



## Etnicidad y currículum: representaciones de profesores descendientes de pueblos originarios en la frontera norte de Chile

**Raúl Antonio Bustos González\***

Universidad de Tarapacá

Mail: [rbgonzalez@academicos.uta.cl](mailto:rbgonzalez@academicos.uta.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2363-1919>

### RESUMEN

En Latinoamérica se ha identificado el predominio de un concepto de identidad de carácter homogéneo, 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. Esto es evidentemente más sensible en contextos fronterizos. El presente trabajo propone analizar las representaciones sobre el rol docente que poseen los/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, profesores, rol docente, pueblos originarios, currículum.

### **Ethnicity and curriculum: representations of teachers descended from indigenous peoples on the northern border of Chile**

### ABSTRACT

In Latin America, the predominance of a homogeneous concept of identity has been identified, generating a divorce between community knowledge and school, to the point that for those students who embody diversity in the classroom, school represents the place where they do not feel free, and their cultural identity is contradicted. This is evidently more sensitive in border contexts. This work proposes to analyze the representations of the teaching role held by teachers of indigenous descent in the Chilean region of Arica and Parinacota, bordering Peru and Bolivia. A qualitative, descriptive-interpretive study is presented, in which data collection was carried out through in-depth interviews and focus groups. The analysis, of a thematic type with mixed coding, resulted in the national curriculum being the central node of the representation of the teaching role, relegating its ethnic identity commitment to the background, evidencing the imprint of centuries of cultural invisibility and national homogenization policies. In this way, we seek to contribute valuable input for the construction of an education based on horizontal interculturality and bidirectional relevance.

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

\*Autor de correspondencia: [rbgonzalez@academicos.uta.cl](mailto:rbgonzalez@academicos.uta.cl)

Recibido: 04/07/2024 – Aceptado: 08/04/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.21473>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

## 1. Introducción

La educación cada vez más está presente en el discurso de la descolonización. Un ejemplo es el caso canadiense, donde la Comisión de la Verdad y la Reconciliación colocó la educación en el centro del proceso de encuentro del país con las comunidades indígenas (Shahjahan, *et al.*, 2022). La pertinencia cultural y la interculturalidad, se han transformado en elementos recurrentes en el diseño de políticas públicas y en la reflexión educativa (Mondaca, Sánchez *et al.*, 2020). Sin embargo, mayoritariamente estas reflexiones se han orientado al análisis crítico del currículum (Villavicencio, 2016), lo que encierra el peligro de considerar que, para engendrar una educación con pertinencia cultural, bastaría con la modificación curricular. Este hecho, probablemente haya contribuido a que algunos autores señalen que la profesión docente está en crisis, en virtud de la dificultad de conseguir autonomía en su labor (Borgnakke, 2021; Cabeza *et al.*, 2018).

Caro y Aguilar (2018) señalan la existencia de un enfoque curricular técnico instrumental:

... pasar el interminable listado de contenidos prescritos por el programa de estudio del Ministerio de Educación, entrenar habilidades fragmentarias y preparar a los estudiantes para rendir pruebas externas estandarizadas, se convirtió en el parámetro de calidad y éxito en la labor educativa de las escuelas. (p. 342)

Según los autores, la cobertura y prescripción del currículum promueve la homogeneización de los estudiantes, favoreciendo un enfoque acumulativo, en el que el trabajo docente se centra en una ejecución altamente estandarizada, descartando una formación integral, cuyas dimensiones «no son consideradas en las evaluaciones externas» (Caro y Aguilar, 2018, p. 346). En las escuelas predominaría una lógica técnica en lugar de un enfoque que adapte el currículum a la identidad local, a causa de las normativas que no fomentan la participación de los docentes en estos procesos, o la tendencia a elaborar un programa «por cumplir» sin realizar una reflexión profunda sobre la comunidad educativa. Dicha lógica se centra en cambios metodológicos que complementan las herramientas oficiales, pero sin modificar los objetivos y contenidos (Espinoza *et al.*, 2018).

La relevancia que actualmente se concede al trabajo docente como factor decisivo para una educación equitativa y de calidad, representa un desafío para la profesión (Ministerio de Educación en Chile, 2018). 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» (UNESCO, 2013, p. 110).

Sin embargo, existe una brecha de conocimientos en cuanto a la manera en que estos requerimientos sociales pueden verse dificultados por el rol profesional que los propios docentes reconocen, más aún cuando este rol insinúa contradicciones con identidades de base cultural (Biasutti *et al.*, 2021).

Asumiendo que la profesión docente es una construcción dialéctica entre los sujetos que ejercen la profesión y lo demandado a la misma por el sistema educativo y social (Banch, 1986), se propone que la Teoría de la Representaciones Sociales puede ser útil para indagar al respecto, ya que «... el campo de la educación aparece como uno de los más fecundos para la aplicación de un enfoque en términos de representaciones sociales...» (Jodelet y Balduzzi, 2011, p. 141). Esto implica tener en cuenta que, como señala Ibáñez (1988) la representación social constituye en parte el objeto que representa.

Desde esta perspectiva, resulta relevante explorar la representación que de su rol tienen los docentes que se identifican como descendientes de pueblos originarios, ya que 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, y sus acciones pueden alcanzar mayor impacto en miembros de la misma comunidad (Ibáñez *et. al.*, 2018). La actividad de estos profesores deambularía entre una «interculturalidad funcional» e «interculturalidad crítica», (Rosas, 2021; Tubino, 2015; Walsh, 2012): «...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» (Tubino, 2015, pp. 67-68).

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). 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.

Es así que emerge la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sobre su rol docente de profesores con ascendencia de pueblos originarios, en contextos culturalmente excluidos? 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 de pueblos originarios, es más alta que las familias que no lo son (Miranda y Castillo, 2020).

El presente artículo analiza las representaciones sobre su rol docente, que poseen los profesores que reconocen ser descendientes de pueblos originarios. El rol docente, como construcción social históricamente situada, se abordará desde las valoraciones y conocimientos que los profesores que reconocen ascendencia de un pueblo originario han construido sobre este. La elección de este colectivo obedece a que aparecen en una posición intermedia entre el discurso estatal y el discurso identitario de las comunidades de pueblos originarios.

Para el caso de la región en estudio, a su ubicación geopolítica en una zona extrema y de frontera, se suma que la labor educativa del Estado se ha manifestado como un mecanismo de control político-social, construyendo una identidad nacional, por sobre las particularidades del territorio, 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 Pinochet, reprimiendo patrones culturales considerados «no chilenos».

## 2. Fundamentos teórico-conceptuales

Los fundamentos teóricos conceptuales emergen de la perspectiva general, en términos de Sautu (2009), considerando a una serie de autores que han pensado el tema del presente trabajo, en la construcción de un esquema argumentativo que sirve de sostén a nuestra investigación.

### 2.1. Elementos de contexto de la región en estudio

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. 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 los ríos Sama y Camarones, continuarían bajo dominio chileno y sujetos a su legislación hasta que, una vez transcurridos diez 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 este período, el Estado chileno centró sus esfuerzos en la implementación de una estructura para el control social y la reproducción de los valores e imaginarios nacionales chilenos, conocido en la historiografía local como «chilenización» (Díaz Araya *et al.*, 2013). Lo anterior llevó a la presencia de una identidad étnica sometida (especialmente aimara y quechua) y una identidad nacional, ahora «dominante» (Feinberg, 2003). Entre otras medidas, el Estado de Chile se preocupó por la escolarización en estas provincias. La primera escuela primaria chilena en el sector andino fue creada en Putre en al 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. Van Kessel (1991) hace un balance de los principales mecanismos que fueron utilizados para impulsar la incorporación dirigida de los aimaras y cualquier otra identidad étnica que pudiera ser contraria a lo «chileno», los que se traducen en una fuerte militarización del altiplano. Este proceso además incluyó organismos como los centros de madres y las juntas de vecinos como mecanismos de control de la comunidad e instrumento de «reeducación cívica», y por otra parte 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. Este proceso de re identificación era la condición para acceder a beneficios sociales.

Así, históricamente la profesión docente ha estado ligada al Estado de Chile, que define sus tareas, valoración e identidad (Etchegaray *et al.*, 2017), estipulando los requisitos a cumplir para ejercer la docencia, con marcos orientadores y mecanismos de control de dicho ejercicio (Zurita, 2021). De esta manera, la función principal del docente es «enseñar» los contenidos dispuestos en el currículum escolar, que configuran los estándares de medición de la calidad del proceso, transformando 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).

### 2.2. El desafío de la pertinencia intercultural

En Latinoamérica se ha identificado el predominio de un concepto de identidad de carácter homogéneo (Turra *et al.*, 2018), divorciando los saberes comunitarios de 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).

Por otro lado, el currículum está profundamente implicado en fundamentar, validar y/o marginar los sistemas de producción de conocimiento (Shahjahan *et al.*, 2022). El proceso de enseñanza - aprendizaje reproduce 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, Zapata *et al.*, 2020).

En respuesta a este escenario, las escuelas deben desarrollar un proyecto educativo que profundice la eliminación de las desigualdades sociales (Arias-Ortega y Quintiqueo, 2021; Londoño *et al.*, 2019). Experiencias exitosas al respecto asumen 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 la pedagogía local, encarnando un currículum pertinente e intercultural (Quintiqueo y Arias, 2019). Desde una mirada curricular, Marina Paz (2023) rescata el concepto de justicia curricular de Cornell y Torres, relacionándolo con lo aportado por Tadeu Silva para reconocer que el currículum no es un mero conjunto de contenidos neutros, sino que es un espacio de disputa en que se construyen significados y, por ende, ajeno a las concepciones «tecnicistas, positivistas y utilitaristas tradicionales» (Marina Paz, 2023, p. 236).

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 (Barbas y Ortiz, 2020). El proceso de enseñanza aprendizaje pertinente debe de contribuir a la construcción de significados resultantes de la interacción sujeto-sujeto, en un marco histórico y cultural

dado (Webb *et al.*, 2018). De esta manera, como señala Serrano (1998), no son las culturas las que se relacionan entre sí, sino los sujetos. Así, la labor del profesor es fundamental (Sánchez *et al.*, 2018).

Si bien en la zona de estudio ha habido un número importante de investigaciones, preferentemente cualitativas en torno a la interculturalidad, desde una perspectiva crítica, existe una ausencia absoluta de investigaciones en torno a la representación que los docentes tienen en torno a su rol. Bustos y Díaz (2018) dan cuenta de la carencia de estrategias institucionales de atención a la diversidad cultural en la zona de estudio. Por su parte, Bustos y Pizarro (2017) evidencian las diferentes representaciones que los docentes tienen de los estudiantes, en consideración de su origen. Mondaca (2018) profundizó en el caso de los estudiantes peruanos y bolivianos. Todos los textos precedentes centraron el análisis en la diversidad cultural relativa a la población migrante, y pocas veces se asume la problemática desde la óptica de los pueblos originarios, salvo algunas notables excepciones (Mondaca, *et al.*, 2014; Mondaca, Sánchez *et al.*, 2020; Mondaca, Zapata *et al.*, 2020; Zapata-Sepúlveda *et al.*, 2022).

### 2.3. Representación del rol docente

Las representaciones sociales pueden entenderse como «un corpus organizado de conocimientos que permite a los individuos comunicarse y generar comportamientos para hacer más inteligible la realidad que los rodea» (Neubauer y Francia, 2024, p. 91). Para Farr (1983) las representaciones sociales conforman un sistema de valores, ideas y prácticas que en su conjunto configuran un conocimiento sobre la vida social y disposiciones para interactuar con ella. 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 (Moscovici, 1979). En síntesis, «el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones socialmente caracterizados» (Jodelet, 1986, p. 474).

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 una representación posee una estructura organizada y jerarquizada en torno a un nodo central. Así, la representación social del rol docente, ya sea de parte de los demás actores del sistema educativo, como la existente entre los mismos profesores, puede determinar el desempeño de dicha labor (Segovia y Rendón, 2020). Esta tensión entre lo demandado al docente y lo vivenciado subjetivamente por él, se expresa en una representación particular que condiciona su relación con los demás (Richter *et al.*, 2021). En el impacto de estas representaciones, se puede explorar una serie de dificultades de la escolaridad cotidiana (Rivera *et al.*, 2020).

## 3. Método

Se propone un estudio exploratorio, descriptivo-interpretativo, basado en el paradigma cualitativo, con enfoque fenomenológico hermenéutico (Ayala-Carabajo, 2016), con el fin de trascender la descripción de la experiencia vivida, mediante la interpretación y la reflexión de la misma, y así 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 y su relación con el conocimiento de «sentido común», entendido como «el conocimiento que se adquiere por medio de la experiencia y a través de los sentidos, de una manera espontánea, dispersa, acrítica y convencional» (Moënne, 2008, p.3). En consecuencia, se entenderá como percepciones pre-reflexivas aquellas que permiten aprehender el mundo tal y como se experimenta, sin categorías ni conceptualizaciones, a partir de la descripción de la experiencia tal y como es vivida, recogida de descripciones directas, mediante métodos empíricos (Folgueiras, 2021).

La población de estudio corresponde a docentes de establecimientos de enseñanza básica y media de la región de Arica y Parinacota, que reconocen su ascendencia de algún pueblo originario. Se ha optado por esta región, en virtud de que se ubica entre las tres regiones con mayor porcentaje de población reconocida indígena en el 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 pluriculturalidad en las aulas de la región. Como ejemplo, 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. Además, Miranda y Castillo (2020) señalan 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 de esta en la construcción de su identidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017).

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 relación a la adscripción étnica, se pudo acceder al testimonio de once profesores aimaras, dos mapuches, dos quechuas, un diaguita y un atacameño. El tamaño de la muestra se definió según criterio de saturación de datos, resultando en definitiva como se expone en la tabla 1.

**Tabla 1**  
*Características de la Muestra. Elaboración propia*

	Profesor Rural		Profesor Urbano		Total
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	
Grupo focal	2	1	3	0	6
Entrevista en profundidad	3		5	3	11
Total M/H	5	1	8	3	17
Total General		6		11	17

El análisis de datos fue de tipo temático y se desarrolló con el apoyo del programa Nvivo12., agrupando los hallazgos en tres dimensiones, las cuales se detallan en la tabla 2.

**Tabla 2**  
*Agrupación de categorías y subcategorías por dimensión. Elaboración propia*

Dimensiones	Categorías	Sub- Categoría
Particularidades de la adscripción étnica	Adscripción formal	Compromiso identitario
	Adscripción funcional	Adscripción funcional
	Adscripción informal	Razones de la adscripción
Rol docente y diversidad	Rol en relación a los estudiantes	Estudiantes descendientes de pueblo originario Estudiantes no descendientes de pueblos originarios
	Rol en relación al programa de estudios	Contenidos Metodología
Relación con el Estado	Función del profesor	Función reproductiva Función Creativa
	Políticas y normativas	Aspecto Declarativo Aspecto Práctico
	Curriculum	Composición Pertinencia Flexibilidad

El proceso de investigación fue sometido a evaluación y acompañamiento de un comité ético acreditado, atendiendo los resguardos pertinentes, en especial lo relativo a protocolos de consentimiento informado y anonimato.

#### 4. Resultados

A continuación, se exponen los hallazgos de la investigación, a partir de los testimonios de las fuentes, identificados con nombres ficticios.

##### 4.1. Particularidades de la adscripción étnica

En relación a la adscripción étnica de los docentes, su afirmación 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, en que se ocultaba el origen étnico:

... 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 simplemente por vergüenza... (María, diaguita).

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

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 reconocerme con el pueblo aimara. A la vez el carnaval andino con la fuerza del sol<sup>1</sup>, también ayudó a madurar ese proceso... (Angélica, aimara)

No obstante, en algunos casos emergen razones más prácticas, en relación al reconocimiento identitario: «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» (Camila, aimara).

#### 4.2. Rol docente y diversidad

La mayoría de los docentes identifican una responsabilidad que emerge de la adscripción identitaria, lo que de manera natural diferencia el rol de un profesor descendiente de pueblo originario: «Tenemos un rol fundamental ante la diversidad cultural, ya que somos nosotros quienes debemos respetar y hacernos respetar en este sentido» (Natalia, Mapuche). Este hecho permite reconocer como parte de la tarea docente la necesidad de valorar la identidad cultural de los estudiantes, empatizando con estudiantes que comparten dicha condición y generando una mejor disposición para valorar las diferencias.

Lo anterior se vincula directamente con la capacidad de generar confianzas en los estudiantes descendientes de pueblos originarios, para 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 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. (Antonio, aimara)

Dicha confianza, permitiría construir un lazo que envuelve un compromiso más profundo: «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» (Antonio, aimara).

Por otro lado, existe la creencia explícita a que ser descendiente de un pueblo originario, exige superar el peso de siglos de invisibilización cultural:

... 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 (...) 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... (Antonio, aimara)

Sin embargo, 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» (Fernanda, quechua).

Además, los docentes identifican una serie de dificultades en el momento del reconocimiento de la diversidad en el aula, desde aspectos conceptuales, hasta otros prácticos y procedimentales:

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. (Antonio, aimara)

Lo anterior, ha dificultado que se ejecuten 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» (Rodolfo, aimara).

<sup>1</sup>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 una celebración que en la actualidad es un símbolo de resistencia y orgullo cultural.

#### 4.3. Relación con el Estado

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. (Andrea, mapuche)

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» (María, diaguita). En términos generales, esta relación se caracteriza por conceptos como respeto, obediencia, meta y cumplimiento. 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» (Sofía, quechua).

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 currículum, 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 currículum que se recibe de Arica a Punta Arenas, prácticamente es el mismo, pero se puede adecuar a través de la metodología, de la didáctica [...] 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 [...] (Ignacio, aimara)

Algunos docentes detallan con mayor profundidad 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. (Ignacio, aimara)

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» (Rodolfo, aimara). En ocasiones, las actividades se vinculan con tradiciones y creencias de corte más religioso: «Las cruces, machaq mara, Pachamama, día de los difuntos entre otras más» (Luisa, aimara). También se alude a la relación de la cultura originaria y el medio ambiente: «... en mi caso incluyo leyendas aimaras de distintas localidades; también la valoración de los cerros y la madre naturaleza» (Ignacio, aimara). Algunas actividades aparecen de manera transversal: «Los llevé al agro todo lo que la persona trabaja en el agro, en el área de las matemáticas» (Juana, atacameña).

#### 5. Discusión y conclusiones

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, a partir de la que se define la principal tarea docente: «cumplir con los planes y programas», dinámica acentuada en el último tiempo. De esta manera, el currículum se transforma en el nodo central, que articula la representación de su rol (Abric, 2001), aunque los docentes denuncian poca participación y metas establecidas externamente, generando una paradoja que contrapone, por un lado, una mayor apertura al reconocimiento de las diversidades, y por el otro, una menor participación de los docentes en el diseño de un currículum con pertinencia local.

En segundo lugar, surge el compromiso con la diversidad como un segundo eje presente en el discurso a cerca de su rol, lo que reconoce 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 con la capacidad de generar confianzas en los estudiantes descendientes de aquellos pueblos, para lograr su plena participación en el proceso educativo, profundizando una educación democrática (Londoño *et al.*, 2019). No obstante, se reconoce una serie de dificultades en el momento de la aceptación de la diversidad en el aula, desde aspectos conceptuales, hasta prácticos y procedimentales. Inicialmente, se percibe que las prácticas interculturales no escapan de la folklorización, escencializando «la ancestralidad» y el exotismo (Corbetta, 2021). De esta manera, la pertinencia cultural se asocia a la vivencia de experiencias de aprendizaje.

Si bien, discursivamente se reconoce la posibilidad de adecuar el currículum a los contextos de desempeño, los docentes ven difícil cualquier intervención de parte de ellos, salvo aspectos metodológicos. Lo anterior, si bien no constituye la neutralidad social señalada por Dos Santos y Trombetta (2021), en la práctica dificulta eventuales interpretaciones de los docentes.

Lo descrito coincide con la mirada curricular que mayoritariamente ha inspirado los estudios acerca de la educación intercultural. Es decir, el currículum no solo es central en los estudios de educación intercultural, sino también, en la representación social de

la identidad docente, lo que promueve un tipo de interculturalidad funcional, más que crítica. La presencia de la interculturalidad funcional (Tubino, 2015) se encuentra en la representación de su rol docente, de parte de los profesores con ascendencia de pueblos originarios, al acentuar el reconocimiento intercultural y omitir aspectos como la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder, legitimando en la práctica la institucionalidad dominante.

La representación descrita, se identifica con el discurso mayoritario de los docentes del país (Caro y Aguilar, 2018; Espinoza *et al.*, 2018), por lo que se reconoce la influencia del grupo profesional, por sobre la identidad cultural (Brunner *et al.*, 2021).

Finalmente, las relaciones culturales al desarrollarse en el interactuar de los sujetos (Serrano 1998), conlleva que la presencia de estos profesores aporte a la eliminación de prejuicios, e impacten entre los estudiantes que comparten su origen (Ibañez *et al.*, 2018).

Es necesario que futuros estudios se sitúen geográficamente en otros espacios, con presencia de otras etnias, intentando pesquisar si los diferentes roles jugados por cada una de ellas en la sociedad chilena, se revelan en sus representaciones sociales del rol docente y aborden el rescate de una epistemología que exprese desde la experiencia y valoración, la sensibilidad de lo local, partiendo de una cultura política que promueva el auto reconocimiento como ciudadanos interculturales, con el derecho a construir una identidad cultural propia, y no limitarse a reproducir la identidad heredada o la identidad impuesta.

### Agradecimientos

Se agradece el apoyo del proyecto ANID- Fondecyt Regular 1220055 y del proyecto UTA Mayor 5737-23.

### Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Arias-Ortega, K., y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Ayala-Carabajo, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XXI*, 19(2), 359-381. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16471>
- Banchs, M. (1986). Concepto de Representaciones Sociales: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 8-9, 27-40.
- Barbas, A., y Ortiz, A. (2020). Vidas de activismo. La participación en los medios de comunicación comunitarios como fuente de aprendizajes. *Revista Diálogo Andino*, 62, 65-75. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000200065>
- Beltrán, J., y 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. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- Bhattacharya, K. (2017). *Fundamentals of Qualitative Research: A Practical Guide*. Routledge.
- Biasutti, M., Concina, E., Frate, S., y Denle, I. (2021). Teacher Professional Development: Experiences in an International Project Intercultural Education. *Sustainability*, 13(8), 41-71. <https://doi.org/10.3390/su13084171>
- Borgnakke, K. (2021). *Cross-Case Analysis of Changes in Teacher Role and Didactic Function in Denmark, 1980–2020*. Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1609>
- Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., y Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Bustos, R., y Díaz, A. (2018) Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123-148.
- Bustos, R., y Pizarro, E. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena: Representaciones según el país de origen. *Prisma Social*, 19, 215-235.
- Cabeza, L., Zapata, A., y Lombana, J. (2018). Crisis in the Teaching Profession in Colombia: Perceptions of Applicants to Other Professions. *Educación y Educadores*, 21(1), 51-72. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.3>
- Caro, M., y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado. En A. Arratia, y L. Osandón, (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 337-381). Ministerio de Educación República de Chile, UNESCO.
- Corbetta, S. (2021) *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015-2020)*. UNESCO.
- Díaz Araya, A., Ruz Zagal, R., y Galdames Rosas, L. (2013). En los intersticios de la chilendad. Antonio Mollo y las identidades en conflicto en los Andes. Putre, 1900-1926. *Chungará*, 45(3), 473-492. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562013000300008>
- Dos Santos, F., y Trombetta, S. (2021). Educar é sempre um ato político: desafios contemporáneos. *Ideacao* 23(2), 7-30. <https://doi.org/10.48075/ri.v24i2.25553>
- Espinoza, O., Guzmán, M. A., y Riquelme, S. (2018). Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: Proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana. En A. Arratia, y L. Osandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 299-335). Ministerio de Educación República de Chile, UNESCO.
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N., y Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de psicología* 26(1), 14-26. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-657.
- Feinberg, W. (2003) El Nacionalismo desde una perspectiva comparada. Una respuesta a Charles Taylor. En R. McKim, y J. MacMahon (Eds.), *La moral del Nacionalismo* (pp.101-110). Editorial Gedisa.

- Folgueiras, P. (2021). El conocimiento pre-reflexivo y la percepción reflexiva desde los métodos empíricos y reflexivos en la Fenomenología Hermenéutica Aplicada. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <https://doi.org/10.58079/nf0i>
- González, S. (2002) *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. DIBAM.
- Ibáñez, N., Figueroa, A., Rodríguez, M., y 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://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Sandai.
- Instituto Nacional de Estadística de Chile. (2017). *Censo de Población y Vivienda*. INE.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D., y Balduzzi, M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154.
- Londoño S., Lasso P., y Rosero, A. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Revista Diálogo Andino*, 59, 107-117. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200107>
- Marina Paz, G. (2023). Curriculum e interculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10(20), 221-238. <https://doi.org/10.63314/JVYL8026>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile. [http://observatorio\[ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017](http://observatorio[ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017)
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Universidad Técnica de Inclusión- CPEIP.
- Miranda, C., y Castillo, P. (2020). Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos. *Educação & Sociedad*, 41, 1-13. <https://doi.org/10.1590/ES.211521>
- Moënne, K. (2008). El sentido común en las publicaciones científicas [Editorial]. *Revista Chilena de Radiología*, 14(1), 3.
- Mondaca, C. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mondaca, C., Muñoz, W., y Gajardo, Y. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe entre los Aymaras del norte de Chile. Enfoques y dinámicas históricas en su implementación (1994-2014). *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario de 23 a 26 de julio de 2014.
- Mondaca, C., Sánchez, E., y 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., y Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Revista Diálogo Andino*, 63, 261-270. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Muñoz, G., Contreras, M., Rabanal, D., y Lara, J. (2021). Violencias estructurales: una mirada al contexto nacional chileno. En Instituto Ciencias de la Educación Universidad Austral de Chile (Ed.), *Entramados Educativos: Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral* (pp. 39-50). Kultrún.
- Neubauer, A., y Francia, G. (2024). Representación social de las infancias inmigradas en España y Suecia: víctimas, prójimas y forasteras. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 1(19), 84-109. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.19.005>
- Quintriqueo, S., y Arias, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Revista Diálogo Andino*, 59, 81-91. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Richter, E., Brunner, M., y 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., y Henríquez, L. (2020). Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances para una educación contextualizada. *Revista Espacios*, 41(13), 6-16.
- 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., y Quilaqueo, D. (2021). Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. *Educação y Pesquisa*, 47, e231832. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C., y 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. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
- Sautu, R. (2009). El marco teórico en la investigación cualitativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 1(1), 155-177.
- Shahjahan, R., Estera, A., Surla, K., y 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/10.3102/00346543211042423>
- Segovia, P., y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 56, 155-171.

- 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., y Castro, A. (2018). Relatos de vida de estudiantes adolescentes en contexto de contradicción cultural al interior del aula. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.rvea>
- Tubino, F. (2015) *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Turra, O., Lagos, M., y Valdés, M. (2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Revista Diálogo Andino*, 57, 49-60. <https://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*. ORELAC-UNESCO.
- Van Kessel, J. (1991). Los aymaras contemporáneos de Chile (1879-1990): Su historia social. *Diálogo Andino*, 10, 49-72.
- Villavicencio, W. (2016). Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. *Yachana, Revista Científica*, 5(2), 77-86.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Editorial Abya Yala.
- Webb, A., Canales, A., y 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>
- Zapata-Sepúlveda, P., Mora, M. L., Choque-Caseres, D., Mondaca, C., Quispe, D., y Cañipa, E. (2022). *Recomendaciones para una política pública educativa pública con pertinencia cultural para las/los estudiantes de la región fronteriza de Arica y Parinacota*. Ediciones Universidad de Tarapacá.
- 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.29.4593>