

<https://doi.org/10.21670/ref.2312123>

Artículos

Pertinencia cultural del currículo en escuelas de la trifrontera norte de Chile: dilemas y desafíos

Cultural relevance of the curriculum in schools in Chile's northern tri-border region: dilemmas and challenges

Pamela Zapata-Sepúlveda^{a*}  <https://orcid.org/0000-0003-3633-5673>
 María Loreto Mora-Olate^b  <https://orcid.org/0000-0002-7631-9179>
 Rodolfo Bastián Valle-Kendall^a  <https://orcid.org/0000-0001-6592-4210>
 Andrés Valle-Barrera^a  <https://orcid.org/0000-0002-4166-6867>

^a Universidad de Tarapacá, Escuela de Psicología y Filosofía, Facultad de Ciencias Sociales, Arica, Chile, correo electrónico: pzapatas@academicos.uta.cl, rbastianvalle@gmail.com, a.vallebarrera@gmail.com

^b Universidad de Chile, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Chile, correo electrónico: maria.mora.o@uchile.cl

Resumen

Recibido el 28 de julio de 2022.

Aceptado el 27 de junio de 2023.

Publicado el 23 de agosto de 2023.

* Autora para correspondencia:
 Pamela Zapata-Sepúlveda.
 Correo electrónico:
 pzapatas@academicos.uta.cl

Se analizan contenidos alusivos a migración, respeto hacia la diversidad cultural, nacionalismo y chilenidad en currículos de las asignaturas historia, geografía y ciencias sociales y lenguaje y comunicación/lengua y literatura, implementados en escuelas urbanas y rurales de la región trifronteriza de Arica y Parinacota (norte de Chile) con mayor concentración de estudiantes de origen andino o afro e hijos nacidos en Chile de padres inmigrantes. A través del análisis de contenido temático, con el programa QSR-Nvivo 12, se examina el corpus de programas de estudio y textos escolares utilizados en siete niveles educativos, desde sexto año de enseñanza básica hasta cuarto año de enseñanza media, entre 2018 y 2020. Los resultados revelan la escasez de contenidos sobre migración y diversidad cultural; los contenidos sobre chilenidad y nacionalismo remiten a tensiones y disputas políticas —presentes y pasadas— entre Chile y los países vecinos, donde predomina una posición nacionalista de soberanía. Se concluye que los currículos no presentan pertinencia cultural para la región trifronteriza.

Palabras clave: educación, currículo, conflictos fronterizos, diversidad cultural, estudios fronterizos.



Esta obra está protegida bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Abstract

The study analyses the contents alluding to migration, respect for cultural diversity, nationalism and chileanness, in the curriculum of the subjects History, Geography and Social Sciences and Language and Communication/Language

CÓMO CITAR: Zapata-Sepúlveda, P., Mora-Olate, M. L., Valle-Kendall, R. B. & Valle-Barrera, A. (2023). Pertinencia cultural del currículo en escuelas de la trifrontera norte de Chile: dilemas y desafíos [Cultural relevance of the curriculum in schools in Chile's northern tri-border region: dilemmas and challenges]. *Estudios Fronterizos*, 24, e123. <https://doi.org/10.21670/ref.2312123>

and Literature, implemented in urban and rural schools in the tri-border region of Arica and Parinacota (Chile) with the highest concentration of students of Andean or Afro origin, and children born in Chile of migrant parents. Through thematic content analysis with the QSR-Nvivo 12 programme, the corpus of curricula and school texts used at seven educational levels between 2018 and 2020 is analysed. The results reveal the scarcity of content referring to migration and cultural diversity. The contents of chileanness and nationalism refer to present and past tensions and disputes between Chile and neighbouring countries, with a predominantly nationalist position of sovereignty. It is concluded that the curriculum is not culturally relevant to the tri-border region.

Keywords: education, curriculum, border conflicts, cultural diversity, border studies.

Introducción

El currículo, como concepto, puede adquirir varios significados, esto se da por la naturaleza variable de la escolaridad y las experiencias propias de ella. Usualmente, se suele entender (el currículo) como el programa oficial de contenidos que se imparten en el sistema de educación chileno. Es decir, aquellos dispositivos mediante los cuales se realiza la homogeneización cultural en las escuelas (Mardones, 2020). A través de ellos, el Estado de Chile, históricamente, estandariza y centraliza las dinámicas de enseñanza a nivel nacional, esto implica una política de nacionalización de carácter monocultural en las escuelas estatales (Mansilla Sepúlveda et al., 2016), chilenizante (Stefoni et al., 2016) y centralizante (Latorre et al., 1991).

El currículo oficial es el contenido formal de la educación, cumple funciones de estandarización dentro de la escuela, con el fin de producir una comunidad imaginada (Anderson, 2016); al mismo tiempo, entrega un legado cultural a los ciudadanos del territorio. Por tanto, la selección del contenido curricular tiene carácter relevante como elección cultural a ser transmitida a otra generación; además, es fundamental por su incidencia en la formación de la identidad sociocultural del estudiantado de las escuelas nacionales, y en las formas en que estos enfrentan el futuro (Quintriqueo Millán & McGinity Travers, 2009).

En el siglo XXI, la función estandarizante del currículo es desafiada por una sociedad cada vez más multicultural, que genera la necesidad de brindar un lugar de diálogo y de construcción intercultural en las escuelas, retos que se han discutido en la teoría curricular para presentar nuevas propuestas de contextualización (Pinto Contreras, 2009). En este sentido, el enfoque intercultural se presenta como desafío y, a su vez, una oportunidad para terminar la contraposición del contenido cultural que entrega el currículo oficial con la cultura de sectores particulares de la sociedad. Esto supone un currículo orientado a la interacción entre las personas y las prácticas culturales diferentes; una interacción que no invisibiliza las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, sino que las reconoce (Walsh, 2005).

No obstante, para la realidad chilena, este desafío es complicado; incluso, durante periodos de reformas educativas no se enfatizó en la incorporación de la diversidad cultural. Por el contrario, las transformaciones se focalizaron en supeditar la estructura administrativa educativa regional a la autoridad central, esto perpetuó la falta de prácticas reflexivas que obstaculizan cambios culturales necesarios para una pertinencia cultural (Alfaro-Urrutia, 2017). Es decir, el currículo cumplió un propó-

sito de estandarización bajo un paradigma que no consideró realidades culturales diversas, esto da ciertos indicios de la poca pertinencia cultural en la implementación de los programas de educación (Ibáñez-Salgado & Druker-Ibáñez, 2018). Por ejemplo, los que atienden la diversidad, como la educación intercultural bilingüe, más bien apuntan a reforzar la asimilación (Mondaca et al., 2018; Mondaca Rojas, 2018) y desembocan en el establecimiento de dinámicas monoculturales en las escuelas (Cuevas & Carrillo, 2020), que conllevan a la chilenización del estudiantado (Stefoni et al., 2016). Es decir, la asimilación que invisibiliza las diversidades. De esta manera, quedan excluidas las formas de pensar, de conocer y de comprender el mundo, diferente a lo establecido en el currículo nacional, que dispone la perspectiva eurocéntrica como único modelo válido (Walsh, 2008). Entonces, acoger la diversidad se vuelve un desafío a afrontar en la nueva escolaridad del siglo XXI, implica un cambio en el paradigma homogeneizante de la “cultura escolar chilena”.

La necesidad de contar con un currículo pertinente al contexto de diversidad cultural en la región de Arica y Parinacota, extremo norte de Chile, se sustenta en su carácter trifronterizo, que atesora un panorama histórico complejo, caracterizado por tensiones territoriales y conflictos económicos entre naciones vecinas. Pero, al mismo tiempo, comprende dinámicas de intercambio y de movilidad a causa de la vecindad (Tapia Ladino, 2017). Un ejemplo de esta proximidad es la Alianza Estratégica Aymaras sin Fronteras, fundación conformada por 57 municipios de Perú, Bolivia y Chile, surgida para proteger los recursos naturales y la identidad del pueblo aymara. Esta entidad adquiere relevancia porque nació desde los municipios, no desde los países (Bello Arellano, 2012). Esta necesidad toma fuerza al considerar la presencia del pueblo aymara en la región de Arica y Parinacota. Navarro indica que

la mayoría de los autores concuerdan en que hacia el siglo XIII d. C. gente de una o varias etnias que hablaba una arcaica lengua aymara se encontraba ya asentada en la zona del altiplano andino, organizada en unidades territoriales y políticas. (Navarro Martín, 2021, p. 12)

Sumado a que en la actualidad

los aymara son más numerosos en los departamentos de Puno y Tacna, en Perú; las regiones de Tarapacá y de Arica y Parinacota, en el norte de Chile, y en los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí, en Bolivia. (Navarro Martín, 2021, p. 7)

Históricamente, desde los inicios de la guerra del Pacífico, el discurso estatal-nacional militar chileno conformaría y sentaría las bases para una supuesta superioridad moral, política, cultural y racial en Chile hacia los países vecinos. Esto tensiona las interacciones entre ciudadanos chilenos, peruanos y bolivianos en la región fronteriza de Arica y Parinacota. Sin embargo, en el siglo XXI los eventos masivos de migración mundial y la globalización tecnológica han expuesto, parcialmente, a los Estados a una reconfiguración de sus sociedades con base en la diversidad cultural, por la creciente visibilización de las nuevas comunidades étnicas y religiosas. En este sentido, Chile no ha permanecido exento de estos flujos de migrantes, donde las causas para emigrar e inmigrar desde las fronteras terrestres Perú-Chile o Bolivia-Chile son diversas (Berganza Setién & Cerna Rivera, 2011) y en las cuales existen crecientes movimientos migratorios que se caracterizan por sus espacios donde se desarrollan interacciones y relaciones transnacionales que constituyen zonas de contacto con la internacionalidad (Tapia Ladino, 2012, 2015).

La migración no está ajena a los contextos educativos. En este sentido, Riedemann y colaboradores (2021) plantean la complejidad que existe en la capacidad de los estudiantes nacionales para reconocer a sus compañeros migrantes como sujetos legítimos de derechos en Chile. Esta situación se ha visto agravada por la influencia de discursos de adultos que fomentan la percepción de la población y del alumnado migrante, como una potencial amenaza y competencia por recursos y derechos escasos en una sociedad desigual. En este contexto, la formación ciudadana en la escuela se presenta como un espacio apropiado y necesario para abordar algunos aspectos que, nuevamente, resaltan la necesidad de discutir estas temáticas dentro de los procesos de aprendizaje.

Asimismo, la región fronteriza de Arica y Parinacota presenta una diversidad cultural caracterizada por grupos étnicos y tribales particulares. En 2017, alcanzaron 36 % (Instituto Nacional de Estadísticas Chile [INE], 2018), siendo el pueblo aymara el predominante, seguido por el mapuche, el quechua y el diaguita. Sin embargo, estos datos no consideran a grupos socioculturales importantes, como el tribal afrodescendiente (De la Maza & Campos, 2020; Espinosa Peña, 2015; Milien, 2015), lo que crea un clima de amplia multiculturalidad en el que conviven distintas culturas que no necesariamente se relacionan desde la interculturalidad. Por el contrario, desde la diferencia y el reconocimiento del grupo de pertenencia. De esta forma, la región conforma un espacio de diversidad cultural, incluso, con pueblos presentes que no son reconocidos por el Estado chileno, que resalta la oportunidad única de enfrentar este panorama moderno con nuevas herramientas educativas. De acuerdo con estos antecedentes, el espacio donde se realiza esta investigación comprende un área de interés internacional, brinda una zona transnacional propicia para el estudio de la diversidad cultural y de la interculturalidad. Además, en el contexto escolar, la migración es reconocida por sus actores “como parte del *ethos* cultural de la zona norte de Chile” (Joiko & Cortés Saavedra, 2022, p. 9).

Se entiende, entonces, la diversidad cultural como aquellas relaciones en diferentes niveles (individual, colectivo, vivencial e institucional) que se articulan en contextos de heterogeneidad cultural (Dietz et al., 2009), como sucede en la región de Arica y Parinacota. De igual forma, esta heterogeneidad y las consecuentes relaciones se presentan, también, en el aula, lo que permitiría el estudio adecuado y necesario de la educación intercultural, que considere un sentido crítico y que conciba —en la práctica— un proyecto político y epistémico (Walsh, 2005). La idea es promover, a través de propuestas incorporadas en un currículo formal, enseñado y oculto, la formación de ciudadanos para esta nación y el mundo multicultural.

Esta propuesta intercultural requiere, desde un equilibrio epistemológico, el reconocimiento de las diversas prácticas culturales, que hace necesaria la apertura del espacio libre que permita interacciones simétricas. Es la sabiduría lugareña de las prácticas culturales la que pluraliza los conocimientos y es lo que se necesita incorporar para generar universalidad en un mundo equilibrado (Fornet-Betancourt, 2006). Sin embargo, en un estudio realizado en Viña del Mar, región de Valparaíso, Chile, según las voces de los actores escolares, se reveló que estos no se sienten considerados por el currículo escolar (Navarro Reyes & Trazar Badilla, 2017) y en la región de Arica y Parinacota, norte de Chile, se encuentran otros dilemas que dificultan la educación, por ejemplo, el conflicto de definición de soberanía entre Estados naciones y pueblos indígenas (Choque-Caseres, 2019).

En la región de Arica y Parinacota asisten al sistema escolar infancias y adolescentes originarios de países en disputas históricas y tensiones nacionales o étnicas constantes y vigentes con Chile. Esto releva la necesidad de revisar y analizar el currículo en relación con planes, programas y textos de estudio en asignaturas en las que se espera encontrar una mayor cantidad de contenidos asociados a interculturalidad, entre ellas, historia, geografía y ciencias sociales (HGyCS) y lenguaje y comunicación/lengua y literatura (LyC/LyL), en 6° año de educación básica (E. B.) hasta 4° año de educación media (E. M.).

Se plantea la necesidad de analizar el currículo, en cuanto a su pertinencia cultural, para la región de Arica y Parinacota, que permita valorar los contenidos que se imparten en las asignaturas en estudio. Esto, según su aporte a la inclusión basado en el respeto y la equidad para todo el estudiantado que asiste a los establecimientos educativos de esta región, sin distinción por su origen nacional. Por tanto, el objetivo apunta a analizar, desde un enfoque crítico intercultural, los contenidos alusivos a *migración, respeto hacia la diversidad cultural, nacionalismo y chilenidad* en las asignaturas HGyCS y LyC/LyL en escuelas, colegios y liceos urbanos y rurales con mayor concentración de estudiantes de origen andino y afro, hijos de inmigrantes chilenos y extranjeros de la región de Arica y Parinacota.

Para cumplir con este cometido, el artículo describe, en primer término, su diseño metodológico y los recursos de investigación. En segundo lugar, presenta los resultados del análisis de frecuencias temáticas y por las categorías de interés: *migración, respeto hacia la diversidad cultural, nacionalismo y chilenidad*. Por último, se ofrece la discusión de resultados y conclusiones.

Enfoque intercultural crítico para el análisis curricular

En América Latina, los sistemas educativos “siguen siendo herramientas de homogenización cultural, aunque eso no sea tan evidente y explícito en los instrumentos curriculares” (Méndez Méndez, 2022, p. 75) que constituyen uno de los mecanismos de reproducción y de ejercicio del poder “como aparato ideológico en la configuración de las subjetividades” (Redon, 2016, p. 26). Ante esta situación no se encuentra ajena la educación en Chile, regida por una racionalidad técnica, que profundiza las actuales bases curriculares, fundamento de los programas de estudio de las asignaturas y textos escolares que, en su conjunto, contribuyen a configurar un orden escolar funcional al orden social dominante (Oliva, 2017).

Frente a este escenario, para el análisis de los programas de estudio y textos escolares se optó por un *enfoque intercultural crítico* (Ferrão Candau, 2013, Walsh, 2017), comprendido, en primer término, como una mirada que permite articular igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, como proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante que predominan en la mayoría de los países del continente (Ferrão Candau, 2013).

Y, en segundo modo, se recogen las reflexiones de Walsh (2017) en cuanto a interculturalidad crítica, desde las esperanzas pequeñas que ejercen las pedagogías decoloniales. Esto como una posibilidad de agrietar la monoculturalidad curricular de la mano con la concepción curricular crítica transformativa (Pinto Contreras, 2008, Pinto Contreras & Osorio Vargas, 2014) que no persigue construir programas de estudios

y textos escolares propios para la región de Arica y Parinacota. En síntesis, se apunta a que el currículo oficial incorpore tópicos locales en la búsqueda de la pertinencia cultural del currículo escolar.

Metodología

Diseño

El estudio comprende un diseño metodológico cualitativo (Creswell & Creswell, 2018) mediante la técnica de análisis de contenido temático, con utilización del programa informático QSR-Nvivo 12.

El corpus de investigación corresponde a los programas de estudio y textos escolares de las asignaturas de HGyCS y LyC/LyL de las editoriales SM y Santillana, utilizados entre 2018 y 2020 en 6° año de enseñanza básica hasta 4° año de enseñanza media por el profesorado de dichas asignaturas de siete comunidades educativas de la xv región de Arica y Parinacota, norte de Chile, cuatro de ellas emplazadas en el sector rural precordillerano y valles (Putre, Azapa, Lluta y Codpa) y tres establecimientos ubicados en la zona urbana de Arica, capital regional.

El estudio priorizó el análisis de las asignaturas de lenguaje y comunicación e historia, geografía y ciencias sociales que, por sus propósitos formativos identitarios, persiguen incorporar al estudiantado a la comunidad cultural y al desarrollo de competencias que les permitan comprender la sociedad y desenvolverse en ella.

El conjunto de documentos curriculares fue analizado para responder a la pregunta de investigación: ¿qué, cómo y cuánto son abordados los temas de *migración, respeto hacia la diversidad cultural, nacionalismo y chilenidad*? Para ello, como recursos de análisis, se utilizaron las unidades referentes a estos temas y, con el fin de abarcar exclusivamente los contenidos escritos, se excluyeron imágenes y fotografías.

Dichos temas¹ fueron los conceptos más recurrentes, derivados del análisis temático, a modo emergente, realizado con apoyo del programa Nvivo, cuyo procedimiento consistió en la revisión de la totalidad de planes y programas y textos de estudiante de HGyCS y LyC/LyL de 6° año de enseñanza básica hasta 4° año de enseñanza media. De 53 textos escolares analizados, 31 de ellos incluyeron temáticas alusivas a interculturalidad; se identificaron 76 unidades de análisis (párrafos) con 1 622 referencias codificadas. En el caso de los planes y programas, de 58 revisados, se obtuvieron 90 unidades de análisis, con 1 424 referencias codificadas. De acuerdo con el análisis de contenido realizado a las dos asignaturas, se presentaron las siguientes frecuencias totales: 29 referidas a *migración*; 106 a *respeto hacia la diversidad cultural*; 12 a *nacionalismo*; y 17 a *chilenidad*.

¹ Los datos se derivan del Proyecto Fondecyt Regular N° 1181713 Interculturalidad en escuelas diversas y a veces adversas: currículo, contenidos curriculares y valores en el contexto fronterizo de Arica y Parinacota. Estos temas van en la línea con el objetivo específico referido a identificar y caracterizar los contenidos de las asignaturas de historia, geografía y ciencias sociales, lenguaje y comunicación, en el currículo nacional chileno que considera aspectos históricos, políticos, culturales y sociales. A la vez, son la base del desarrollo del proyecto de continuidad Fondecyt Regular N° 1221330 Educación a distancia, currículo intercultural y TICs en tiempos de COVID-19 en escuelas primarias y secundarias rurales del norte fronterizo de Chile.

Resultados

Se presentan los hallazgos a partir del análisis de contenido temático para los cuatro ejes que comprende el artículo: *migración, respeto hacia la diversidad cultural, nacionalismo y chilenidad*.

Migración

Los programas de estudio de la asignatura HGyCS abordan esta categoría desde una perspectiva local y nacional, a través del estudio de las causas y las consecuencias del proceso de migración campo-ciudad, de mediados del siglo xx en Chile. Se alude al norte de Chile a partir de estadísticas de la migración, entre 1907 y 1960, planteando preguntas como: “¿Por qué crees que la zona del Norte Grande y Chico tiene una tendencia a expulsar población? ¿Quiénes serán estas personas y qué los motiva a desplazarse?” (Ministerio de Educación, 2018a, p. 65). En los planes electivos de HGyCS, en tanto, se amplía el foco hacia la realidad latinoamericana y mundial.

Dentro de las orientaciones para la y el docente, en la contextualización del programa, se indica que los procesos relacionados con la migración deben considerar una expresión local de particularidad, para rescatar vínculos en la vida cotidiana (Ministerio de Educación, 2020a, p. 28). Sin embargo, no entrega herramientas para aquello. Por otro lado, el Programa Chile y la región latinoamericana (Ministerio de Educación, 2020a) plantea el contexto migratorio latinoamericano actual como un problema, un proceso social y cultural que entraña un desafío económico y social, abordado desde una mirada investigativa, especialmente, en Chile (Ministerio de Educación, 2020a, p. 161). El programa de estudio vincula la migración con los conceptos de diversidad y de interculturalidad, de forma particular para el caso chileno, describiéndola como un proceso que es parte de la historia del país, refiere a estadísticas y construye un perfil del migrante.

Por su parte, en el Programa de formación general de mundo global (Ministerio de Educación, 2020b) de HGyCS se aborda la temática de la migración con un propósito formativo, busca que los estudiantes comprendan los procesos a escala global al analizar la relación entre las migraciones y las transformaciones del Estado-Nación (Ministerio de Educación, 2020b, p. 39). Las actividades propuestas en la unidad tratan a la migración desde diferentes ángulos: como un fenómeno común con otras sociedades, anclado en la historia de la humanidad; un concepto del cual se deriva una tipología de migrantes, diferenciándose de los refugiados; un factor de la transformación del Estado moderno; y desde una perspectiva económica, como contribución al desarrollo, que destaca el rol de activación de las remesas familiares. Esto coincide con lo indicado por el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA):

(...) la mayor parte de las familias que hacen uso de remesas se compromete a cumplir sus propios ODS [objetivos de desarrollo sostenible]: reducir la pobreza, mejorar la salud y la nutrición, aumentar las oportunidades de educación, mejorar la vivienda y el saneamiento, la capacidad empresarial, la inclusión financiera y reducir la desigualdad, además de mejorar la capacidad de hacer frente a la incertidumbre en sus vidas aumentando los ahorros y creando activos que les garanticen un futuro más estable. (FIDA, 2017, p. 2)

A su vez, esta propuesta curricular vincula a la migración con lo cultural, la valoración de la diversidad, la multiculturalidad y la inclusión; reflejada en actividades dirigidas a que los estudiantes “comprendan el impacto positivo que la migración puede tener en la sociedad de destino y valoren las acciones emprendidas para fortalecer la inclusión de quienes migran” (Ministerio de Educación, 2020b, p. 55).

Los programas de LyL abordan aspectos identitarios y de discriminación implicados en el acto de migrar, a través de un tipo de desplazamiento más cotidiano para el estudiantado chileno y de la zona Norte, como la migración campo-ciudad y el personaje literario del provinciano. Se visualiza la oportunidad de discutir los prejuicios e incentivar al docente a explicar los efectos de ellos (los prejuicios) y cómo se construyen estereotipos sociales (Ministerio de Educación, 2018b, p. 94). De esta forma se abordan los textos literarios que, en vínculo con la temática migratoria, problematizan el fenómeno en términos de identidad y de pertenencia, “poniéndose en juego, la cultura, las visiones de mundo, las diferentes lenguas, las costumbres, las religiones, los paisajes, etcétera; en suma, la relación con la otredad” (Ministerio de Educación, 2020c, p. 198).

La categoría migración, como tema controversial, es abordada desde la argumentación y el debate. El programa ofrece temas a discutir: las reacciones ante personas con culturas diferentes; efectos del creciente ingreso de migrantes al país y el abandono voluntario del país de origen; también, enfatiza que “la discusión se desarrolle en un ambiente de respeto y no discriminación” (Ministerio de Educación, 2018b, p. 105).

En textos escolares de LyL el abordaje de la temática migratoria se desarrolla en relación con las dificultades aparejadas, busca sensibilizar en torno a ellas, como en el texto de primer año de enseñanza media (Berríos Muñoz et al., 2018), a través del visionado de un fragmento del documental *Abrazos*, de 2014, del cineasta guatemalteco Luis Argueta.

Entre las dificultades que enfrentan las personas que migran está la xenofobia, que no se nombra como tal en el texto de la Editorial SM (Domínguez Ureta et al., 2018) para tercer año de enseñanza media, se alude como “discriminación”. Es tema de una mesa redonda, un informe de 2008 de la UNICEF que señala: “En Chile, el mayor grado de discriminación existe respecto de los extranjeros”. “¿Creen que esta situación ha cambiado al día de hoy?” (Domínguez Ureta et al., 2018, p. 245). En cambio, en el texto de Editorial Santillana (Barros Cruz et al., 2018) para segundo año de enseñanza media, la “Unidad 3. Cruce de horizonte” está dedicada a migración. Mediante el análisis de una viñeta se define xenofobia como:

(...) un sentimiento de miedo y de odio que lleva a algunos a pensar y actuar en contra de ciertos extranjeros, creyendo que deberían volverse a su país. La xenofobia demuestra una gran ignorancia, porque las migraciones son parte de la historia de la humanidad desde siempre. En Chile los migrantes tienen derechos que debemos respetar, y además la mezcla de culturas siempre es buena. (Barros Cruz et al., 2018, p. 121)

Como se observa, en dicho texto escolar se destaca a las personas migrantes como sujetos de derecho. La unidad avanza hacia la situación de la migración en Chile, graficada en cifras, y a través de preguntas exploratorias y de la descripción del concepto de migrante de la Organización Internacional para las Migraciones (Barros Cruz et al., 2018).

En síntesis, tanto en los programas de estudio como en los textos escolares, la migración se aborda como una experiencia humana, aparejada con situaciones ingratas

para la persona migrante, como la discriminación y la xenofobia ejercida por la sociedad receptora. Es llamativo que en ninguno de los documentos curriculares sus objetivos y las actividades de aprendizaje apunten al develamiento de las razones de aquellas situaciones (Riedemann et al., 2021).

Respeto hacia la diversidad cultural

En los programas de HGyCS el concepto *diversidad cultural* transporta una carga semántica negativa; por un lado, las ideas de conflictos limítrofes y de posesión de tierras y, por otro, el desconocimiento que existiría de las diversidades culturales indígenas presentes en Chile. En los programas de estudio el respeto a la otredad figura como objetivo de aprendizaje (OA), en términos actitudinales: “(...) respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios” (Ministerio de Educación, 2018c, p. 46).

A su vez, la diversidad cultural se entiende, en sentido positivo, como un rasgo propio del ser humano y, como tal, implica respetarla. En el campo educativo constituye un desafío y un enriquecimiento de los contextos de aprendizaje. En las orientaciones del Programa **mundo global** de HGyCs para tercer y cuarto año de enseñanza media, esta categoría se expresa como: “(...) la valoración de la diversidad y la multiculturalidad, principalmente en el ámbito de la migración y la cultura que enriquece los contextos, a la vez que demanda mayor complejidad en los análisis que se realizan” (Ministerio de Educación, 2020b, p. 30).

En los textos escolares de HGyCS, el concepto de diversidad cultural se emparenta con situaciones conflictivas, representadas por la enseñanza/barbarie, el mestizaje y el ejercicio de homogeneización experimentado en el siglo XIX. Esta conflictividad se “metamorfosa” al conceptualizar la diversidad cultural como desafío convivencial e identitario.

Los programas de estudio de LyL representarían un gesto inclusivo hacia la diversidad cultural, desde lo curricular, reflejado en las orientaciones de corte actitudinal, de fomento del respeto y de la valoración de la diversidad. Además del uso de la literatura como vía de acceso a otras culturas, se identifica el estudio de ella como “(...) piedra angular del currículum también en cuanto permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva” (Ministerio de Educación, 2018c, p. 35).

En los textos de estudio de LyL, el abordaje de la diversidad cultural va emparejado con la identidad y con los medios masivos de comunicación. Se comprenden las fuentes de saber indígena, principalmente mapuche, a través de las voces de sus intelectuales y sus escritores, entre ellos, Pedro Cayuqueo, periodista y escritor, y de Elicura Chihuailaf, poeta y Premio nacional de literatura 2020. A su vez, la *cultura andina* aparece en una oportunidad; alude al quechua en un texto cuyo tema principal es la cultura mapuche. En Chile, si bien dentro de los pueblos originarios el mapuche es mayoritario, esta presencia hegemónica en los textos de estudios invisibiliza a los demás pueblos indígenas como los de la región del estudio.

En síntesis, en ambas asignaturas el concepto *diversidad cultural* parece estar construido desde el binomio conflicto/valoración. De acuerdo con los fragmentos analizados, los textos resultan, culturalmente, poco pertinentes con el contexto del norte

de Chile. Esto se podría explicar por la predominante y hegemónica presencia del pueblo mapuche, en desmedro de los demás pueblos originarios.

Nacionalismo

En los textos de HGyCS se puede observar que esta categoría es problematizada no solo desde una mirada decimonónica, sino también como tópico que resulta discutido en la actualidad. Por un lado, desde un nacionalismo cuya óptica valórica o moralizante evoca la importancia de mantener una identidad nacional no afectada por las diferencias culturales entre las personas y, por otra, con voces que cuestionan lo anterior. Esto se refleja en la cita de fuente secundaria de un texto del filósofo Fernando Savater:

(...) los hombres no hemos nacido para vivir formando batallones uniformados, cada uno con su propia bandera al frente, sino para mezclarnos los unos con los otros sin dejar de reconocernos a pesar de todas las diferencias culturales una semejanza esencial, y a partir de esa mezcla inventarnos de nuevo una y otra vez (...). (Morales Mery et al., 2018, p. 97)

Esta categoría (nacionalismo) es examinada desde una perspectiva militar o castrense, predominante respecto a la cantidad de contenidos relacionados con ella. Revisa enfrentamientos bélicos en los que Chile participó; aborda temas sobre los territorios en disputa y cómo el sentimiento de nacionalismo se fortalece ante las victorias: “Tras el término de la guerra, José Zapiola compuso el *Himno a la Victoria de Yungay*, dando forma explícita al sentimiento nacionalista que se había generado durante la guerra” (Morales Mery et al., 2018, p. 115).

En el texto de estudio escolar de LyL para el primer año de enseñanza media de editorial SM (Berríos Muñoz et al., 2018), el nacionalismo es abordado desde un Chile dividido por diferencias sociales y políticas, originado en los medios de comunicación y en gestiones económico-políticas que mantienen la brecha social. Muestra una parte de Chile, la que interesa a los grupos de poder; no obstante, en el texto *Chiles divididos* el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, a propósito del bicentenario de la nación en 2010, llama a la formación de un sentimiento de unión nacional, que vaya más allá de los sucesos históricos que marcan al país y que se conformaría una identidad chilena:

Parece que ya es hora de que este país sea efectivamente eso: Chile. Y que tenga un sentido nacional más allá de los excepcionales momentos en que se expresó el ánimo de comunidad en el año del Bicentenario: la angustia generalizada de más de medio país con los remezones de un terremoto, o los gritos entusiastas, y compartidos que provocaron los tres goles de “la Roja” (...). (Berríos Muñoz et al., 2018, p. 326)

También en los textos de estudio de LyL se aborda el nacionalismo desde la realidad inmigratoria de Chile, sin profundizar en algún origen en específico. Proponen una perspectiva de apertura y de igualdad de oportunidades, condiciones y dignidad para aquellas personas que ingresan al país: “Esto exige un gran esfuerzo político y pedagógico, especialmente, cuando surgen sentimientos xenófobos o de un nacionalismo estrecho o, peor todavía, cuando hay manifestaciones externas de desprecio o de falta de acogida hacia los inmigrantes” (Barros Cruz et al., 2018, p. 144).

La categoría evidencia en los textos escolares de estudio de LyL que comparten los dichos de Bernardo Subercaseaux, quien se basa en Nietzsche y en la literatura mapuche para plantear la diversidad presente en Chile. Plantea cambios en ámbitos de diversidad por los que pasa la nación gracias a la globalización y cómo beneficia para avanzar como sociedad, a pesar del discurso que lamenta la pérdida de costumbres locales. Por otro lado, este historiador plantea cómo ciertos aspectos culturales cambian sin perder su esencia y perduran en el tiempo: "(...) Se trata de dos lógicas o matrices distintas que concurren a perfilar lo nacional, y que conforman campos discursivos también diferentes" (Domínguez Ureta et al., 2018, p. 282).

Chilenidad

En los textos de estudio escolar de LyL la categoría chilenidad se aborda desde la construcción de la identidad, lo que significa ser latinoamericanos y chilenos. Es el tópico más desarrollado. Por ejemplo, el libro de primer año de enseñanza media de LyL de SM (Berríos Muñoz et al., 2018), en la unidad "Identidades colectivas ¿qué tenemos en común?", el concepto de identidad se entiende como una "(...) construcción compleja que va modificándose con el paso del tiempo. Su carácter complejo deriva que en ella confluyen diversos elementos, como las tradiciones, la historia, las lenguas, el contacto con otros pueblos, etc." (Berríos Muñoz et al., 2018, p. 318).

Dicha complejidad resulta graficada en las reflexiones de cuatro intelectuales sobre identidad latinoamericana y chilena. Para esta última, a modo de ejemplo, se trabaja el ensayo *Menos cóndor y más huemul*, de Gabriela Mistral; la autora revisa la también compleja identidad chilena al tensionar el simbolismo de estas especies, presentes en uno de los emblemas patrios: el escudo nacional. Para la Premio Nobel de Literatura 1945, el cóndor representa "el dominio de una raza fuerte" y, en cambio, el huemul alude a "(...) la sensibilidad de una raza: sentidos finos, inteligencia vigilante, gracia (...)" (Berríos Muñoz et al., 2018, p. 322).

También se mencionan como factores formadores de parte de la identidad chilena a sucesos históricos, tales como, la Primera Junta de Gobierno, terremotos y la participación en campeonatos deportivos. Los pueblos originarios y migrantes son poco mencionados, en comparación con otros tópicos aparecen, al menos, en dos oportunidades como parte de un todo más complejo que comprende la *identidad chilena*. A su vez, los textos refieren a la *chilenidad* desde la migración campo-ciudad y cómo estas personas buscan mantener la identidad de su lugar de origen. Se reúnen con sus coterráneos y, con ello, originan una mixtura cultural en la zona habitada, a tal punto de adquirir rasgos propios de Chile, como el acento característico.

Para tercer año de enseñanza media, en el libro de LyL de SM (Domínguez Ureta et al., 2018), la categoría de chilenidad apunta al supuesto *patriotismo y hospitalidad*, que caracterizarían a la población en un texto de una agencia de servicios para extranjeros titulado *Patriotas y hospitalarios. Guía de Chile* (Domínguez Ureta et al., 2018, pp. 125-126). El libro de estudio emplea dicho texto en la unidad 3 como recurso didáctico sobre argumentación y uno de cuyos objetivos es resolver controversias, sin embargo, en las actividades sugeridas dicho propósito no resulta trabajado. Tampoco persigue develar, críticamente, afirmaciones que pasan a ser lugares comunes de "patriotismo". Esto tomaría fuerza al conversar temáticas sobre un país vecino o al participar en algún

campeonato de fútbol. Y aquella hospitalidad aludida, reservada para un tipo de inmigrante, el europeo, “(...) a quienes se les otorgaron los mismos derechos ciudadanos que a cualquier chileno” (Domínguez Ureta et al., 2018, p. 126). Asimismo, las actividades formuladas para este texto argumentativo —de carácter publicitario— más bien buscan que el estudiantado identifique aspectos teóricos de ella (la argumentación), pero no tensiona la representación de patriotismo y ni de hospitalidad que caracterizan a la cultura chilena, de esfuerzo y de apoyo mutuo entre compatriotas. Tampoco el sentimiento hospitalario cuando se trata de recibir a inmigrantes, al ejemplificarlo, únicamente, con personas europeas.

Discusión y conclusiones

En resumen, el currículo escolar chileno presenta escasos contenidos alusivos a *migración, respeto hacia la diversidad cultural, nacionalismo y chilenidad* en el contexto de la región fronteriza de Arica y Parinacota. En específico, los incluidos en los textos escolares visualizan al indígena, al inmigrante o al perteneciente a un grupo minoritario como un *otro*, escasamente, asociado a la cultura aymara.

Este hallazgo va en la línea de lo evidenciado por Canales Tapia y colaboradores (2020), para el caso de los textos escolares donde los pueblos originarios:

(...) no dejan de ser sujetos subalternos, colonizados y un “pero” para la convivencia nacional; esto hace que la enseñanza en los textos escolares, sea un continuo discursivo-estructural ya que da vigencia y notoriedad al pensamiento decimonónico referido a los pueblos indígenas, racista, estereotipado y carente de todo anhelo por mirar y conocer la otredad, desde los procesos identitarios propios y con otros y otras. (Canales Tapia et al., 2020, p. 13)

En definitiva, existiría un silencio del currículo en cuanto a la representatividad cultural (Jiménez Vargas et al., 2018), donde “las escuelas chilenas en contextos étnicos, han invisibilizado los saberes indígenas y solo han promovido discursos nacionalistas y definitivamente asimilacionistas” (Canales Tapia et al., 2020, p. 8).

A un nivel macrosocial, estos resultados refieren a los desafíos actuales de la transformación del Estado en el marco de la globalización y la consecuente migración y diversidad cultural constitutiva del Chile actual. En lo microsociales se desarrolla una idea de identidad chilena en torno a chilenidad y nacionalismo. Estos temas se sustentan en: *a*) contenidos sobre enseñanza de conflictos bélicos con países vecinos; *b*) sucesos históricos de América y de Chile, contextualizados en los procesos de colonización y de conquista referida, principalmente, a los límites y los desafíos de la soberanía chilena y a la territorialidad, asociada a la Guerra del Pacífico; *c*) pueblos originarios, abordados de forma genérica; y, *d*) contexto fronterizo en tensión y en disputas. Cabe precisar que el triunfo bélico de Chile frente a Bolivia es significado por Castro Palacios como “(...) la consolidación definitiva de la nacionalidad a través del éxito militar” (Castro Palacios, 2014, p. 50).

Sin embargo, estos temas son tratados de una forma aparente, inespecífica en términos valóricos, pero transmiten una ideología nacional hegemónica y homogeneizante, no representativa de las diversas culturas que coexisten en la región del estudio. No son explícitos ni críticos, solamente descriptivos y generales. Dicho de otro modo,

son tratados con pocas opciones para visibilizar a grupos indígenas y migrantes, predomina la centralización nacional chilena y se invisibilizan las diversidades culturales de la zona norte. Esto porque se discuten temáticas pertinentes a grupos culturales del centro del país, que se abordan como “lo nacional”. Es decir, un predominio hegemónico “nacional centralista y étnico” sostenido en la cultura mapuche. Además, en coincidencia con Mondaca-Rojas y colaboradores (2020), el currículo presenta tendencias nacionalistas basadas en la asimilación de los grupos diversos culturalmente, que garantizarían el buen desempeño de los estudiantes, incluso, para el caso de hijas e hijos de inmigrantes, chilenas y chilenos hijas e hijos de padres extranjeros, indígenas, afrodescendientes, etcétera.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en los que se presentan escasos contenidos alusivos a la diversidad cultural y a las realidades culturales presentes en Chile y, en especial, de la región de Arica y Parinacota, se afirma que el currículo nacional chileno no considera la diversidad cultural como un espacio de diálogo y de discusión. Lo anterior, como propone Pinto Contreras (2009), quien releva la necesidad de que la institución escolar brinde un espacio de diálogo y construcción intercultural. Al seguir el modelo de desarrollo curricular imperante, el currículo escolar estudiado va en la línea del enfoque de las contribuciones (Banks, 2015). Es decir, en la actualidad no se consideran las proposiciones discutidas en la teoría curricular, esto es, encaminar el diálogo hacia una construcción mutua a través de contextualizaciones.

En este punto subyacen los desafíos de la diversidad cultural propia de la zona trifronteriza de Arica y Parinacota, se abre un llamado a reorientar estas prácticas educativas que propenden a un diálogo entre culturas diferentes. De esta forma se podría avanzar en la construcción de las condiciones para el desarrollo de un enfoque educativo intercultural crítico (Tubino, 2015; Walsh, 2010) que permitiría incorporar en el currículo las diversidades culturales existentes en las comunidades educativas de la región en estudio, es decir, velar por la pertinencia cultural.

Por otro lado, de acuerdo con los hallazgos del estudio, la escuela, en su calidad de institución formadora de ciudadanos en contextos multiculturales, no entregaría contenidos que promuevan la valoración de las distintas culturas coexistentes en las salas de clases del país, lo que resulta un dilema, en especial, en entornos diversos culturalmente, como el caso de la región de Arica y Parinacota, caracterizada por la movilidad y el intercambio cultural transnacional de larga data (Núñez & Nielsen, 2011; Vicuña y Rojas, 2015).

No obstante, al analizar los contenidos alusivos a los temas de *migración, respeto hacia la diversidad cultural, nacionalismo y chilenidad* se constata el predominio al pueblo mapuche por sobre otros pueblos originarios de Chile. Si bien esto es un avance a destacar, no es pertinente para el norte del país, genera invisibilización de pueblos y culturas presentes en la región de Arica y Parinacota, como el caso de los pueblos aymara y quechua, o las comunidades afrodescendientes.

A resultados similares arribaron los estudios de Villalón Gálvez y colaboradores (2018, 2021), en torno a textos escolares de historia, geografía y ciencias sociales. En el primer caso se analizó el texto de estudio para segundo año de enseñanza media del año 2016 de la editorial SM, cuyos hallazgos concluyeron que la presencia de los grupos indígenas, afrodescendientes y migrantes resulta más bien escasa. Se puede concluir que “(...) genera una dificultad para que los y las estudiantes, a través del aprendizaje de la historia, al utilizar el texto de estudio tengan la oportunidad, al menos, de identificar la diversidad de grupos sociales y culturales que (se) constituyen en el pasado y en la actualidad” (Villalón Gálvez et al., 2018, p. 622).

En el segundo caso se estudió el texto escolar para octavo año de enseñanza básica de 2013 de la editorial SM, desde la descripción de las narrativas que se presentan sobre el pueblo mapuche. Aparecen “como un otro ajeno y, muchas veces, definido por oposición a aquellos sujetos, relatos y valores que constituían ‘tradicionalmente’ la identidad de la nación” (Villalón Gálvez et al., 2021, p. 363).

Para los textos escolares de lenguaje y comunicación, Valenzuela Rettig e Ivanova (2020) analizaron el correspondiente a sexto año de enseñanza básica de 2016 de la editorial SM. Los resultados muestran la ausencia de los pueblos originarios de la zona norte de Chile, las identidades culturales indígenas chilenas están representadas a través de los pueblos pehuenche, huilliche, selk'nam y mapuche. Las asignaturas y categorías evidencian escasos contenidos alusivos a temáticas regionales con pertinencia cultural. En suma, el contenido curricular menciona, escasamente, a los pueblos y culturas del norte de Chile y la forma en que se aborda la diversidad cultural es inespecífica en cuanto a los distintos pueblos originarios y tribales que conforman el país, articulando, entonces, contenidos desde un enfoque técnico (Grundy, 2018). Lo anterior se explica porque la reforma educacional chilena se ampara en modelos foráneos de construcción del conocimiento (Oliva, 2019), como el Proyecto Tuning, de origen europeo, donde el currículo persigue la estandarización de los saberes (Assaél et al., 2018) y, con ello, invisibiliza a los actores en su contexto (Mora Olate, 2018), porque están convocados a implementar las reformas, pero sin ser dichos actores partícipes de su desarrollo.

En los textos estudiados, este ejercicio estandarizador se traslada a la comprensión de la diversidad étnica de Chile, donde se observa una presencia más recurrente del pueblo mapuche en relación con los pueblos originarios locales. Dicho ejercicio homogeneiza las diferencias entre los pueblos indígenas e, incluso, los asimila a “lo mapuche”.

Por su parte, el abordaje de asuntos de frontera remite a tensiones y disputas, pasadas y presentes, entre Chile y los países vecinos. Predomina una posición nacionalista de soberanía y, en algunos casos, se presenta información general que el profesorado puede desarrollar según sus propias valoraciones.

A partir de la evidencia, se concluye que el currículo de las asignaturas en estudio, culturalmente, no es pertinente para la región de Arica y Parinacota. El currículo oficial no aborda la diversidad cultural, según la demanda actual del contexto social fronterizo al norte de Chile, esto deviene en perspectivas colonizantes y centralistas que invisibilizan la diversidad cultural. Esta situación podría dificultar el ingreso al sistema escolar y a las trayectorias educativas de los estudiantes que asisten a las escuelas de la región, que provienen de orígenes transnacionales extranjeros diversos.

En los textos escolares analizados, la identidad chilena sigue reforzándose biunívocamente desde un pensamiento militarizado y un individualismo cultural homogeneizante (Mena et al., 2012) que busca defenderse de una “invasión” de lo “extranjero”. Es más, se centra en el eje identitario “chileno-extranjero” y se nutre en acentuar e incitar, implícitamente, cierto “amor a la patria” a partir de tensiones territoriales históricas con países vecinos. A modo de ejemplo, textos de HGyCS con el fortalecimiento del “sentimiento” de nacionalismo a través de las victorias en batallas bélicas (Ministerio de Educación, 2018a). Lo anterior orienta los textos a una contraposición de una cultura hegemónica chilena y los “otros”: la cultura de los “residuos humanos” que abarcan poblaciones superfluas (Tijoux Merino & Córdova Rivera, 2015) y los condenados de la tierra (Fanon, 2018). Este tipo de identidad chilena no se orienta

hacia una apertura a la diversidad cultural, por el contrario, da paso a discursos segregadores que se mantienen en los lazos cotidianos a través de la sobrerrepresentación de la otredad, que reproduce la subordinación y la segregación de grupos culturales no hegemónicos.

Es así, entonces, en coincidencia con Mondaca-Rojas y colaboradores (2020), el currículo oficial presenta tendencias nacionalistas que tienden a reforzar la asimilación de la diversidad. Afecta el llamado a la valoración de la diversidad cultural a través de las invisibilizaciones de los discursos divergentes. Por ejemplo, en el abordaje del nacionalismo, en los textos de HGyCS (Morales Mery et al., 2018) se refuerza la idea de una semejanza esencial a través de la identificación con el Estado nación chileno y sus conflictos bélicos. Esta idea (la semejanza) termina sobreponiéndose a las diferencias culturales en un intento pedagógico de hacer un llamado a “superarlas”. Sin embargo, es aquella superposición la que da paso a estrategias segregadoras de diversidades étnicas, culturales y de condiciones económicas, entre otras. Esto por la desterritorialización despótica de las particularidades culturales y su ideología nacionalista, una opción supeditada frente a la diversidad cultural presente en la región de Arica y Parinacota, norte de Chile.

Por lo anterior, se deriva el desafío de analizar, críticamente, el rol que juega el currículo en torno a las temáticas referidas a la formación del estudiantado diverso culturalmente y de propender hacia un modelo de desarrollo curricular con enfoque de transformación (Banks, 1989, 2015) que logre orientarse hacia una interacción que no invisibiliza las asimetrías (Walsh, 2005). También, que forme ciudadanos que reconozcan y valoren sus orígenes distintos para un mundo intercultural que promueva y cultive una cultura de la paz y del respeto hacia las diversidades. Por eso las instituciones escolares, en términos de educación ciudadana, enfrentan el desafío de “permitir un aprendizaje de la ciudadanía que tenga en cuenta la diversidad, y que enseñe a desenvolverse dentro de ella de manera adecuada” (Riedemann et al., 2021, p. 48).

Entonces, al entender las demandas particulares de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile, surge otro desafío: cuestionar la pertinencia cultural del currículo escolar y las competencias del profesorado para atender las diversidades culturales de sus estudiantes y sus valoraciones. Estas inquietudes se basan en la inexistencia de un abordaje apropiado de la diversidad cultural y la presencia de abordajes inespecíficos en los planes y programas, que no permiten un plan adecuado para enfrentar la diversidad cultural propia de la región.

Se puede concluir que es necesario incorporar estrategias en el currículo nacional (por ejemplo, entregar valores para un debate ético y de derechos sobre la interculturalidad) que permitan abordar y encaminar las discusiones entre los distintos agentes educativos de orígenes diversos. Con ello se podrían visibilizar y, luego, abordar las asimetrías (Mondaca-Rojas et al., 2020) de las diversas culturas y, también, el reconocimiento y el respeto de sus problemáticas, particularidades y territorios.

Estas estrategias permitirían orientar la labor educativa hacia una desterritorialización de la sobrecodificación de la otredad. En este caso, se comprende sobrecodificación como el mecanismo en que el plan educativo genera patrones de chilenidad/otredad. Este (el mecanismo) produce un uso sutil de códigos lingüísticos para atribuir exterioridad absoluta a grupos migrantes y pueblos originarios; definirlos como una posición externa y opuesta a la postura hegemónica que los libros de enseñanza han referido como “chilenidad”, lo que oscurece e invisibiliza las distinciones culturales. Es decir, evitar el excesivo énfasis en la categorización y la representación de

quienes son diferentes, en términos culturales, étnicos y raciales en el país, entre otros, para evitar la idea de una jerarquización cultural, una que sea superior a otra.

Para contravenir esta situación se requiere acercamiento a espacios polivocales, que reconozcan la multiplicidad de voces válidas; a modo de ejemplo, a través de la incorporación de las prácticas culturales de las comunidades locales, de un modo que pluralice los conocimientos (Fornet-Betancourt, 2006). Se sugiere modificar el marco segregativo y biunívoco del currículo nacional chileno actual que, según lo evidenciado en esta investigación, presenta tendencias *nacionalistas* y *centralizantes* que propician los efectos discutidos en este artículo; comprenden dilemas que dificultan la educación intercultural, tales como, el abordaje del conflicto de soberanía entre Estado-nación y el tratamiento de pueblos originarios y de grupos tribales.

De este modo, instalar competencias en los actores para desarrollar un currículo pertinente en lo cultural en la región de Arica y Parinacota (Zapata Sepúlveda et al., 2022) y, en otras zonas de Chile, permitiría que sus comunidades educativas pudiesen formar a sus estudiantes sobre el reconocimiento y el respeto a sus diversidades culturales. Con ello, desarrollar ciudadanos para un mundo intercultural basados en una cultura de la paz.

Es conveniente recordar que este estudio releva, también, la necesidad de abordar los enfoques y las valoraciones que se encuentran en los contenidos curriculares de las ciencias sociales en materia de diversidad cultural y el rol formador que poseen en cuanto a temáticas de ciudadanía en contextos multiculturales.

En este contexto, la ausencia de contenidos interculturales y el abordaje genérico de “lo indígena” y “la valoración nacionalista chilena” presentes en temáticas en tensión entre los países vecinos —a modo de ejemplo, la Guerra del Pacífico o los procesos migratorios— evidencian un currículo nacional con escasa pertinencia cultural para el estudiantado de la región de Arica y Parinacota, y de otras regiones de Chile (Mora-Olate, 2022).

Finalmente, con el tratamiento de los datos obtenidos en esta investigación se espera aportar elementos para la reflexión y el análisis del currículo nacional, según las valoraciones que se evidencian en la educación formal que reciben infancias y adolescentes en contextos multiculturales, y al rol que estas (las valoraciones) juegan en la formación de ciudadanos.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) mediante los proyectos Fondecyt regulares N° 1181713 “Interculturality in diverse and sometimes adverse schools: curriculum, school subject matters and values in the border context of Arica and Parinacota”; y N°1221330 “Distance education, intercultural curriculum and ICTs in times of COVID-19 in primary and secondary rural schools in border northern Chile (2022-2026)”.

Además, al Dr. Pablo Espinoza Concha, académico del Departamento de Español, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá, y coinvestigador del proyecto Fondecyt N° 1221330, por su dedicación y profesionalismo en la edición final del manuscrito.

Referencias

- Alfaro-Urrutia, J. E. (2017, septiembre-diciembre). Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (75), 87-105. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.4207>
- Anderson, B. (2016). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (ed. revisada). Verso.
- Assaél, J., Albornoz, N. & Caro, M. (2018, enero-marzo). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente [Dossier]. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Banks, J. A. (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3(3), Artículo 5. https://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5/
- Banks, J. A. (2015). Multicultural education: characteristics and goals. En J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (9a. ed., pp. 2-30). Wiley.
- Barros Cruz, M. J., Contreras Rivera, N. & Saravia Sobarzo, C. (2018). *Lengua y literatura 2° medio. Texto del estudiante* (Edición especial para el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile). Editorial Santillana.
- Bello Arellano, D. (2012). Alianza Estratégica Aymaras sin Fronteras: una respuesta territorial a los desafíos de la “glocalización”. *Tinkazos*, 15(32), 147-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426141575009>
- Berganza Setién, I. & Cerna Rivera, M. (2011). *Dinámicas migratorias en la frontera Perú-Chile: Arica, Tacna e Iquique*. Fondo Editorial Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Berrios Muñoz, A., Peralta Valdés, D. & Vera Solís, P. (2018). *Texto del estudiante de lengua y literatura 1° medio* (Edición especial para el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile). Ediciones SM.
- Canales Tapia, P, Fernández Alister, M. & Rubio Poblete, A. (2020). Textos escolares y debates en torno a los pueblos indígenas en Chile. *Revista Pedagógica*, 22. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5215>
- Castro Palacios, G. (2014). La historia nacional cuestionada: interculturalidad para una enseñanza de la historia clave Latinoamericana. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (32), 47-58. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/274>
- Choque-Caseres, D. (2019). La frontera como dispositivo en los discursos desarrollistas de los pueblos indígenas desde las experiencias en el hemisferio sur. En F. Carrión M. & F. Enríquez Bermeo (Eds.), *Dinámicas transfronterizas en América Latina: ¿de lo nacional a lo local?* (pp. 213-228). Organización Latinoamericana y del Caribe de Ciudades Fronterizas/Flacso Ecuador/Universidad Privada de Tacna/Universidad de Tarapacá. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57548.pdf>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5a. ed.). SAGE.
- Cuevas, H. T. & Carrillo, M. F. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educar em Revista*, 36, Artículo e66108. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>

- De la Maza, F. & Campos, L. E. (2020). The irruption of Afro-descendants in diversity politics: the case of Arica in Northern Chile. *Identities*, 28(4), 436-453. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2020.1813458>
- Dietz, G., Mateos Cortés, L. S., Jiménez Naranjo, Y. & Mendoza Zuany, G. (2009). Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual. *Revista Decisio*, (24), 26-30. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber4.pdf
- Domínguez Ureta, C., Vásquez Cifuentes, C., Araya Martínez, C., Wendegass Moreno, B. & Lundin Gaona, M. P. (2018). *Lenguaje y comunicación 3° medio. Texto del estudiante* (Edición especial para el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile). Ediciones SM.
- Espinosa Peña, M. P. (2015). Afrochilenos en Arica: identidad, organización y territorio. *Antropologías del Sur*, 2(3), 175-190. <https://doi.org/10.25074/rantros.v2i3.838>
- Fanon, F. (2018). *Los condenados de la Tierra* (4a. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes, de resistir, (re)existir y (re)vivir* (t. 1, pp. 145-161). Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). (2017, junio). *Remesas, inversiones y los objetivos de desarrollo sostenible: acciones recomendadas*. <https://www.ifad.org/es/web/knowledge/-/publication/remittances-investments-and-the-sustainable-development-goals>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Editorial Aachen.
- Grundy, S. (2018). *Producto o praxis del curriculum* (2a. ed.). Ediciones Morata.
- Ibáñez-Salgado, N. & Druker-Ibáñez, S. (2018, septiembre-diciembre). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile (INE). (2018, diciembre). *Radiografía de género: pueblos originarios en Chile 2017*. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/genero/documentos-de-an%C3%A1lisis/documentos/radiografia-de-genero-pueblos-originarios-chile2017.pdf?sfvrsn=7cecf389_8
- Jiménez Vargas, F., Valdés Morales, R. & Aguilera Valdivia, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 173-191. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Joiko, S. & Cortés Saavedra, A. (2022, 15 de marzo). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 21(1), 65-75. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2525>
- Latorre, C. L., Núñez, I., González, L. E. & Hevia, R. (1991). *La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L1991-015.pdf>

- Mansilla Sepúlveda, J., Llanccavil Llanccavil, D., Mieres Chacaltana, M. & Montanares Vargas, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Mardones, D. J. (2020). Los estudios curriculares como conversación internacional. *Revista Espacio del Currículum*, 13(3), 345-352. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.55434>
- Mena, I., Lissi, M. R., Alcalay, L. & Milicic, N. (2012). *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional*. Ediciones PUC.
- Méndez Méndez, J. M. (2022). Aportes para la revisión curricular desde la perspectiva intercultural. *Cuestiones de Filosofía*, 8(31), 73-87. <https://doi.org/10.19053/01235095.v8.n31.2022.14373>
- Milien, S. (2015). Afrochilenos en rumbo al reconocimiento como pueblo tribal. Una investigación sobre los factores históricos y culturales de los afrodescendientes en Arica. *Independent Study Project (ISP) Collection*, (2270). https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2270
- Ministerio de Educación. (2018a). *Programa de estudio 3° año de E.M. Historia, geografía y ciencias sociales*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018b). *Programa de estudio 2° año de E.M. Lengua y literatura*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018c). *Bases curriculares 7° año de E.B. a 2° año de E.M.* Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2020a). *Programa de estudio 3° y 4° año de E.M. Chile y la región Latinoamericana*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2020b). *Programa de estudio 3° y 4° año de E.M. Mundo global*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2020c). *Programa de estudio 4° año de E.M. Lengua y literatura*. Gobierno de Chile.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. & Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. <http://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mondaca Rojas, C. E. (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]. Repositorio Tesis en Red. <http://hdl.handle.net/10803/664249>
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P. & Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, (63), 261-270. <http://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Mora Olate, M. L. (2018, enero-marzo). Transformar la formación: las voces del profesorado, de Donatila Ferrada, Alicia Villena y Omar Turra. *Perfiles educativos*, 40(159), 218-222. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58777>
- Mora-Olate, M. L. (2022). Enseñanza de la historia en aulas chilenas con escolares migrantes: tensiones desde los discursos docentes. *Diálogo Andino*, (67), 158-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100158>

- Morales Mery, J., Pastene Ortega, S., Santelices Ariztía, C. & Quintana Susarte, S. (2018). *Historia, geografía y ciencias sociales 1° medio. Texto del estudiante* (Edición especial para el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile). Editorial Santillana.
- Navarro Martín, L. (2021). *Historia y memoria del pueblo aymara. Construcción de relatos históricos e identitarios en Bolivia* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/52241/TFG_F_2021_178.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Navarro Reyes, D. A. & Trazar Badilla, E. I. (2017). *Análisis del currículum escolar en contexto de aula con estudiantes migrantes en un liceo de Viña del Mar*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Repositorio Bibliotecas PUCV. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-2000/UCC2439_01.pdf
- Núñez, L. & Nielsen, A. (Eds.). (2011). *En ruta, arqueología, historia y etnografía del tráfico surandino*. Encuentro Grupo Editor.
- Oliva, M. A. (2017, abril-junio). Arquitectura de la política educativa chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405-428. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226921>
- Oliva, M. A. (2019). Seis epígrafes para la disciplina escolar: política educativa chilena reciente. *Revista Lusófona de Educação*, 43(43), 11-25. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle43.01>
- Pinto Contreras, R. (2008). *El currículo crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones UC.
- Pinto Contreras, R. N. (2009, marzo). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. *Posgrado y Sociedad*, 9(1), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662325>
- Pinto Contreras, R. & Osorio Vargas, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina (colección Cooperación con la formación docente en América Latina, v. 2)*. Derrama Magisterial.
- Quintriqueo Millán, S. & McGinity Travers, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Redon, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 25-35. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519003.pdf>
- Riedemann, A., Roessler, P. & Stang, F. (2021). La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía. En C. Villalobos, M. J. Morel & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 43-76). Centro UC, Estudios de Políticas y Prácticas en Educación-Ediciones UC.
- Stefoni, C., Stang, F. & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tapia Ladino, M. (2012). Frontera y migración en el norte de Chile a partir del análisis de los censos de población: siglos XIX-XXI. *Revista de Geografía Norte Grande*, (53), 177-198. <http://doi.org/10.4067/S0718-34022012000300011>

- Tapia Ladino, M. (2015). Frontera, movilidad y circulación reciente de peruanos y bolivianos en el Norte de Chile. *Estudios atacameños*, (50), 195-213. <http://doi.org/10.4067/S0718-10432015000100010>
- Tapia Ladino, M. A. (2017). Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: reflexiones para un debate. *Estudios Fronterizos*, 18(37), 61-80. <https://doi.org/10.21670/ref.2017.37.a04>
- Tijoux Merino, M. E. & Córdova Rivera, M. G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis (Santiago)*, 14(42), 7-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP.
- Valenzuela Rettig, P. & Ivanova, A. (2020, mayo). Identidades culturales en literatura escolar: análisis de un texto escolar en Chile. *Altre Modernità*, (23), 98-119. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/13418>.
- Vicuña, J. T. & Rojas, T. (2015). *Migración en Arica y Parinacota. Panoramas y tendencias de una región fronteriza*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Villalón Gálvez, G., Rivera Delgado, P. & Zamorano Vargas, A. (2021). Narrativas sobre los y las indígenas en los textos escolares de historia de Chile. En M. Massip i Sabater, N. González-Monfort & A. Santisteban (Eds.), *El futur comença ara mateix: L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 359-366). Universidad Autónoma de Barcelona/Ajuntament de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2021/259446/futurcomavu_a2021-359-366.pdf
- Villalón Gálvez, G., Zamorano Vargas, A. & Albornoz, E. M. (2018). La enseñanza de la historia para la diversidad cultural: la representación de afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de historia de Chile. En M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola, & M. C. Nin (Coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (Serie actas-parte 3-2018, pp. 613-623). Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/publicaciones/52-los-aportes-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-de-la-historia-y-de-la-geografia-a-la-formacion-de-la-ciudadania-en-los-contextos-iberoamericanos-serie-actas-2018>
- Walsh, C. (2005, enero-junio). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>
- Walsh, C. (2008, julio-diciembre). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. https://www.researchgate.net/publication/38104922_Interculturalidad_plurinacionalidad_y_decolonialidad_las_insurgencias_politico-epistemicas_de_refundar_el_Estado
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educac2a6n-intercultural1.pdf>

- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (t. 2, pp. 17-45). Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2017-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Zapata Sepúlveda, P., Mora Olate, M. L., Choque Caseres, D., Mondaca Rojas, C., Quispe Alvarado, D. & Cañipa Ponce, E. (2022). *Recomendaciones para una política educativa pública con pertinencia cultural para las/los estudiantes de la región fronteriza de Arica y Parinacota*. Universidad de Tarapacá. https://www.researchgate.net/publication/354866143_RECOMENDACIONES_PARA_UNA_POLITICA_EDUCATIVA_PUBLICA_CON_PERTINENCIA_CULTURAL_PARA_LASLOS_ESTUDIANTES_DE_LA_REGION_FRONTERIZA_DE_ARICA_Y_PARINACOTA

Pamela Zapata-Sepúlveda

Chilena. Doctorada en psicología clínica y de la salud por la Universidad de Salamanca, España. Postdoctorado international center for qualitative inquiry por la University of Illinois at Urbana-Champaign. Profesora titular, Escuela de Psicología y Filosofía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá, Chile. Líneas de investigación: estudios culturales; investigación cualitativa; metodologías críticas. Publicación reciente: Zapata-Sepúlveda, P. & Suárez-Ortega, M. (2022). Qualitative female researchers in academia: challenges and contradictions. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 22(6), 617-619. <https://doi.org/10.1177/15327086221093417>

María Loreto Mora-Olate

Chilena. Doctorada en educación por la Universidad del Bío-Bío, Chile. Coinvestigadora en Proyecto Fondecyt Regular N° 1181713 “Interculturality in diverse and sometimes adverse schools: curriculum, school subject matters and values in the border context of Arica and Parinacota”. Líneas de investigación: currículo y diversidad cultural; educación intercultural. Publicación reciente. Mora-Olate, M. L. (2022). Discursos docentes en torno a la presencia de alumnado migrante en la clase de historia: hacia un diálogo de saberes. *Atenea (Concepción)*, (526), 87-109. <https://doi.org/10.29393/At526-4DDMM10004>

Rodolfo Bastián Valle-Kendall

Chileno. Candidato a doctor en psicología por la Universidad de Tarapacá y Católica del Norte, Chile. Licenciado en psicología por la Universidad de Tarapacá (Chile). Tesista Proyecto Fondecyt Regular N° 1221330: “Distance education, intercultural curriculum and ICTs in times of COVID-19 in primary and secondary rural schools in border northern Chile” (2022-2026). Líneas de investigación: psicología social-crítica; interculturalidad; subjetividades.

Andrés Valle-Barrera

Chileno. Licenciado en psicología por la Universidad de Tarapacá, Chile. Tesista y personal técnico en Proyecto Fondecyt Regular N° 1181713 “Interculturality in diverse and sometimes adverse schools: curriculum, school subject matters and values in the border context of Arica and Parinacota”. Líneas de investigación: currículo y diversidad cultural; educación intercultural; educación inclusiva.