconocen ascendencia de algún pueblo originario, y su eventual impacto en la representación social de su rol, entregaría pistas para el trabajo de la docencia en contextos en que los estudiantes son ciudadanos fronterizos e interculturales, en la medida que reconocen y valoran contenidos culturales emergentes de sus tradiciones ancestrales y, a su vez, del mundo occidental del que participan. De esta manera, se busca contribuir con insumos para la construcción de una educación basada en una interculturalidad horizontal y con pertinencia bidireccional.

En resumen, en el presente texto se asume que la representación del rol docente presente en profesores de ascendencia indígena se acerca a alguna de ambas interpretaciones, dependiendo de la predominancia del compromiso identitario, como miembro de la comunidad, o el compromiso profesional, como agente del estado. Es

así que emerge la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sobre su rol docente de profesores con ascendencia de pueblos originarios, en contextos interculturales y fronterizos? Interrogante que tensiona una serie de fenómenos asociados al reconocimiento y valoración de los principios culturales y memoria histórica de los pueblos, sobre todo si se considera que la participación en la escolaridad de sus hijos, de parte de las familias pertenecientes a pueblos originarios, es más alta que las familias que no lo son (Miranda y Castillo, 2020).

Enfoque metodológico para el estudio de las representaciones del rol docente en profesores indígenas de Arica y Parinacota

Se propone un estudio exploratorio, descriptivo-interpretativo, basado en el paradigma cualitativo, con enfoque fenomenológico hermenéutico, a fin de acceder a la información y actitudes presentes en la representación sobre su rol docente que poseen los sujetos participantes (Bhattacharya, 2017). La vertiente interpretativa emerge del hecho de que las representaciones sociales se hacen visibles mediante un proceso analítico, enfatizando las percepciones que se experimentan pre-reflexivamente, reconociendo así su relación con el conocimiento de “sentido común”.

La población de estudio corresponde a docentes de establecimientos de enseñanza básica y media de la región de Arica y Parinacota (frontera norte de Chile, limítrofe con Bolivia y Perú), que reconozcan su ascendencia de algún pueblo originario. Se ha optado por esta región en virtud de que concentra un alto porcentaje de población descendiente de un pueblo originario, ubicándose entre las 3 regiones con mayor porcentaje de población reconocida indígena en dicho país (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). En la región de Arica y Parinacota el 26, 8% de la población declara pertenecer a un pueblo originario, mayoritariamente aimara (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017).

Lo descrito insinúa la coexistencia de diversas culturas en las aulas de Enseñanza Básica y Media de la región incorporada al estudio. Solo como ejemplo, podemos mencionar que a nivel nacional la proporción de estudiantes indígenas es de 10% en Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) y 5% en Enseñanza Media Científico Humanista (EMCH). En cambio, en Arica y Parinacota los estudiantes indígenas alcanzan un 35% en EMTP y 15% en EMCH. Por otro lado, Miranda y Castillo (2020) señalan que el apoyo y participación en la educación de las familias pertenecientes a las etnias indígenas es más alto que las familias que no pertenecen a ninguna etnia, lo que puede relacionarse con el hecho de que los estudiantes descendientes de pueblos originarios tienen una tasa neta de asistencia a clases, superior a la media, reflejando la importancia que para estos estudiantes adquiere la educación y el impacto que esta tiene en la conservación o no de su identidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017).

En resumen, la recolección de datos fue a través de entrevistas en profundidad y grupos focales. La selección de sujetos de estudio fue por conveniencia, siendo los criterios de inclusión los siguientes:

- 1- Tener ascendencia reconocida de algún pueblo originario.
- 2- Desempeñarse como profesor en establecimientos educacionales de la región de Arica y Parinacota.

En total, en relación a la adscripción étnica, se pudo acceder al testimonio de 11 profesores aimaras, 2 mapuches, 2 quechuas, 1 diaguita y 1 atacameño.

El tamaño de la muestra se definió según criterio de saturación de datos, resultando en definitiva como se expone en la tabla 1:

El análisis de datos fue de tipo temático, mediante una codificación “mixta”, considerando tres dimensiones, las cuales se desarrollan a continuación: particularidades de la adscripción étnica, rol docente y diversidad, y relación con el Estado. De este modo, estas tres dimensiones buscan dar respuesta al objetivo planteado por el artículo.

Tabla 1: Características de la Muestra. Sample characteristics

	Profesor Rural	Profesor Urbano	Total	Mujeres	Hombres
Grupo focal	3	3	6	5	1
Entrevista en profundidad	3	8	11	5	6
Total	6	11	17	10	7

Fuente: Elaboración propia

Identidad étnica y ejercicio docente en Arica y Parinacota: de la negación histórica al reconocimiento tensionado

En relación a la adscripción étnica de los docentes, su reconocimiento surge con el relevamiento social de las diversidades y las acciones que en el último tiempo aportaron en pro de este reconocimiento, tanto de parte de movimientos sociales, como del Estado, lo que difiere con la realidad experimentada antaño por ellos mismos, en que se ocultaba el origen étnico:

Costaba identificarse en mis tiempos de adolescente, el descendiente de pueblo originario era mal mirado, se trataba como indio, a la vez mis abuelos tenían parte de su historia guardada. En mis tiempos de ser madre, siempre en la escuela de tus hijos te preguntan ¿tiene alguna descendencia de pueblo originario? y ahí me hizo madurar ese proceso y reconocirme con el pueblo aimara. A la vez el carnaval andino con la fuerza del sol⁶, también ayudó a madurar ese proceso... (PU2).

En este sentido, los docentes reconocen un cambio favorable para el reconocimiento y mayor respeto a la diversidad cultural:

... antes no se tocaba el tema, de hecho, tampoco uno decía si tenía apellido aimara o no ¿cierto?, porque incluso años atrás era señal de burla en muchos colegios, entonces la verdad de las cosas es que todos caemos en reprimirnos o simplemente por vergüenza, pero hoy día todo esto es masivo, hoy día están las redes de comunicación que nos hace acercarnos... (PRP2).

La huella de la historia, que, para el caso de Chile, vinculó la ascendencia indígena con lo peruano y/o boliviano, generó la idea del “enemigo interno”. Esta situación era menos perceptible en aquellos docentes que, si bien provienen del extranjero, no habitaban los espacios fronterizos en cuestión. En estos profesores, cuyo lazo cultural traspasa la frontera nacional, el reconocimiento de la etnia aparece más natural y orgánico:

En mi caso mi familia es muy ligada a las raíces indígenas, mis abuelos eran de Cochabamba, entonces ellos se vinieron para acá y todas las costumbres siempre

las hemos practicado, hasta el idioma un tiempo se hablaba, ligado por la parte de mi mamá, (...) pero luego yo recuerdo que me molestaban por tener apellido Vilca y ser moreno (PRP3).

No obstante, en algunos casos emergen razones más prácticas, en relación al reconocimiento identitario, permitiéndoles estudiar su carrera de pedagogía al acceder a beneficios: “Estaba en la universidad y mi situación económica no era buena, por lo tanto, decidí postular a la beca indígena, por este motivo soy declarada aimara” (PU6).

Sin embargo, la mayoría de los docentes se declaran activos participantes de su comunidad de origen. Mayoritariamente se identifica una responsabilidad especial que emerge no solo de la adscripción identitaria, sino que además del capital cultural que esto significa, lo que de manera natural diferencia el rol de un profesor descendiente de pueblo originario, de quien no, lo que se refleja: “En las experiencias culturales que hemos vivido con nuestros ancestros y hoy las transmitimos” (PU1).

Sin embargo, el reconocimiento de los contenidos interculturales no escapa de la folklorización:

El profesor con identidad o descendencia de algún pueblo originario posee más conocimiento de cultura originaria y de alguna manera se identifica con los pueblos. En cuanto a los bailes o vestimentas típicas del pueblo, el docente se siente más identificado (PU4).

Lo anterior a veces contradice las expectativas de parte de los establecimientos, que muchas veces distorsionan el rol, o lo que pueden hacer estos profesores:

He tenido que reemplazar a profesores de lengua aimara, pese a que yo no tengo la lengua nativa aimara, yo soy nieta de personas aimaras, (...) yo puedo repetir digamos tradiciones, como las ceremonias me entiendes, la misas que se hacen muchos pueblos, pero ahí me quedé, no seguí cultivando la lengua, entonces me he pillado en situaciones en que no domino la lengua y en esa situación yo digo “porque no aprender” (PRP1).

Otros contenidos considerados aluden a la relación de la cultura originaria y el medio ambiente: “Al trabajar los paisajes de Chile y el relieve de la zona norte, en mi caso incluyo leyendas aimaras de distintas localidades; también la valoración de los cerros y la madre naturaleza” (PU5).

No obstante, dicha adscripción transita en esferas que trascienden los contenidos como, por ejemplo, el

⁶ El carnaval “Con la Fuerza del Sol” (Inti Ch’amampi) es una fiesta comunal desarrollada en Arica, desde el año 2001, a partir de la unión entre organizaciones culturales aimaras y la Municipalidad de Arica, marcando así el renacer de una celebración que en la actualidad es un símbolo de resistencia y orgullo cultural.

logro de empatía con estudiantes que comparten dicha condición o generando una mejor disposición para valorar las diferencias.

Quienes indican que la adscripción étnica no genera mayor diferencia en su rol lo argumentan desde dos vías: El hecho que hoy la interculturalidad es un objetivo transversalmente considerado valioso, o bien “porque existe un reglamento que se debe cumplir ante toda la comunidad educativa” (PU3).

Es decir, los docentes señalan que la estructura normativa de los establecimientos tiende a la homogeneidad, y es su rol como docentes velar porque esto sea así, lo que contradice las aspiraciones de relevar la identidad cultural en contexto de frontera.

Reconocer, confiar, resistir: desafíos de la docencia intercultural en zonas de frontera

El reconocimiento de la diversidad está presente en el discurso de los profesores con ascendencia de pueblo originario, al menos, desde un aspecto declarativo. Los docentes reconocen que su ascendencia les otorga una mayor responsabilidad en relación a la diversidad cultural: “Tenemos un rol fundamental ante la diversidad cultural ya que somos nosotros quienes debemos respetar y hacernos respetar en este sentido” (PU2).

Este hecho permite reconocer como parte de la tarea docente la necesidad de valorar la identidad cultural de los estudiantes: “Para apoyar el desarrollo de su identidad en una sociedad multicultural y en armonía” (PRV2).

Para los participantes en la investigación, el rol docente se vincula directamente con la capacidad de generar confianzas, en especial, en los estudiantes descendientes de pueblos originarios, y así lograr su plena participación en el proceso educativo:

... tengo hartos niños que son del valle, niños que son también del interior y son muy introvertidos y lo primero que hay que hacer es, como establecer confianza, porque ellos tienen mucho miedo. De hecho, les cuesta mucho interrelacionarse entre compañeros. Trato de establecer mucha confianza porque estableciendo confianza sé que van a empezar a preguntar o de repente a participar (PRV1).

Por otro lado, existe un reconocimiento explícito a que ser descendiente de un pueblo originario exige superar el peso de siglos de invisibilización cultural, promoviendo una nueva mirada:

Yo creo que el rol que tenemos, sobre todo nosotros que tenemos ascendencia indígena, es uno: visibilizar la etnia propia y también, la existencia de otras etnias, y eso conlleva la cosmovisión que hay detrás y quizás con una mirada diferente o un prisma diferente. (...), siento que tienen una historia cierta, una mochila cultural que es muy diversa y que, por mucho tiempo no estuvo visibilizada(...) Entonces, creo yo que como docentes, miembros de una etnia, debemos visibilizar y entregar las confianzas para que el estudiante sienta la seguridad, que el colegio, que el curso es un espacio seguro, y que va a haber un respeto hacia su propia mirada del mundo y que puede ser divergente, que puede ser distinta (...), más allá quizás del occidentalismo en esa sala de clases ... (PU1).

Resulta interesante constatar que, de acuerdo a los docentes, la condición de pertenecer a un pueblo originario otorga una responsabilidad diferente: “Creo que pertenecer a un pueblo aimara da esa cercanía” (PU2). Dicha confianza permitiría construir un lazo que envuelve el desempeño escolar, generando un compromiso más profundo:

... cuando tú rompes ese miedo que tienen ellos, sobre todo que no participan mucho y, de hecho, siempre están calladitos, no hablan casi, establecemos una confianza y después se sienten como que te deben algo. Cuando tú le das como cierta confianza, entonces ellos de alguna forma, si no responden a la tarea, ya estableciendo un lazo, sienten como que de alguna forma te deben algo y te tienen que responder (PRV1).

No obstante, los docentes identifican una serie de dificultades en el momento del reconocimiento de la diversidad en el aula, desde aspectos eminentemente conceptuales, hasta otros prácticos y procedimentales, entre los que se pueden mencionar las pruebas estandarizadas:

Si bien la política pública establece que tú puedes hacer lo que quieras en el aula, se hace complejo, porque tenemos una diversidad y, efectivamente tenemos esta paradoja de qué entendemos por diversidad. Y ahí entramos a hilar fino y nos damos cuenta de que tenemos un abanico gigante de cosas que tenemos que tomar en cuenta: palabras, modismos y un montón de cosas más. Entonces efectivamente, si bien la política pública dice que tú puedes hacer lo que quieras, por decirlo así, en tu aula, hay que centrarse y tener ciertos patrones o directrices... (PU1).

Lo anterior, según lo señalado por las fuentes, ha dificultado que se ejecute masivamente las posibilidades

descritas en la normativa: “Gran parte de las clases que yo he visto se paraban desde la mirada homogénea. No se posicionan desde la mirada o desde el enfoque de la diversidad. Ya la clase parte desde una homogeneización cultural” (PU3).

Interculturalidad y obediencia curricular: el rol del Estado en la configuración del quehacer docente

De acuerdo a lo señalado, la relación con el Estado aparece dirigida por los planes y programas de estudio, siendo estos el centro y motor de dicha relación:

Siempre nos acogemos a los planes y programas emanados por el ministerio de educación y desde allí desempeñamos nuestra labor (...) es cierto que a veces no estamos muy de acuerdo con esas directrices, pero nos regimos por un sistema a quien debemos rendir cuenta (PU4).

De hecho, el principal atributo del rol docente se asocia al manejo del currículum nacional: “El profesor debe manejar el currículum, debe manejarlo de manera correcta, de adelante para atrás y de atrás a adelante” (PRP2).

En términos generales, esta relación se caracteriza por conceptos como respeto, obediencia, meta y cumplimiento: “Simplemente acatar lo que dice el Ministerio, lamentablemente no se nos pregunta que se puede realizar para mejorar los conocimientos de nuestros estudiantes” (PU6).

Incluso algunos docentes señalan que esta ha sido una dinámica acentuada en el último tiempo: “Ha cambiado con el tiempo, siento que hay menos participación de los docentes en las decisiones pedagógicas” (PU8).

La falta de adecuación al contexto obliga a transitar permanentemente entre los límites de la propuesta curricular: “Muchas veces tengo que salirme del marco curricular para poder poner mayor atención a las necesidades del estudiante” (PU10).

Sin embargo, algunos docentes destacan que existe espacio para la adecuación y flexibilidad, aunque con situaciones paradójicas:

Me generan muchas contradicciones. Eso porque las bases curriculares, ya sea para enseñanza básica en adelante, estipulan autonomía y estimulan la flexibilidad en el currículo, incluso los tres pilares. Uno de ellos es la inclusión y el apoyo. También en la flexibilidad, en el contexto cultural o sociocultural. Sin embargo, el currículo que

se recibe de Arica a Punta Arenas, prácticamente es el mismo, pero se puede adecuar a través de la metodología, de la didáctica. Pero como política pública no existe una política que deje en manos absolutas de la libertad de cada escuela (...) yo creo que existe la posibilidad en la medida en que tengan las escuelas o los liceos o los colegios, las herramientas para poder desarrollar actividades o articulaciones a través de la normativa que cada establecimiento tiene para fomentar políticas internas de desarrollo de la diversidad cultural o de la interculturalidad. Yo creo que es posible, solamente hay que empoderar a los colegas ... (PU9).

Algunos docentes detallan con mayor profundidad los instrumentos a los que se puede acudir para relevar la pertinencia de la formación:

... por ejemplo, está el plan de formación ciudadana, que creo yo, por lo menos de la experiencia que he tenido en los establecimientos donde he trabajado, no se le ha dado la relevancia (...) no se ha profundizado en sacarle un poco más de provecho. Justamente, a partir de este plan se genera una propia política de diversidad dentro de un establecimiento... (PU1),

Incluso, reconocen experiencias concretas que aluden a una mayor pertinencia cultural:

Recuerdo la experiencia de 2014 en el Colegio San Antonio de Matilla. Para fortalecer habilidades de lecto escritura, ellos elaboraron un libro o texto escolar propio, y se llamaba parapente, pero en alusión a los parapentes, que son los que se hacen de Iquique Alto, y era una serie de cuentos o de relatos que tenían que ver con pertinencia local. No tomaron el texto que ocupaban de Arica a Punta Arenas, tomaron textos propios (PRP2).

En relación a la manera en que el compromiso con las tradiciones de los pueblos originarios se traduce en prácticas docentes, la alusión general de los profesores es a: “La creación de maquetas; el análisis de cuentos y leyendas de la zona” (PU3).

En el caso de los profesores rurales, en ocasiones las actividades se vinculan de manera más directa con ciertas tradiciones y creencias de corte más religioso: “Las cruces- machaq mara- pachamama- día de los difuntos entre otras más” (PRV5).

En general, la pertinencia cultural se asocia a la estrategia metodológica por sobre el contenido intercultural: “Salidas a terreno, museos, y entrevistas, entregando el conocimiento a través de experiencias físicas” (PU9).

Este tipo de actividades aparecen de manera transversal, incluyendo asignaturas que generalmente no se asocian con aquellas: “Realicé salidas pedagógicas en el área de matemática. Los llevé al agro todo lo que la persona trabaja en el agro, en el área de las matemáticas” (PRP3). Es decir, el acento está en el “cómo”, y no en el “qué” enseñar.

Discusión y conclusiones

La representación acerca de su rol en los profesores que reconocen ser descendientes de pueblos originarios incorpora como nodo central el “currículum”, como eje de su labor y determinante de sus prácticas, indicando como el principal atributo del rol docente el manejo del currículum nacional. En términos generales, esta relación se caracteriza con conceptos como respeto, obediencia, meta y cumplimiento, dinámica acentuada en el último tiempo.

Por otro lado, con el currículum como eje de la relación con el Estado, los docentes denuncian poca participación y la necesidad de cumplir con metas establecidas externamente. Incluso, la falta de adecuación al contexto obliga a transitar permanentemente entre los límites de la propuesta curricular, generando una paradoja que contraponen, por un lado, una mayor apertura social al reconocimiento de las diversidades y, por el otro, una mejor participación de los docentes en el diseño de un currículum con pertinencia local.

En segundo lugar, se puede concluir que el compromiso con la diversidad emerge como un segundo eje presente en el discurso acerca de su rol, lo que permite reconocer como parte de la tarea docente la necesidad de valorar la identidad cultural de los estudiantes. Particularmente, para los docentes con ascendencia de algún pueblo originario, su rol se vincula directamente con la capacidad de generar confianzas en los estudiantes descendientes de pueblos originarios y así lograr su plena participación en el proceso educativo y su preparación para los desafíos del futuro.

Existe un reconocimiento explícito a que su condición étnica exige profundizar la cercanía con los estudiantes en su misma condición, para superar el peso de siglos de invisibilización cultural, promoviendo una mirada desde lo propio.

No obstante, los docentes participantes del estudio reconocen una serie de dificultades en el momento del reconocimiento de la diversidad en el aula, partiendo de aspectos eminentemente conceptuales, hasta desembocar en aspectos prácticos y procedimentales. Si bien, algunos docentes señalan que la atención a la diversidad es algo valorado de manera general, subrayan que se identifica una responsabilidad especial que emerge de la adscripción identitaria y del capital cultural que esto significa.

Desde una primera mirada, se puede percibir que el reconocimiento de los contenidos interculturales no escapa de la folklorización, desafiando las expectativas de parte de los establecimientos, que muchas veces distorsiona el rol de estos profesores. De esta manera, la pertinencia cultural se asocia a la vivencia de experiencias de aprendizaje por sobre la valoración de contenidos culturales, denotando la falta de un mayor conocimiento y preparación de los propios docentes. Esto último puede ser, a su vez, las consecuencias de siglos de invisibilización y represión cultural, o bien, la sabiduría local decolonizada se expresa en caminos diferentes de los abiertos por la estructura occidental, ocupando en cambio, la forma de las experiencias vitales.

Los siglos de sometimiento colonial han dejado una profunda huella en la representación de su rol como docente para aquellos profesores que se identifican a su vez como descendientes de pueblos originarios, en particular en una zona de frontera, sometida a un proceso de imposición de patrones culturales ajenos, llamado “Chilenización”. A partir del análisis de las fuentes, el rol docente representado por los profesores incorporados al estudio se liga a la figura del Estado (Etcheberrigaray et al 2017), a través de la normativa curricular, herramienta a través de la que se define la principal tarea docente: “cumplir con los planes y programas”.

Si bien discursivamente se reconoce la posibilidad de adecuar el currículum a los contextos de desempeño, los docentes consideran que lo extenso de los programas oficiales impide cualquier intervención de parte de ellos, salvo aspectos asociados a metodologías. Lo anterior, de acuerdo a los profesores, si bien no constituye en teoría la neutralidad social señalada por Dos Santos y Trombetta (2021), en la práctica es considerada un obstáculo de hecho a eventuales interpretaciones particulares de los docentes. No deja de ser llamativo que lo anterior coincide con la mirada curricular que mayoritariamente a inspirado los estudios a cerca de la educación intercultural. Es decir, el análisis del currículum no solo es central en los estudios de educación intercultural, sino también en la representación social de la identidad docente, lo que permite identificar un tipo de interculturalidad funcional, más que crítica.

En síntesis, la representación descrita se identifica con el discurso mayoritario de los docentes del país, por lo que la representación social conformada por este grupo particular de profesores se ve más influenciada por su grupo profesional que por su identidad cultural. De esta manera, el currículum se transforma en el nodo central, que articula la representación de su rol (Abril, 2001). En la autoimagen construida por este grupo de profesores, prima su relación con sus pares profesionales (Richter *et al.*, 2021) por sobre cualquier otra declaración identitaria.

Sin embargo, los profesores reconocen la necesidad de profundizar el proceso democrático y la eliminación de las desigualdades sociales, tal cual indicaban Londoño, Lasso y Rosero (2019). Por otro lado, las relaciones culturales, al ser fenómenos que se desarrollan en el interactuar de los sujetos (Serrano 1998), requieren el reconocimiento de la relevancia del actuar de estos docentes en la cotidianidad. Los profesores no desconocen que su presencia aporta a la eliminación de prejuicios, reconociendo el impacto que sus acciones tienen entre los estudiantes que comparten su origen (Ibañez *et al.* 2018).

El estudio de las representaciones sociales de profesores con adscripción reconocida en algún pueblo originario expone la relevancia de los estudios de frontera, donde las síntesis culturales tienden a interpretar de manera palpable la vida cotidiana en código del contacto intercultural, superando las tradicionales lecturas antitéticas.

Es necesario que futuros estudios puedan abordar el rescate del contenido intercultural en contexto de frontera, evitando caer en la asimilación con la estructura normada de los contenidos occidentales y, por el contrario, dando espacio a una epistemología que no se expresa en forma de datos o información, sino más bien desde la experiencia y valoración, es decir, desde la sensibilidad de lo local.

Referencias

- ABRIC, J. 2001. *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V, 227 p.
- ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, S. 2021. Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 29: 503-524. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- APPLE, M. 1996. El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora. Planeta, 224p.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J. 1994. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Editorial GRAO, 165p.
- BARBAS, A.; ORTÍZ, A. 2020. Vidas de activismo. La participación en los medios de comunicación comunitarios como fuente de aprendizajes. *Revista Diálogo Andino* 62: 65-75. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200065>
- BELTRÁN, J.; PÉREZ, S. 2018. Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Revista Diálogo Andino* 57: 9-20. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- BHATTACHARYA, K. 2017. *Fundamentals of Qualitative Research: A Practical Guide*. New York, Routledge, 220 p.
- BIASUTTI, M.; CONCINA, E.; FRATE, S.; DENLE, I. 2021. Teacher Professional Development: Experiences in an International Project Intercultural Education. *Sustainability* 13(8): 41-71. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/su13084171>
- BORGNACKE, K. 2021. Cross-Case Analysis of Changes in Teacher Role and Didactic Function in Denmark, 1980-2020. In: K. Borgnakke (org.) *Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. Disponible en: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1609>.
- BURLOTOS, C.; KIJEWski-CORREA, T.; PRESUMA, L.; TAFLANIDIS, A.; CUNNINGHAM, W. 2021. Innovation clubs: Mobilizing local creativity for sustainable development and pedagogy. In: EESD2021: Proceedings of the Engineering Education for Sustainable Development Conference, 'Building Flourishing Communities', X, Cork, Ireland, 2021 University College Cork 1:57-64. <https://www.eesd2020.org/>, <https://cora.ucc.ie/handle/10468/11459>
- CABEZA, L.; ZAPATA, A.; LOMBANA, J. 2018. Crisis in the Teaching Profession in Colombia: Perceptions of Applicants to Other Professions. *Educ. Educ.* 21(1): 51-72. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.3>.
- CARRASCO, A. 2021. Construction of Professional Knowledge and Identity by Female Principals of Chilean Educational Establishments. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 58(1): 1-19. Disponible en: <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/download/28903/25915?inline=1>
- CHARTIER, R. (1995). *El mundo como representación. Historia Cultural: Entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa Editorial, 276p.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 229p.
- DÍAZ, A.; RUZ, R.; GALDAMES, L. 2013. En los intersticios de la chilenidad. Antonio Mollo y las identidades en conflicto en los Andes. Putre, 1900-1926. *Chungará* 45(3): 473-492. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562013000300008>
- DOS SANTOS, F.; TROMBETTA, S. 2021. Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos. *Ideaco* 23(2): 7-30. <https://doi.org/10.48075/ri.v24i2.25553>
- EDUCACIÓN 2030. 2017. *La nueva agenda educativa para América Latina: Los objetivos para 2030*. España, Santillana, 279p.
- ETCHEBERRIGARAY, G.; LAGOS, J.; CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; FERNÁNDEZ, R. 2017. Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de psicología* 26(1): 14-26. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- FEINBER, W. 2003. El Nacionalismo desde una perspectiva comparada. Una respuesta a Charles Taylor. In: R. McKim y J. MacMahan (eds.), *La moral del Nacionalismo*, Vol. I. España, Editorial Gedisa, 270. pp.101-110.
- GOBIERNO DE CHILE. 2019. *2° Informe Nacional Voluntario Chile 2019*. Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible. Disponible en: <http://www.chileagenda2030.gob.cl/documentos/informes>
- GONZÁLEZ, S. 2002. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. Santiago, DIBAM, 292p.
- IBÁÑEZ, N.; FIGUEROA, A.; RODRÍGUEZ, M.; AROS, A. 2018. Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos* 44(1): 225-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. 2017. *Censo de Población y Vivienda*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas. Disponible en: <https://www.inec.cl/estadisticas/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda>
- LONDOÑO S.; LASSO P.; ROSERO, A. 2019. Tránsitos de un pro-

- yecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Revista Diálogo Andino* 59: 107-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200107>
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA. 2017. *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Disponible en: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2008. *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Disponible en: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2017. *Ley N° 19.961 "Sobre evaluación docente"*. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=228943>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2018. *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Unidad Técnica de Inclusión- CPEIP. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf
- MIRANDA, C.; CASTILLO, P. 2020. Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos. *Educ. Soc.* 41: 1-13. doi: <https://doi.org/10.1590/ES.211521>
- MONDACA, C.; SÁNCHEZ, E.; BUSTOS, R. 2020. La Importancia de la Construcción de la Memoria Histórica Aimara en Estudiantes de Educación Primaria desde un Enfoque Curricular Intercultural Bilingüe Crítico en el Norte de Chile. *Archivos Analíticos de Política Educativa* 28 (157): 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4731>
- MONDACA, C.; ZAPATA, P.; MUÑOZ, W. 2020. Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Revista Diálogo Andino* 63: 261-270. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- MOSCOWICI, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Editorial Huemul S. A., 363p.
- MUÑOZ, G.; CONTRERAS, M.; RABANAL, D.; LARA, J. 2021. Violencias estructurales: una mirada al contexto nacional chileno. In: I. Oliva, et al. *Entramados Educativos: Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral*. Valdivia, Kultrún. 91. pp.39-50.
- QUIJANO, A. 1992. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29): 11-20.
- QUINTRIQUEO, S.; ARIAS, K. 2019. Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Revista Diálogo Andino* 59: 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- RICHTER, E.; BRUNNER, M.; RICHTER D. 2021. Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education* 101: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- RIVERA, C.; GUTIÉRREZ, X.; HENRÍQUEZ, L. 2020. Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances para una educación contextualizada. *Revista Espacios* 41(13): 6-16. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411306.html>
- ROSAS, J. 2021. Entre la interculturalidad funcional y crítica: análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista Copala. Construyendo Paz Latinoamericana*, 6(13): 62-76. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0199>
- SAAVEDRA, E.; QUILAQUEO, D. 2021. Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. *Educ. Pesqui* 47: 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>
- SÁNCHEZ, E.; DÍAZ, A.; MONDACA, C.; MAMANI, J. 2018. Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Revista Diálogo Andino* 57: 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
- SHAHJAHAN, R.; ESTERA, A.; SURLA, K.; EDWARDS, K. 2022. "Decolonizing" Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts. *Review of Educational Research* 92, (1): 73- 113. <https://doi.org/10.3102/003465432111042423>
- SEGOVIA, P.; RENDÓN, B. 2020. Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis* (Santiago) 19(56): 240-266. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n56-1528>
- SERRANO, J. 1998. El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. 17: 91-102. <https://doi.org/10.35362/rie1701104>
- SUCKEL, M.; CAMPOS, D.; CASTRO, A.; MALDONADO, C.; SAAVEDRA, L. 2018. Relatos de vida de estudiantes adolescentes en contexto de contradicción cultural al interior del aula. *Universitas Psychologica*, 17(2). <https://doi.org/10.1111/44/Javeriana.upsy17-2.rvea>
- TUBINO, F. 2015. *La interculturalidad en cuestión*. Lima, Fondo Editorial PUCP, 362p.
- TURRA, O.; LAGOS, M.; VALDÉS, M. 2018. Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Revista Diálogo Andino* 57: 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2013. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, ORELAC-UNESCO, 170p.
- VAN KESSEL, J. 1991. Los aymaras contemporáneos de Chile (1879 - 1990): Su historia social. *Diálogo Andino* 10: 49-72. <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2016/07/DA-10-1991-03.pdf>
- VILLAVICENCIO, W. 2016. Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. *Yachana Revista Científica* 5(2): 77-86. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v5.n2.2016.379>
- WALSH, C. 2012. Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Quito, Editorial Abya Yala, 234p.
- WALSH, C. 2013. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)exis- tir y (re)vivir. Quito, Editorial Abya Yala, 553p.
- WEBB, A.; CANALES, A.; BECERRA, R. 2018. Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: race-neutral discourses among administrative and teaching staff. *Race ethnicity and education* 21(5): 701-719. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>
- ZURITA, F. 2021. Educational policies and Chilean civic-military dictatorship (1973-1990): The process of neoliberal and authoritarian transformation of teachers' training and workspaces. *Education Policy Analysis Archives* 29(33): 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.45>

Submitido em: 01/08/2024

Aceito em: 01/06/2025