

INVESTIGACIONES

Educación indígena en el Desierto de Atacama:  
factores que influyen la identidad de profesores  
en contextos rurales atacameños<sup>1 2</sup>

Indigenous education in the Atacama Desert:  
Factors influencing teachers' identity  
in Atacameños rural contexts

*Angela Baeza-Peña<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Carumba Institute, Queensland University of Technology, Australia.  
angela.baeza@qut.edu.au

RESUMEN

Una de las principales causas de la deserción docente en contexto rural indígena tiene relación con la falta de preparación, que ellos tienen para desenvolverse en dichos contextos. Esta falta de preparación, junto con falsas expectativas acerca del contexto rural, genera frustración y desmotivación. Este artículo explora las experiencias de profesores en contextos indígenas rurales, identificando los factores que influyen en la construcción de su identidad docente. Participantes de este estudio incluye a profesores de escuelas rurales del Desierto de Atacama, y miembros de la comunidad Atacameña.

Las entrevistas realizadas fueron analizadas usando la metodología postcolonial indígena; cuyos resultados dan origen al modelo FITIRIS (Factores que determinan la identidad docente en escuelas indígenas rurales), el cual revela cuatro dimensiones principales, determinantes de la identidad y experiencias de docentes en escuelas locales: soporte externo, recursos personales, la relación con los miembros de la comunidad local y el contexto de la escuela.

*Palabras clave:* formación pedagógica, comunidad atacameña, deserción de profesores, identidad docente, educación indígena.

ABSTRACT

One of the leading causes of teacher attrition is the lack of preparation teachers have to work in Indigenous and rural contexts. The lack of teacher preparation and the wrong expectations of educators about rural context cause frustration and demotivation. This study explores teachers' experiences working in Indigenous rural settings, with the aim of identifying the factors influencing in their pedagogical identity. Participants included teachers of rural schools located in the Atacama Desert and members of the Atacameños Indigenous community.

Interviews were analysed using a postcolonial Indigenous methodology. Results of this research origin the FITIRIS model (Factors Influencing Teachers Identities in Rural Indigenous Settings), this model reveals four crucial dimensions that influence teacher identity and experiences in local schools: eternal support, personal resources, and the relationship with the members of the local community and the school context.

*Key words:* teacher education, atacameños community, teacher attrition, teacher identity, indigenous education.

<sup>1</sup> Este artículo es parte de un Proyecto financiado por Queensland University of Technology y el Gobierno de Australia, a través de "Research Training Program Scholarship". Número de referencia 1900000564.

<sup>2</sup> Se agradece al Profesor Peter Anderson, Director Indigenous Research Unit, Griffith University y Profesora Simone White, Dean of Faculty of Education RMIT, Melbourne, Australia por el apoyo en la supervisión de este proyecto.

## 1. INTRODUCCIÓN

El término “educación inclusiva” en el currículo educacional chileno, se refiere a la educación dirigida a cualquier grupo vulnerable o con desventajas sociales (Araneda y Infante, 2022). Sin embargo, no se hace mayor diferenciación entre diversidad social, étnica, multicultural, etc. A pesar de que en Chile oficialmente son reconocidos nueve grupos indígenas (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2017), y que la población indígena reportada en el último CENSO de población reportó ser un 13% de la población total (INE, 2017), el currículo escolar no entrega orientaciones para que los docentes enseñen en escuelas con alto porcentaje de estudiantes indígenas (Baeza, 2019).

De acuerdo al último CENSO de población, los Atacameños o *Lican Antai* representan 2% de la población chilena (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2017), siendo uno de los más numerosos grupos indígenas de Chile. La mayoría de la población Atacameña se concentra en el Desierto de Atacama, manteniendo vivas algunas de sus actividades tradicionales como la agricultura, ganadería y artesanía (Calderón *et al.*, 2016). La lengua tradicional de los Atacameños es llamada *Kunza* la cual fue usada como lengua dominante hasta el siglo XVII (Biblioteca Nacional de Chile, 2021). En términos de educación, el número de Atacameños que concluye sus estudios técnicos o profesionales es mayor que otros grupos indígenas (INE, 2017), esto puede ser consecuencia de becas de estudio las cuales son destinadas especialmente para ellos, las que incluyen algunas financiadas por la propia comunidad Atacameña.

Otra evidencia de que la educación de los estudiantes indígenas necesita mejoras, es el hecho de que la pertenencia a un grupo indígena esta negativamente asociado con la participación escolar (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). Por otra parte, las escuelas ubicadas en lugares con alta población de estudiantes indígenas obtienen menores puntajes en el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE) que las escuelas ubicadas en contextos no indígenas (Webb *et al.*, 2017). Si bien los puntajes de este test pueden ser mirados como un mero referente, vale la pena explorar las causas para generar mejoras concretas a partir de ellas. Sin embargo, para poder realizar mejoras en este ámbito, es necesario explorar los conocimientos y habilidades que los docentes deben dominar para poder enseñar en un contexto rural indígena, pero la investigación en este campo es muy limitada, especialmente en el contexto Latino Americano. Desde esta perspectiva este artículo pretende contribuir al conocimiento acerca de la realidad del profesor rural en contextos indígenas desde su perspectiva, y también desde la visión de miembros de la comunidad indígena, particularmente Atacameña. Para esto se contempla la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo las experiencias de vida y pedagógicas de los docentes en contextos rurales indígenas determinan su identidad profesional?**

La exploración de la literatura considera temas relativos a la identidad docente en contextos indígenas, a reflexiones acerca de cómo los docentes chilenos se preparan para trabajar en este tipo de contexto, así como también a conocer los actuales estándares de formación docente. Por otra parte, se revisaron estudios relacionados con la percepción de los pueblos indígenas respecto a educación, y las expectativas que ellos tienen respecto de la labor docente y a educación.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. IDENTIDAD DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES INDÍGENAS

La identidad docente está determinada por la interacción entre el docente y la comunidad de practica (Loo, 2021). Las experiencias personales de los docentes, así como sus emociones e interacciones con estudiantes, colegas y toda la comunidad educativa influyen en su identidad (Nichols, Schutz, Rodgers y Bilica, 2017; Walker-Gibbs, Ludecke y Kline, 2018). Parte fundamental de la identidad docente, es su identidad profesional, la cual se puede definir como “la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas” (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 58).

Uno de los principales factores determinantes en la identidad docente es el contexto, a través de las interacciones con el medio, las identidades se reconstruyen tanto social como culturalmente (Baeza, 2022; Loo, 2021). Sin embargo, una limitada cantidad de estudios han explorado la identidad de docentes en contextos rurales y con alta población indígena. Algunos de estos estudios sugieren que algunos elementos determinantes de la identidad docente es la relación de poder que se establece con los estudiantes y el conocimiento que ellos tienen de sus estudiantes (Perso y Hayward, 2015; Walker-Gibbs *et al.*, 2018; White, 2015). También el tamaño de la escuela y de la comunidad pueden influir, por ejemplo, en pequeñas localidades hay menos opciones de desarrollo profesional (Walker-Gibbs *et al.*, 2018).

Profesores que enseñan en contextos donde muchos de sus estudiantes pertenecen a un grupo indígena, deben ser culturalmente competentes lo cual añade una nueva dimensión en su identidad profesional: “profesores culturalmente competentes pueden aprender de sus estudiantes indígenas quienes pueden enriquecer considerablemente el ambiente de aprendizaje a través de sus diferentes perspectivas” (Perso y Hayward, 2015, p. 46).

Por otra parte, la identidad docente también dependerá de cómo los profesores perciban sus capacidades respecto a su quehacer docente. En el contexto chileno, Avalos y Sotomayor (2012) afirman que son tres los principales elementos que definen la identidad docente: sus estudiantes, que deben ser educados como miembros de la sociedad acorde al sistema educacional vigente; su experiencia docente y el contexto donde se desenvuelve; y finalmente su relación con el contexto educacional. Desde esta perspectiva, resulta crucial entender dos situaciones; la primera se relaciona con el cómo las prácticas docentes son influenciadas por las políticas públicas, y la segunda, se vincula con el explorar la preparación en la formación inicial que reciben que los docentes para trabajar en diferentes contextos educacionales.

### 2.2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

#### 2.2.1. *Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente*

Los estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), establecen los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que los docentes requieren para graduarse, como también constituyen la base para el proceso de acreditación de las carreras de

pedagogía (CPEIP, 2020). Los estándares se estructuran en dos dominios: estándares pedagógicos (10 estándares) y estándares disciplinarios para la enseñanza (12 estándares de Lenguaje y Comunicación; 17 estándares de Matemática; 10 estándares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y 10 estándares de Ciencias Naturales). De acuerdo con el CPEIP (2020) los Estándares Pedagógicos para Formación Inicial Docente (ver Tabla 1) “corresponden a áreas de competencias genéricas de la función docente, las cuales son necesarias para la enseñanza de las disciplinas” (p. 17).

Tabla 1. Estándares Pedagógicos para Formación Inicial Docente

Área	Estándar
<b>Conocimiento de los estudiantes y del Curriculum nacional</b>	<b>E1.</b> Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.
	<b>E2.</b> Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
	<b>E3.</b> Conoce el currículo de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
<b>Planificación de la enseñanza</b>	<b>E4.</b> Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
	<b>E5.</b> Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
<b>Evaluación del aprendizaje</b>	<b>E6.</b> Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
<b>Conocimiento de la cultura escolar y atención a la diversidad</b>	<b>E7.</b> Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
	<b>E8.</b> Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>E9.</b> Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
<b>Formación continua</b>	<b>E10.</b> Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Los estándares se elaboran como un mecanismo para la regulación de los procesos de acreditación docente y formación inicial, en su construcción y validación participaron prestigiosas instituciones educacionales tales como CPEIP, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile entre otros, estos constituyen un instrumento válido para orientar la formación de docentes y para fortalecer los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía (Sotomayor y Gysling, 2011). Alrededor del mundo otros países también han reconocido la importancia de tener estándares para regular la formación de su profesorado, como Canadá, Australia e Inglaterra. Uno de los aspectos destacados en los estándares chilenos es que promueven la atención a la diversidad de los estudiantes. Por ejemplo, uno de los indicadores indica que todo docente:

1. Muestra disposición a respetar a cada uno de los estudiantes, sus familias y sus comunidades, y actúa considerando la influencia que pueden tener sus acciones, decisiones y juicios en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes que estarán a su cargo.
2. Respeta y valora la diversidad de estudiantes en relación al género, etnia, religión, creencias, nacionalidad, discapacidades, condición socioeconómica y talentos, evitando la discriminación, previniéndola y promoviendo la inclusión (CPEIP, 2020, p. 37).

Sin embargo, en los estándares no se hace referencia a estrategias o conocimientos específicos que los docentes necesitan para el trabajo con estudiantes indígenas. Ese punto es particularmente importante considerando que estudios internacionales y locales sugieren que, para enseñar en contextos indígenas, los maestros requieren de habilidades y preparación especial y diferente a la quienes se desempeñan en un contexto urbano (Anderson et al., 2017; Ma Rhea, 2015; Moreton-Robinson et al., 2012; Osborne, 2003; Vera et al., 2012). Los profesores no indígenas carecen de preparación y conocimiento para desenvolverse adecuadamente en aulas con estudiantes indígenas (Baeza, 2022; Ma Rhea et al., 2012). Por lo tanto, un primer paso en la mejora de la educación que reciben estudiantes indígenas y en el reconocimiento de la cultura local a lo largo del país, debiera ser la incorporación de los conocimientos y habilidades que requieren los docentes para poder adaptar la propuesta del currículo nacional a la realidad de los contextos antes mencionados (Baeza, 2019). De lo contrario la educación en Chile continuará siendo monocultural y perpetuando los efectos de la colonización en las minorías étnicas.

### *2.2.2. Preparación docente para trabajar en contextos indígenas*

Actualmente en Chile existen algunas instituciones que preparan a docentes para enseñar en contextos específicos indígenas. Por ejemplo, en conjunto con el MINEDUC la Universidad Católica de Temuco presenta un programa de formación del profesorado con foco en la identidad cultural del pueblo Mapuche (Quintriqueo et al., 2017). Por su parte, la Universidad Arturo Prat de Iquique está especialmente destinada para estudiantes indígenas de la región de Tarapacá, Arica y Parinacota y Antofagasta (MINEDUC, n.d).

Otras iniciativas abordan el desarrollo profesional de los docentes trabajando en contextos indígenas, tales como el apoyo pedagógico que el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) ha estado implementando desde

el año 2020. El apoyo consiste en proveer de recursos pedagógicos para ser implementados por los educadores tradicionales en escuelas donde exista al menos un 20% de estudiantes indígenas (CIAE, 2022). Sin embargo, la existencia de programas de formación inicial docente que incluya la preparación para trabajar en contextos multiculturales es aún escasa (Webb y Radcliffe, 2016), sobre todo si nos referimos a preparación para trabajar en contextos Atacameños.

Además de la especificidad del contexto, los docentes trabajando en espacios rurales e indígenas deben saber cómo enseñar en aula multigrado y atender a la amplia diversidad de estudiantes con la que cuentan (Quintriqueo et al., 2017; Turra et al., 2015). “Los profesores que se desempeñan en contextos educativos indígenas entran en contacto con formas culturales y cosmovisiones diferenciadas, además de especificidades curriculares y pedagógicas, aspectos de los que no adquirieron conocimiento en su proceso de formación inicial” (Turra et al., 2013, p.3). En Chile el 70% de las escuelas rurales son multigrado (Mineduc, 2012), es decir, solo un docente está a cargo de la enseñanza del currículo escolar completo. Por otro lado, normalmente los docentes trabajando en estas escuelas no son indígenas y han sido educados en contextos urbanos, no estando familiarizados con la cultura indígena local (Baeza, 2022). Entonces los profesores se enfrentan al gran desafío de trabajar con estudiantes de variadas edades, cursos y niveles, además de requerir un conocimiento de las diversas asignaturas (Leyton, 2013).

A la hora de definir cómo preparar a los docentes para trabajar con estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas surge un nuevo desafío, ya que las comunidades indígenas a lo largo del país son diversas en cuanto a lenguaje, tradiciones, actividades económicas, ubicación geográfica, organización social, etc. Por ende, para determinar los conocimientos y habilidades que los docentes requieren, será necesario explorar las características particulares de dicha comunidad, así como también las percepciones de los miembros de la comunidad local respecto a la educación que esperan que sus niños reciban.

### 2.3. PERCEPCIONES DE PUEBLOS INDÍGENAS ACERCA EDUCACIÓN

Por años la educación chilena ha reproducido la cultura dominante dejando de lado la incorporación de conocimientos milenarios de los grupos minoritarios (Quilaqueo et al., 2014). Los niños indígenas reciben una educación basada en un currículum escolar descontextualizado de sus realidades. Esto constituye una forma de racismo que va en directo perjuicio de la preservación de las culturas indígenas locales y de construcción de una sociedad multicultural (Mendoza y Sanhueza, 2016) que aumenta la brecha social entre estudiantes indígenas y no indígenas.

La Ley Indígena (19.253), proclamada en Chile en 1993 establece lo siguiente:

Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines (Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile, 2017, p. 1).

Sin embargo, son muy escasas las iniciativas que consideran la visión de las comunidades en términos de educación. Es más, la literatura relacionada con las percepciones de las comunidades indígenas es muy limitada, a pesar que se ha determinado que una de las maneras más eficientes en comprender la cultura local es que los profesores trabajen de manera directa y colaborativa con la comunidad (Harrison y Murray, 2012). Las

percepciones y experiencias de estudiantes indígenas, así como sus expectativas y la visión que ellos tienen respecto de sus educadores, han sido ignoradas hasta ahora en los estudios vinculados con Educación (Vera et al., 2017).

### 3. ENFOQUE DEL ESTUDIO

Este estudio adopta un enfoque indígena decolonizante basado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2008).

El enfoque indígena decolonizante da especial relevancia al conocimiento tradicional de las comunidades afectadas por la colonización, en la búsqueda de soluciones de problemas locales. Las investigadoras indígenas Chilisa (2012), y Smith (2012) afirman que el conocimiento indígena es construido por la interacción de la sabiduría indígena en la investigación, cuyo foco es la búsqueda de la justicia social y la democracia. A la vez, reconoce que el conocimiento indígena está relacionado a la conexión con la naturaleza, el contexto local y la relación con otros miembros de la comunidad (McKenna et al., 2021). En la construcción del conocimiento occidental, el conocimiento indígena ha sido ignorado (Kovach, 2009), pero desde la perspectiva decolonizante, el conocimiento y el lugar donde éste se genera son inseparables (Higgins y Kim, 2018).

Desde esta perspectiva, este estudio considera las voces de los miembros de la comunidad indígena como la primera fuente de información. En Chile, como en el resto del mundo, los efectos de la colonización aún están presentes, las comunidades indígenas continúan siendo marginadas y privadas de sus derechos. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos, sugiere que los pertenecientes a pueblos originarios deben ser considerados y respetados de igual manera que otros ciudadanos. Esta declaración también reconoce los efectos que ha tenido la colonización en los pueblos indígenas, en términos de pérdida de sus terrenos originales, discriminación y falta de acceso a la justicia, entre otros. Particularmente el Artículo 14 (Naciones Unidas, 2008, p. 7) de la Declaración establece que:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, juntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Este artículo destaca el derecho de proveer una educación que respete la cultura local, así como también la necesidad de adecuar las estrategias docentes para la enseñanza. Sin embargo, como fue mencionado en la revisión de la literatura, en Chile los educadores reciben una escasa preparación docente, que les provea de herramientas para adaptar sus prácticas pedagógicas para el trabajo en este tipo de contexto, y hasta que esto siga ocurriendo, se estará incumpliendo los derechos de los estudiantes indígenas.

#### 4. METODOLOGÍA

Este estudio cualitativo se llevó a cabo utilizando una combinación de metodología indígena postcolonial y teoría fundamentada. Desde la perspectiva indígena postcolonial, la realidad es construida mediante la interacción de los individuos con el contexto (Chilisa, 2012). En este paradigma el conocimiento local es crucial en la búsqueda de soluciones a problemas locales, particularmente, para grupos minoritarios que han sido afectados por la colonización. El conocimiento indígena tradicionalmente se ha desarrollado por la interacción entre los miembros de la comunidad, y su incorporación en la investigación busca democracia y justicia social (Singh y Major, 2017; Smith, 2012).

La teoría fundamentada ha sido utilizada con dos focos: como técnica de análisis de la información y, como, generación de nueva teoría que aporte en la mejora de la formación del profesorado en contexto indígenas, a partir de las percepciones de los participantes. La teoría fundamentada como metodología es relevante en este estudio ya que provee evidencia de desigualdades sociales (Birks y Mills, 2012; Charmaz, 2012).

##### 4.1. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio fue explorar los factores que determinan la identidad profesional de docentes no indígenas, que enseñan en escuelas rurales indígenas. Para este fin, se consideraron las percepciones de representantes de la comunidad indígena, como también de profesores en servicio que se desempeñan como docentes en escuelas rurales indígenas.

Esta investigación responde a la pregunta: *¿Cómo las experiencias de vida y pedagógicas de los docentes en contextos rurales indígenas determinan su identidad profesional?*

##### 4.2. PARTICIPANTES

Este estudio contempla participantes correspondientes a dos grupos diferentes: 5 miembros de la comunidad Atacameña y, 5 profesores no indígenas que se desempeñan en alguna de las escuelas ubicadas en la zona del Desierto de Atacama. Acorde con el enfoque postcolonial de este estudio, los adultos mayores y representantes de la comunidad son los mejores aliados para participar (Atkinson, 1998; Braun et al., 2013; Chilisa, 2012; Smith, 2012). Los participantes indígenas fueron seleccionados usando la técnica de “bola de nieve”, que suele ser adecuada para estudios que pretenden la generación de nueva teoría (Miles et al., 2020). Para tal fin se solicitó colaboración de algunos líderes y representantes de la comunidad Atacameña, quienes sugirieron a algunos participantes que consideraban clave para el estudio. Este método de selección de participantes es comúnmente usado cuando se investiga en contextos indígenas, ya que involucra a la comunidad y respeta los protocolos locales (Chilisa, 2012).

Por su parte, los profesores participantes fueron seleccionados con el apoyo del Director del Departamento de Educación local, considerando criterios de selección, tales como años de experiencia docente y años trabajando en escuelas locales.

Miembros de la comunidad y profesores participaron de manera voluntaria, a través de la firma de un consentimiento, pudiendo abandonar el estudio en cualquier momento si así lo deseaban.

#### 4.3. GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este estudio se consideran historias de vida, entrevistas de final abierto y notas de campo.

Los profesores fueron entrevistados utilizando entrevistas de final abierto. Este tipo de entrevista permite la recopilación de amplia información en Ciencias Sociales (Punch, 2005). Las entrevistas se realizaron una a una con cada participante, lo cual permitió una revisión profunda y significativa de las experiencias individuales (Charmaz, 2012). Los profesores fueron entrevistados acerca de sus experiencias viviendo y trabajando en las escuelas ubicadas en el Desierto de Atacama, así como también acerca de los conocimientos y habilidades requeridas para desempeñarse en esos contextos.

Miembros de la comunidad Atacameña fueron entrevistados utilizando historias de vida. Kovach (2009) afirma que historias de vidas es uno de los mejores métodos de recopilar conocimiento indígena. El uso de historias de vida también permite comprender la relación de los participantes con otros, entender sus puntos de vista y dar voz a minorías (Atkinson, 1998; Kovach, 2009). Miembros de la comunidad fueron consultados acerca de sus propias experiencias como estudiantes, sus percepciones acerca de la labor de los profesores en escuelas locales, así como de los conocimientos y habilidades que ellos perciben que los docentes debieran tener para enseñar en contextos rurales e indígenas. Este estudio cuenta con la aprobación de *University Human Research Ethics Committee* de la Universidad Tecnológica de Queensland (Queensland University of Technology). Antes de comenzar el proceso de entrevistas y tomar contacto con los participantes, se solicitó autorización a los líderes de la comunidad Atacameña y al director del Departamento de Educación, de la misma localidad. Líderes y participantes fueron claramente informados acerca de los objetivos de la investigación y metodología a utilizar.

El análisis de las entrevistas contempló las siguientes fases:

**Fase 1. Transcripción.** El audio correspondiente de cada entrevista fue grabado, y posteriormente, transcrito de manera manual. Este tipo de transcripción permite un primer nivel de análisis, tomado desde la narrativa en las palabras de los participantes (Atkinson, 1998).

**Fase 2. Revisión de la transcripción por los participantes.** Las transcripciones fueron compartidas con el participante correspondiente, quienes pudieron retroalimentar en términos de incluir o eliminar información, o incluso explicar lo escrito en otras palabras. Este proceso es particularmente importante en metodologías indígenas, porque permite que el participante revise y apruebe su versión de la historia. Kovach (2009) sugiere que al permitir que el participante revise su transcripción, el investigador asegura una información certera y ética. Durante esta fase se realizó una lectura profunda de las transcripciones en busca de los temas más recurrentes que aparecieron en las entrevistas, detectando patrones y relaciones entre ellos (Punch, 2005).

**Fase 3. Análisis de la información usando categorías.** Este tipo de análisis tiene foco en encontrar temas emergentes (categorías) a partir de las historias de los participantes. Dado el gran número de categorías emergentes, éstas fueron redefinidas y agrupadas en subcategorías. Cada transcripción fue contrastada de acuerdo a las categorías definidas, lo que incluyó análisis y selección de citas textuales de cada uno de los participantes.

**Fase 4.** En esta fase se llevó a cabo un análisis focalizado en responder la(s) pregunta(s) de investigación referidas a la percepción de la comunidad, con relación a la educación que sus niños(a) están recibiendo. Otro de los focos de análisis fue determinar los elementos y/o experiencias que determinan la identidad docente en contextos indígenas.

**Fase 5.** Los temas emergentes derivados de los miembros de la comunidad y de los docentes, fueron contrastados en busca de similitudes y diferencias, de este modo fue posible identificar el mismo “fenómeno” desde diferentes miradas y perspectivas, y a la vez, conectar incidentes y categorías entre sí (Creswell, 2014).

Es importante destacar que este estudio es parte del proyecto “Educación indígena en áreas rurales y remotas en Chile: Explorando experiencias de profesores y de la comunidad”, tesis para optar al grado de Doctorado en Educación en Queensland University of Technology, Australia. Uno de los objetivos del proyecto era entender las experiencias de docentes trabajando en áreas remotas y conocer las percepciones de los miembros de la comunidad Atacameña. Sin embargo, para este artículo se ha querido relevar la discusión de los factores que determinan la identidad de docentes trabajando en escuelas locales del Desierto de Atacama.

## 5. FACTORES QUE DETERMINAN LA IDENTIDAD DOCENTE EN ESCUELAS INDÍGENAS RURALES [FITIRIS]

Como se mencionó en la revisión de la literatura, en este estudio la identidad docente será considerada en el cómo se ven a sí mismos y las creencias acerca de su rol como educadores. La construcción de la identidad docente es parte de un proceso flexible y dinámico (Loo, 2021), y que puede verse afectado por factores externos e internos. Luego del análisis y contraste de las respuestas de profesores y miembros de la comunidad Atacameña, emerge un modelo que relaciona los factores que determinan la identidad docente en escuelas indígenas rurales [FITIRIS model, por su sigla en inglés: *factors influencing teachers' identity in rural Indigenous schools*].

Este modelo entrega información útil para comprender las complejidades de las experiencias de los docentes, en contextos rurales localizados en comunidades indígenas. El modelo destaca cuatro elementos cruciales, determinantes de la identidad docente y subelementos que se presentan en cada uno de ellos (ver Figura 1).

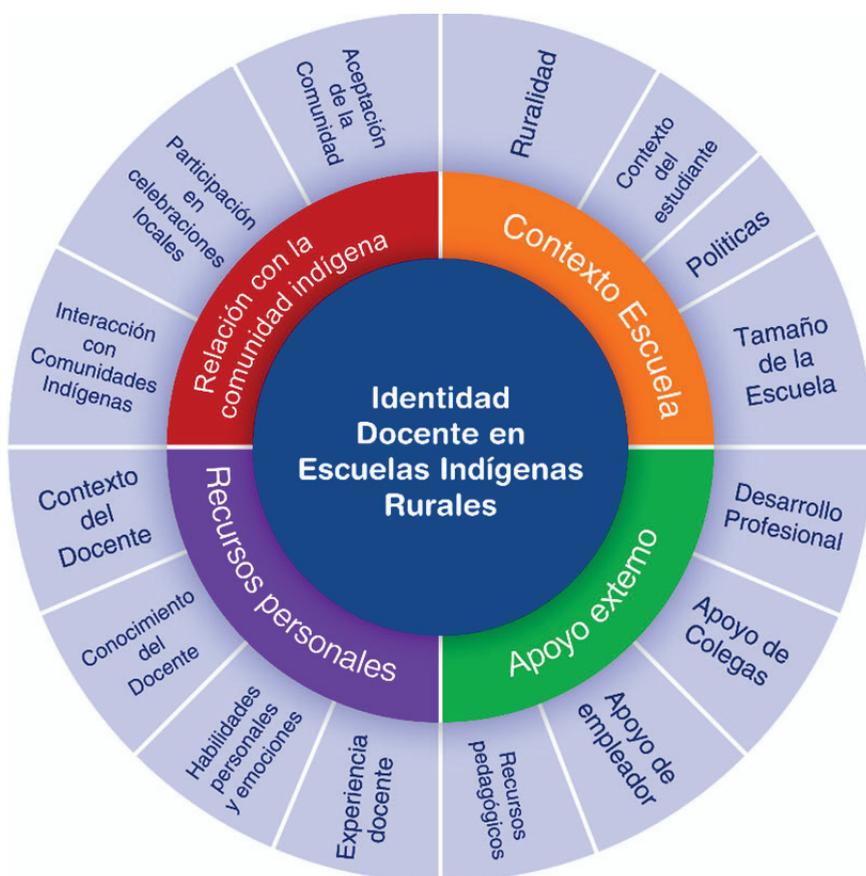


Figure 1. Factores que determinan la identidad docente en escuelas indígenas rurales, FITIRIS Model.

### 5.1. RECURSOS PERSONALES

Al igual como ha sido mencionado en la literatura, el modelo FITIRIS evidencia que las características personales de los docentes, así como su origen, habilidades y emociones son factores cruciales en la construcción y reconstrucción de su identidad pedagógica (Hobbs, 2012; Loo, 2021; Nichols et al., 2017; Walker-Gibbs et al., 2018).

Los principales componentes que surgieron en este estudio, en cuanto a recursos personales, son descritos a continuación.

#### 5.1.1. Contexto del docente

Como se mencionó al comienzo de este artículo, la mayoría de los profesores que llegan a las escuelas locales no pertenece a ningún grupo indígena, y la mayoría proviene de un contexto urbano, por lo cual tienen poca información acerca de las escuelas locales y de las localidades. Esto lleva a que sus expectativas sean muchas veces erróneas y

lejanas de la realidad. Aunque varios de los docentes mencionaron que el conocer un contexto rural como parte de su desarrollo profesional, fue un factor de motivación para trabajar en la zona. Otro dato importante es mencionar que la mayoría de los docentes no conocía previamente cuántos de sus estudiantes pertenecerían a un grupo indígena. Esta preocupante situación, da cuenta de la falta de información que los docentes reciben dentro de su formación docente en las universidades. Esta creencia de la homogeneidad étnica, en las escuelas chilenas, responde a una carencia en el currículo nacional, la cual alude a la ausencia de temáticas que se vinculen con la diversidad cultural que está presente en las escuelas, principalmente en las escuelas rurales.

### 5.1.2. *Conocimiento del docente*

Tal como lo indica la literatura (Hobbs, 2012), en este estudio se evidencia que algunos docentes no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse en escuelas indígenas rurales, y, lo que es más, la actual educación docente falla de proveer a los docentes en la preparación necesaria para ser exitosos en contextos multiculturales (Jenkins y Cornish, 2015; Moreton-Robinson et al., 2012; Quintriqueo et al., 2017; Turra et al., 2015). Esta situación causa ansiedad y frustración en los profesores. Como uno de ellos comentó (Emma), el miedo de estar haciendo algo mal es constante, especialmente en aulas multigrado. Resulta evidente que para desenvolverse en estos contextos los docentes requieren especial conocimiento en cuanto al contexto, algunos años de experiencia docente y sobre todo vocación, y, por ende, asumir que los profesores están preparados para el desafío de enseñar en estas escuelas es un error (Connelly y Clandinin, 1999).

Cuando los docentes reflexionan acerca de las áreas en las que creen que las universidades deberían prepararlos, coinciden con lo mencionado en otros estudios, siendo estas áreas las siguientes:

- a. **Articulación curricular.** Este aspecto se refiere a la capacidad de poder adaptar el currículo obligatorio a situaciones reales que sean relevantes a aulas interculturales (Jenkins y Cornish, 2015; White, 2015).
- b. **Especialización en contexto indígena.** Incluye conocimiento de la comunidad local, historia de la comunidad, etc. (Moreton-Robinson et al., 2012; Quintriqueo et al., 2017; Turra et al., 2015).
- c. **Estrategias para trabajar en aula multigrado.** Por ejemplo, como planificar para aula combinada, y responder a diferentes necesidades educativas de los estudiantes (McEwan, 2008).

Un aspecto que diferencia a los docentes de contextos urbanos y rurales, son algunas de las responsabilidades adicionales que los maestros rurales deben asumir, estas son:

- Adaptar el currículo nacional según el contexto de sus estudiantes.
- Participar en actividades sociales y celebraciones de la comunidad.
- Asumir responsabilidades administrativas extras.
- Incluir a sus estudiantes en la planificación de sus clases.
- Usar su tiempo personal para conectarse con los miembros de la comunidad.
- Asumir responsabilidades no relacionadas a la docencia.

### 5.1.3. *Habilidades personales y emociones*

La emoción de los docentes en contextos rurales es considerablemente afectada por su relación con los estudiantes, sus colegas y sus experiencias dentro de la sala de clases. Un ambiente apropiado para la enseñanza en contextos indígenas, determina la personalidad del docente (Harrison y Sellwood, 2016). Adicionalmente, como Perso y Hayward (2015) afirman, los profesores en contextos indígenas necesitan ser culturalmente competentes e inspirar a sus estudiantes a sentirse orgullosos de su origen e identidad.

Este estudio, a partir de los relatos de los profesores, aporta un nuevo elemento: que las habilidades personales y las emociones de los docentes están relacionadas con el sentirse un docente exitoso. Miembros de la comunidad y docentes estuvieron de acuerdo con que hay tres habilidades indispensables que los docentes requieren para triunfar en escuelas indígenas:

- Resiliencia, para poder superar condiciones de vida complejas y soledad personal y profesional. También para sobrellevar los desafíos que se presentan en la sala de clases. Anteriormente, estudios realizados en otros contextos indígenas, identificaron resiliencia como una característica crucial para docentes en contextos indígenas rurales (Anderson et al., 2017).
- Compromiso, para sumir tareas no administrativas asociadas a su rol; para utilizar parte de su tiempo personal compartiendo con la comunidad; para participar en celebraciones locales. Miembros de la comunidad relacionan el nivel de compromiso de los docentes con su participación en actividades locales, sin embargo, una de las mayores preocupaciones de la comunidad es a falta de compromiso de sus profesores. Por otra parte, se ha observado que los profesores rurales más comprometidos usan más horas de su tiempo personal para planificar sus clases (Hobbs, 2012).
- Motivación, para comprender la diversidad cultural de la escuela, para evitar el desgaste laboral y para desarrollar buenas relaciones con la comunidad local. Se determina como una de las causas que disminuye la motivación de los profesores, es la falta de comodidades y servicios disponibles en localidades remotas, como también la poca vida social que los docentes tienen (Mafora, 2013). Por lo cual, solo aquellos docentes que encuentran motivación en otros aspectos como, por ejemplo: la relación con la comunidad, se mantienen mayor tiempo trabajando en las escuelas (Anderson y White, 2011; Harrison y Sellwood, 2016). En este estudio los docentes también indicaron como el tener una buena relación con sus colegas, aumentó su motivación, pero esto solo es posible en las comunidades más grandes, ya que como se mencionó anteriormente, en las más pequeñas por lo general hay un solo docente en la escuela, y, por lo tanto, no tienen acceso a trabajar con colegas.

### 5.1.4. *Experiencia docente*

El tener ciertos años de experiencia docente, favorece la adaptación de los docentes a la diversidad cultural. No hay duda de que el tener experiencia profesional previa, afecta la identidad pedagógica de los docentes (Loo, 2021), pero invitar a profesores en servicio a trabajar en contextos rurales no es fácil, y, por lo tanto, muchos de los profesores que llegan a las escuelas son recién graduados (Anderson et al., 2017; White, 2015). Los profesores

coincidieron en que tener cierta experiencia profesional es crucial para desenvolverse de manera adecuada en las escuelas locales, y, lo que, es más, aseguran que los docentes que no cuentan con esa experiencia, dejan las escuelas a los pocos meses de llegados, a no ser que encuentren el apoyo adecuado, como por ejemplo algún docente con más experiencia que los guíe en sus primeros meses. Sin embargo, el tener experiencia previa no necesariamente asegura el ser exitoso en contexto indígena, ya que la mayoría de los docentes que llegan, han enseñado en contextos urbanos muy diferente a la realidad local, y, por lo tanto, no siempre se sienten preparados para desenvolverse en su nuevo rol de profesor rural.

## 5.2. APOYO EXTERNO

Dada la lejanía geográfica de algunas escuelas rurales, el acceso a apoyo externo es escaso. A continuación, se mencionan algunos de los factores que los participantes destacaron como cruciales para que un docente se desempeñe de mejor manera en estos contextos.

### 5.2.1. *Desarrollo profesional*

A pesar de que los docentes reconocieron la necesidad de capacitarse en términos de estrategias, para trabajar y planificar en escuelas multigrado, el poder acceder a un desarrollo profesional es complejo. No solo por un tema de distancias, ya que, la mayoría de las capacitaciones se desarrollan en universidades o instituciones ubicadas en ciudades alejadas de sus localidades, sino también, por la poca disponibilidad de docentes que puedan reemplazarlos mientras ellos se encuentran fuera. Por lo mismo, las opciones de acceder a capacitación o incluso mentoría son limitadas. Esta situación coincide con estudios realizados en otros contextos rurales (Jenkins y Cornish, 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2011; Walker-Gibbs et al., 2018). Por otro lado, los docentes señalan que tienen interés en capacitarse, ellos lo hacen de manera autodidacta.

### 5.2.2. *Apoyo de los colegas*

Anderson et al. (2017) sugiere que los profesores en contextos indígenas rurales se enfrentan a la soledad profesional, lo cual muchas veces es causado por la ausencia de colegas. Sin duda esto se evidenció en los relatos de los participantes, especialmente aquellos que se desempeñan en las escuelas más pequeñas, en donde son el único docente de la escuela, y su vida social se limita al mínimo, lo que causa desmotivación, particularmente para aquellos acostumbrados a trabajar rodeados de colegas en sus trabajos anteriores en contextos urbanos. Los docentes de las escuelas multigrado, indican como una fortaleza el tener instancias de reunión una vez al mes en los microcentros, donde tienen la oportunidad de reunirse con colegas de otras escuelas, aun así, consideran que el foco de estas reuniones es más bien administrativo y no necesariamente con foco en el compartir experiencias o estrategias de enseñanza.

### 5.2.3. *Apoyo del empleador*

La mayoría de las escuelas rurales son escuelas públicas, y, por ende, dependientes de los departamentos de educación locales (DAEM), lo cual puede favorecer el generar alianzas

entre las autoridades y los docentes. Se ha demostrado que la existencia de buenas relaciones entre las autoridades, colaboradores y las escuelas promueve la calidad de la enseñanza en comunidades indígenas (Anderson et al., 2017). Además de entregar a los docentes la confianza de sentirse respaldados, los motiva a mejorar sus prácticas (Hobbs, 2012). A pesar de esto, los docentes y miembros de la comunidad Atacameña coincidieron en la necesidad de aumentar el apoyo recibido por las autoridades de educación, especialmente en cuanto al proveer de la capacitación necesaria, para trabajar en aula indígena y multigrado, y en otras áreas en que ellos requieran desarrollo profesional.

#### *5.2.4. Recursos pedagógicos*

La literatura revela que los docentes en escuelas indígenas rurales cuentan con pocos recursos pedagógicos (Webb y Redcliffe, 2016). Sin embargo, en este estudio se reveló que las escuelas, en general, cuentan con una buena infraestructura y con una variedad de recursos pedagógicos, ejemplo de esto es una de las escuelas que cuenta con más computadores que estudiantes. Los docentes atribuyen esta situación a las alianzas con las compañías mineras y también con la comunidad atacameña que ha provisto de recursos para adquirir material pedagógico de calidad. Como los docentes señalan, algunas veces los recursos no pueden ser aprovechados dado que ellos no siempre están capacitados para utilizarlos, en particular en cuanto a los recursos tecnológicos. Esto ha sido reportado en un estudio anterior (McEwan, 2008), el cual reveló la falta de capacitación en cuanto al uso de material pedagógico disponible para profesores rurales en el contexto chileno. Por esta situación los docentes sugieren la necesidad de recibir capacitación para poder maximizar el uso del material disponible. Un desafío adicional que se presenta en las comunidades más pequeñas, es lo relacionado a los problemas de conexión (Internet) y ocasionales cortes de electricidad, que dificulta el uso de computadores u otros recursos electrónicos.

### 5.3. CONTEXTO DE LA ESCUELA

La identidad de los docentes se construye cultural y socialmente a través de sus interacciones con el contexto (Loo, 2021). Desde esta perspectiva, las características de la escuela en las cuales se desempeñan los docentes, tales como ruralidad, tamaño, características de los estudiantes y las políticas educacionales vigentes, redefinen su rol docente. Como afirma Walker-Gibbs et al. (2018) la relación de los profesores con el contexto, los lleva a cuestionarse quienes son y qué es lo que quieren hacer, lo que coincide con las palabras de las docentes exploradas en las secciones anteriores.

#### *5.3.1. Ruralidad*

Es relevante entender cuáles elementos son los que aportan los docentes a las escuelas rurales, pero más importante es entender, como la ruralidad redefine la identidad docente (Kline et al., 2013). Si bien, los docentes llegan con ciertas experiencias, especializaciones y un determinado contexto sociocultural, los desafíos que enfrentan en un contexto indígena rural, y sobre todo remoto, los lleva a replantearse qué significa ser docente de estudiantes en este contexto.

### 5.3.2. *Tamaño de la escuela*

El modelo FITIRIS, al igual que otros estudios (Hobbs, 2012; Walker-Gibbs et al., 2018; White, 2015) menciona el tamaño de la escuela como un importante factor contextual que perfila la experiencia docente. Principalmente porque el tamaño de la escuela determinará si el docente debe enseñar en aula multigrado, si tendrá o no otros colegas e incluso como es la participación de las familias en actividades relacionadas escolares. Por ejemplo, docentes en las escuelas más pequeñas se enfrentan a menor interacción social, ya que, por lo general, no tienen colegas, lo cual puede causar soledad y estrés (Osborne, 2003; Skaalvik y Skaalvik, 2011). De hecho, en este estudio se reportó que los docentes de las escuelas más pequeñas están más propensos a tener licencias médicas por estrés u otras enfermedades, respecto de los profesores de escuelas de mayor tamaño. También los docentes de escuelas pequeñas tienen mayor responsabilidad en cuanto a realizar extra tareas administrativas, ya que muchas veces además de docentes deben asumir el rol de director. Esta situación agrega una presión adicional, ya que los docentes ven reducido su tiempo de planificación de la enseñanza, y, por ende, para sobrellevar esta situación es sustancial contar con habilidades de organización y buen manejo del tiempo.

Otro elemento propio de las escuelas de menor tamaño, es que la vivienda de los profesores se encuentra al interior de las escuelas, y al ser las escuelas espacios comunitarios, ven reducida su privacidad. Y si bien los docentes mencionan este aspecto como un desafío, también destacan que esto provee una oportunidad única de establecer lazos de confianza y colaboración con la comunidad.

### 5.3.3. *Características de los estudiantes*

Si bien más de la mitad de la población que habita el Desierto de Atacama pertenece a la comunidad Atacameña (INE, 2017), muchos de los docentes llegan sin saber que estarán a cargo de educar a estudiantes indígenas. Sin embargo, una vez en las comunidades, los maestros reconocen algunos elementos que pueden hacer de su experiencia docente algo único, como, por ejemplo, el apoyo que reciben de las familias locales y el respeto que se demuestra ante el rol del docente, y por supuesto, la oportunidad única de aprender acerca de la cultura indígena.

Como un desafío adicional los docentes mencionan la adaptación del currículo al contexto de los estudiantes, ya que, a pesar de tener libertad para hacerlo, sus estudiantes son sometidos a evaluaciones estandarizadas (SIMCE), y por lo tanto, no es posible adaptar ni contextualizar como se necesite en la comunidad, pues es lo que el Ministerio de Educación declara como obligatorio. Esta dicotomía genera una presión adicional para los docentes. El hecho de que los estudiantes indígenas sean sometidos a esta evaluación nacional (SIMCE) da cuenta de la falta de valoración de las culturas locales presente en el currículo, documento oficial que valora el conocimiento occidental dominante por sobre la cultura indígena propia que pudieran tener los estudiantes, lo cual ha sido altamente criticado por investigadores indígenas (Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo et al., 2017) como no indígenas (Ortiz, 2009; Poblete, 2003; Warren y Quine, 2013).

Por otra parte, las expectativas poco realistas que los docentes tienen antes de llegar a las escuelas puede afectar su experiencia profesional. Como Anderson et al. (2017) sugiere en lo relacionado al sistema de creencias sobre la enseñanza, de los futuros docentes, en

comunidades remotas, es poder cambiarlas, pues es uno de los elementos básicos para triunfar en aulas remotas.

#### 5.3.4. Políticas educativas

Las políticas educativas históricamente han marginado a las escuelas rurales (Webb y Radcliffe, 2016). Por ejemplo, no plantean incentivos significativos para atraer o retener a profesores bien preparados. Un aspecto altamente criticado por los Atacameños es la ausencia de representantes de la comunidad en el reclutamiento de los docentes, como también la falta de capacitación de los nuevos docentes antes de comenzar en las escuelas en cuanto a cultura local.

#### 5.4. RELACIÓN CON LA COMUNIDAD INDÍGENA

El modelo FITIRIS reconoce el rol crucial que tiene la interacción de los docentes con la comunidad en contextos indígenas rurales. Por una parte, mantener una buena relación con la comunidad puede ayudar a sobrellevar la soledad de los docentes, como también esta interacción es una oportunidad única para que los nuevos profesores aprendan acerca de las tradiciones y cultura local, y posteriormente, puedan incorporar este conocimiento a las lecciones. El modelo FITIRIS identifica tres elementos determinantes en cuanto a la relación de los docentes y los locales, que son explicados a continuación.

##### 5.4.1. Interacción con los miembros de la comunidad indígena

A diferencia de lo que puede ocurrir en un contexto urbano, en contextos rurales, la comunidad local tiene un rol fundamental en el desarrollo y crecimiento profesional de los profesores (Kline et al., 2013). Por otra parte, el entendimiento de la perspectiva indígena de un docente estará determinada por la relación que él genere con la comunidad (Harrison y Murray, 2012; Mellado y Huaiquimil, 2015; Quintriqueo et al., 2017). A pesar de esto, algunas veces la relación entre los docentes recién llegados y la comunidad está marcada por una constante tensión. Construir una relación de confianza toma tiempo, para esto, la comunidad observará el desempeño del docente antes de ganar credibilidad en ellos.

Una relación amistosa con la comunidad es importante para facilitar experiencias docentes significativas (Kline et al., 2013; Mellado y Huaiquimil, 2015). La comunidad Atacameña es consciente de que ellos tienen un importante rol en apoyar a los docentes, y de acuerdo a esto, reflexionan acerca de cinco acciones concretas que creen que podrían fortalecer la relación con los docentes, y, por otra parte, ayudarlos a adaptarse de mejor manera a su rol de profesor local. Estas acciones son:

- Invitar a los docentes a participar en celebraciones comunitarias y rituales tradicionales.
- Designar a un miembro de la comunidad que actúe como “aliado” del profesor, ayudándolo a adaptarse en los primeros días de llegada a la escuela.
- Organizar talleres para los docentes, con tópicos tales como: cultura local, tradición indígena y organización comunitaria.
- Clarificar las expectativas de la comunidad acerca del rol del profesor.

- Participar activamente en las actividades en las actividades escolares.  
Las percepciones de los docentes coinciden con los elementos aquí mencionados, sobre todo con lo importante que puede ser el tener un aliado, que, como guardián del conocimiento local indígena, pueda ayudarlos a aprender y mejorar sus prácticas de enseñanza al incorporar esta información.

#### *5.4.2. Participación en celebraciones locales*

La comunidad percibe el compromiso de los docentes, entre otras, por su participación en festividades locales, y por el tiempo que los profesores pasan con la comunidad, valorando especialmente a aquellos docentes que demuestran interés en entender el significado de sus ritos. A pesar de esto, por el momento no existen claros protocolos para motivar la participación de los docentes, lo cual es indicado como un área de mejora. Actualmente, la participación de los profesores va a depender exclusivamente de su iniciativa personal, y dado que no siempre tienen acceso a la información, a veces no participan porque no se enteran de que habrá una celebración. Algunos investigadores Mapuche (Quintriqueo et al., 2017) atribuyen esta situación a la desconfianza natural que la comunidad tiene de los “afuerinos” y que toma tiempo y conocimiento de ellos para cambiarla. Por otra parte, la comunidad no siempre involucra a los nuevos docentes porque están acostumbrados a que muchos de ellos dejen las escuelas a los pocos meses de llegados, y por lo tanto, se sienten escépticos de relacionarse socialmente con ellos en un principio. Finalmente, los docentes con más experiencia están de acuerdo en que la participación activa de ellos es la mejor manera de entender la cultura indígena y de conocer a las familias de sus estudiantes.

#### *5.4.3. Aceptación de la comunidad*

Además de la participación activa de los docentes en actividades locales, que ayuda a fortalecer la confianza de la comunidad hacia sus profesores (Harrison y Sellwood, 2016), hay otros aspectos importantes que determinarán la aceptación por parte de la comunidad. Por ejemplo, los líderes y familias locales aceptarán y acogerán a los docentes si perciben que están interesados en involucrarse con ellos. Similar idea de otros estudios, los cuales determinan que la aceptación por parte de la comunidad indígena está relacionada con el respeto de los otros hacia su cultura tradicional (White, 2015).

Al contrario, existen situaciones concretas que pueden generar el rechazo de los locales, por ejemplo, si los docentes malinterpretan la cultura local, puede presentarse tensiones importantes con la comunidad (Hart et al., 2012). Así mismo, en este estudio, Atacameños mencionaron que, si se observa falta de autoridad de los docentes frente a sus estudiantes, bajo compromiso, y poca interacción social con las familias, es muy probable un rechazo por parte de la comunidad.

Por otra parte, en contextos indígenas, el compromiso de los docentes con los actores educativos redefine su identidad pedagógica (Loo, 2021). El modelo FITIRIS, incluye dentro de la comunidad educativa a las familias locales y otros miembros de la comunidad, particularmente en las comunidades más pequeñas donde las familias son indispensables en la experiencia y éxito docente. La aceptación de la comunidad en estos casos ha desarrollado un sentimiento de pertenencia en los profesores, sobre todo cuando no tienen otros colegas, y, por lo tanto, este puede ser un factor determinante entre abandonar la escuela o quedarse.

Profesores y miembros de la comunidad están de acuerdo en cuanto a que el actual sistema educacional no promueve la participación de la comunidad dentro de la escuela, y, por lo tanto, la generación de sólidos lazos entre ambos grupos se ve perjudicada.

## 6. CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS

El presente estudio tenía como objetivo comprender como las experiencias de vida y profesionales de los docentes, en contextos indígenas rurales, reconstruye su identidad profesional docente. A través de los relatos de los profesores y de los miembros de la comunidad Atacameña, fue posible conocer algunos de los desafíos que enfrentan los docentes cuando trabajan en estos contextos, como también el determinar los principales factores que inciden en el desarrollo de su identidad como docente rural. Pocos estudios han explorado como se construye y reconstruye la identidad docente en contextos rurales, y menos indígenas, con pocas excepciones (Hobbs, 2012; Kline et al., 2013; White, 2015). Considerando esta situación, el modelo FITIRIS derivado de este estudio, representa una importante contribución a la literatura, identificando los principales factores que podrían influenciar en la identidad pedagógica de los docentes en la intersección de escuela rural e indígena.

Este modelo tiene además utilidad práctica, ya que puede colaborar en entender mejor cómo la formación de profesores debe avanzar para prepararlos de manera contextualizada para el trabajo en contextos indígenas. Y, por otra parte, comprender los desafíos personales, sociales y profesionales a los que se enfrentan los profesores rurales, lo cual puede servir de insumo para realizar mejoras en las políticas educacionales, y en los programas de formación de docentes en universidades. En cuanto al identificar las habilidades y conocimientos que los docentes requieren para trabajar en estos contextos, su utilidad puede ser el generar un perfil docente adecuado para ser usado en términos de empleabilidad.

Se evidencia la necesidad de proveer una mejor preparación para los docentes que se desempeñaran en un contexto rurales indígenas. Pero también, surge la importancia de revisar los programas de formación pedagógica, de modo que entreguen a todos los futuros docentes conocimientos base para poder desarrollar sus propias estrategias y adaptarlas a la realidad intercultural de sus futuras aulas. Por otra parte, se presenta la urgencia de incorporar las visiones y opiniones de la comunidad indígena local en la toma de decisiones de las escuelas, lo cual hasta el momento no es considerado en el currículo nacional, y por lo tanto, hay una ausencia de políticas y protocolos para vincular a la comunidad indígena y a las escuelas. Involucrar a la comunidad local tiene innumerables beneficios, sobre todo para la enseñanza de los estudiantes, y por tanto, es necesario generar estrategias para una participación activa de la comunidad.

Finalmente, este estudio contribuye, a través de la generación de nueva teoría, a la visualización de la educación de escuelas indígenas ubicadas en áreas remotas de Chile, como también a dar voz a la comunidad Atacameña, destacando sus percepciones como una fuente invaluable de conocimiento que nos permite un mejor entendimiento del significado de ser docente en un contexto indígena rural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). *Factores asociados a resultados educativos 2016*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4545>
- Anderson, P., Rennie, J., White, S. y Darling, A. (2017). PREEpared - Partnering for remote education experience: Improving teacher education for better Indigenous outcomes (final report). Office for Learning and Teaching.
- Anderson, M. y White, S. (2011). Resourcing change in small schools. *The Australian Journal of Education*, 55(1), 50–61. <https://doi.org/10.1177/000494411105500106>
- Araneda, C. e Infante, M. (2022) Disturbing able-bodiedness in 'vulnerable' schools: dis/orientations inside and through research-assemblages, *Critical Studies in Education*, 63(4), 419-435, DOI: 10.1080/17508487.2020.1837196
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. SAGE.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 51(1), 57-86.
- Baeza, A. (2019). Teachers' professional standards and Indigenous Education in Australia and Chile, *International Education Journal*, 18(3), 14-24.
- \_\_\_\_\_. (2022). *Indigenous education in rural and remote areas in Chile: Exploring teacher and community experiences*. PhD thesis, Queensland University of Technology.
- Biblioteca Nacional de Chile. (2021). *Memoria Chilena. Lengua y Cosmovisión Atacameña*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-722.html#presentacion>
- Birks, M. y Mills, J. (2012). *Grounded theory: A practical guide*. SAGE.
- Braun, K. L., Browne, C. V., Mokuau, N., Kim, B. J. y Ka'opua, L. S. (2013). Research on Indigenous Elders: From positivistic to decolonizing methodologies. *The Gerontologist*, 54(1), 117–126. doi: 10.1093/geront/gnt067 %J The Gerontologist
- Calderón, M., Benavides, C., Carmona, J., Gálvez, D., Malebrán, N., Rodríguez, M., Sinclair, D. y Urzúa, J. (2016). Gran minería y localidades agrícolas en el norte de Chile: Comparación exploratoria de tres casos. *Revista de Antropología Chilena*, 48(2), 295-305.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). (2022). *Noticias*. [https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=2007](https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2007)
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2020). *Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente*. <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2–15. <http://search.proquest.com/docview/1364701231/>
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. SAGE Publications.
- Creswell, R. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J., Eds. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. The Althouse Press.
- Harrison, N. (2008). *Teaching and learning in indigenous education*. Oxford.
- Harrison, N. y Murray, B. (2012). Reflective teaching practice in a Darug classroom: How teachers can build relationships with an Aboriginal community outside the school. *Australian Journal of Indigenous Education*, 41(2), 139–145. <https://doi.org/10.1017/jie.2012.14>
- Harrison, N. y Sellwood, J. (2016). *Learning and teaching in Aboriginal and Torres Strait Islander education* (Third edition.). Oxford University Press.
- Hart, V., Whatman, S., McLaughlin, J. y Sharma-Brymer, V. (2012). Pre-service teachers' pedagogical relationships and experiences of embedding Indigenous Australian knowledge in teaching practicum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(5), 703–723. doi: 10.1080/03057925.2012.706480

- Higgins, M. y Kim, E. (2018). De/colonizing methodologies in science education: Rebraiding research theory–practice–ethics with Indigenous theories and theorists. *Cultural Studies of Science Education*, 1–17. doi: 10.1007/s11422-018-9862-4
- Hobbs, L. (2012). Teaching “out-of-field” as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 271–297. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9333-4>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Censo de la población y vivienda*. <http://www.ine.cl>
- Jenkins, K. y Cornish, L. (2015). Preparing pre-service teachers for rural appointments. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(2), 14–27.
- Kline, J., White, S. & Lock, G. (2013). The rural practicum: Preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia. *Journal of Research in Rural Education*, 28(3).
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Leyton, T. (2013). Las políticas de educación rural en Chile: Cambio y continuidad. En Comunicaciones presentada en el Congreso de La Asociación Latinoamericana.
- Loo, S. (2021). *Professional development of teacher educators in further education: Pathways, knowledge, identities and vocationalism*. Routledge.
- McKenna, T., Moodie, D. y Onesta, P. (2021). *Indigenous knowledges: Privileging our voices*. Brill Sense.
- Ma Rhea, Z., Anderson, P. y Atkinson, B. (2012). *Improving teaching in Aboriginal and Torres Strait Islander education*.
- Mafora, P. (2013). Managing teacher retention in a rural school district in South Africa. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 227–240. doi: 10.1007/s13384-013-0088-x
- Ma Rhea, Z. (2015). *Leading and managing Indigenous education in the postcolonial world*. Routledge.
- McEwan, P. J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465–483.
- Mendoza, I. y Sanhueza, S. (2016). La diversidad cautiva en la interculturalidad de la política de educación intercultural chilena. *Revista Educadi*, 1(2), 83–98.
- Mellado, M. y Huaiquimil, E. (2015). An intercultural education: Teaching reading in a Mapuche context. *International Education Studies*, 8(10), 28–39. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p28>
- Miles, M., Huberman, M. y Saldana, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook*. Fourth Edition.
- Ministerio de Educación de Chile (n.d.). *Educación Intercultural: Lenguas y cultura de los pueblos originarios*. <https://peib.mineduc.cl/formacion-en-interculturalidad/>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios* (2nd ed.).
- Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile. (2017). *Ley Indígena 19253-Oct-1993*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Moreton-Robinson, A., Singh, D., Kolopenuk, J. y Robinson, A. (2012). *Learning the lessons?: Pre-Service teacher preparation for teaching Aboriginal and Torres Strait Islander Students*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Naciones Unidas. (2008). *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf)
- Nichols, S. Schutz, P., Rodgers, K. y Bilica, K (2017). Early career teachers’ emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 23(4), 406– 421. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Ortiz, P. (2009). Indigenous knowledge and language: Decolonizing culturally relevant pedagogy in a Mapuche intercultural bilingual education program in Chile. *Canadian Journal of Native Education*, 32(1), 93–114.

- Osborne, B. (2003). Preparing preservice teachers' minds, hearts and actions for teaching in remote Indigenous contexts. *Australian Journal of Indigenous Education*, 31, 17–24.
- Perso, T. y Hayward, C. (2015). *Teaching Indigenous students: cultural awareness and classroom strategies for improving learning outcomes*. Allen y Unwin.
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar Mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), (29), 55–64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100004>
- Punch, K. (2005). Introduction to social research: *Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). SAGE.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos Mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271–283. [https://www.researchgate.net/publication/290281664\\_Mapuche\\_education\\_knowledge\\_Epistemic\\_contributions\\_for\\_an\\_intercultural\\_educational\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/290281664_Mapuche_education_knowledge_Epistemic_contributions_for_an_intercultural_educational_approach)
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *ALPHA*, 2017(45), 235–254. [https://www.researchgate.net/publication/322704454\\_competencia\\_comunicativa\\_intercultural\\_formacion\\_de\\_profesores\\_en\\_el\\_contexto\\_poscolonial\\_chileno](https://www.researchgate.net/publication/322704454_competencia_comunicativa_intercultural_formacion_de_profesores_en_el_contexto_poscolonial_chileno)
- Singh, M. y Major, J. (2017). Conducting Indigenous research in Western knowledge spaces: Aligning theory and methodology. *The Australian Association for Research in Education*, 44(1), 5–19. doi: 10.1007/s13384-017-0233-z
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress y Coping*, 24(4), 369–385. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21240815>
- Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Sotomayor, C. y Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad de la Educación*, (35), 91–129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200004>
- Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(2), 329–339. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200020>
- Turra, D. O., Valdebenito, Z. V. y Torres, V. A. (2015). Teaching competencies for performing in school vulnerability contexts in Chile. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1236–1241. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.386>
- Vera, J., Rodríguez, C., Calderón, N., Cárdenas, C. y Duarte, C. (2017). La percepción de alumnos indígenas sobre el contexto socioescolar en bachillerato rural, un estudio longitudinal. En *Educación Superior intercultural: trayectorias, experiencias y perspectivas*. Colegio de Postgraduados.
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297–310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Walker-Gibbs, B., B., Ludecke, M. y Kline, J. (2018). Pedagogy of the Rural as a lens for understanding beginning teachers' identity and positionings in rural schools. *Pedagogy, Culture y Society*, 26(2), 301–314. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1394906>
- Warren, E. & Quine, J. (2013). A holistic approach to supporting the learning of young Indigenous students: One case study. *Australian Journal of Indigenous Education*, 42(1), 12–23. doi: 10.1017/jie.2013.9
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En I. Irrarrazaval, E. Pina, y M. Letelier (Eds.), *Propuestas para Chile. Concurso Políticas 2016* (pp. 279–305). PUC.

- Webb, A. y Radcliffe, S. (2016). Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1335–1350. doi: 10.1080/13613324.2015.1095173
- White, S. (2015). Extending the knowledge base for (rural) teacher educators. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(3), 50-61. <https://journal.spera.asn.au/index.php/AIJRE/article/view/103>
- White, S. y Kline, J. (2012). Developing a rural teacher education curriculum package. *Rural Educator*, 33(2), 36–43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ987619>

