

[Cierre de edición el 31 de agosto del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Diversidades culturales y priorización curricular en pandemia: Posibilidades desde el caso chileno

*Cultural Diversities and Curricular Prioritization in Pandemics: Possibilities From the  
Chilean Case*

*Diversidades culturais e priorização curricular em pandemias: Possibilidades a partir do  
caso chileno*

*Pamela Zapata-Sepúlveda*

Universidad de Tarapacá

 <https://ror.org/04xe01d27>

Arica, Chile

[pzapatas@academicos.uta.cl](mailto:pzapatas@academicos.uta.cl)

 <https://orcid.org/0000-0003-3633-5673>

*María Loreto Mora-Olate*

Universidad de Chile

 <https://ror.org/047gc3g35>

Santiago, Chile

[maria.mora.o@uchile.cl](mailto:maria.mora.o@uchile.cl)

 <https://orcid.org/0000-0002-7631-9179>

*Pablo Marcos Espinoza-Concha*

Universidad de Tarapacá

 <https://ror.org/04xe01d27>

Arica, Chile

[pespinozac@academicos.uta.cl](mailto:pespinozac@academicos.uta.cl)

 <https://orcid.org/0000-0002-1821-5523>



Recibido • Received • Recebido: 04 / 06 / 2024

Corregido • Revised • Revisado: 21 / 08 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 30 / 08 / 2025

### Resumen:

**Objetivo.** Describir el proceso de priorización que experimenta el currículo escolar chileno producto de la pandemia por COVID-19, ponderando sus alcances en cuanto el abordaje de las diversidades culturales, las reacciones provocadas y las posibilidades para mirar críticamente el currículo.

**Metodología.** Mediante un diseño cualitativo de análisis documental, se analizó un corpus de 11 documentos emanados del Ministerio de Educación (MINEDUC) entre 2020 y 2024, en diálogo con la evidencia derivada de diversos estudios. **Análisis de resultados.** Se distinguen y describen 4 etapas de este proceso curricular: 1) Confinamiento (2020), 2) Híbridez (2021), 3) Reencuentro presencial (2022) y 4) Reactivación Educativa (2023-2025); donde escasean planteamientos específicos para atender las necesidades educativas de las diversidades culturales. **Conclusiones.** En primer término, el alcance de la priorización curricular en el abordaje educativo de las diversidades culturales ha sido predominante parcial y discontinuo. En segundo término, se valora que dicho proceso permita mirar



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

críticamente el currículo, lo que constituye una posibilidad para el desarrollo, desde un enfoque educativo intercultural en un sentido amplio, de un “currículo culturalmente pertinente” para las diversidades que coexisten en el aula escolar chilena.

**Palabras claves:** Educación; Chile; pandemia; plan de estudios.

**ODS:** ODS 10; reducción de las desigualdades; desigualdad de oportunidades.

#### **Abstract:**

**Objective.** To describe the prioritization process undergone by the Chilean school curriculum as a result of the COVID-19 pandemic, weighing its scope in terms of addressing cultural diversity, the reactions it has provoked, and the possibilities for critically examining the curriculum. **Methodology.** Using a qualitative design of documentary analysis, a corpus of 11 documents issued by the Ministry of Education (MINEDUC) between 2020 and 2024 is analyzed in dialogue with evidence derived from various studies. **Analysis of results.** As a result of the analysis, four stages of this curricular process are distinguished and described: 1) Confinement (2020), 2) Hybridity (2021), 3) Face-to-face reunion (2022), and 4) Educational reactivation (2023-2025), where specific approaches to address the educational needs of cultural diversity are lacking. **Conclusions.** Firstly, it is concluded that the scope of curricular prioritization in the educational approach to cultural diversity has been predominantly partial and discontinuous. Secondly, it is considered that this process allows for a critical review of the curriculum, which constitutes an opportunity for the development, from a broad intercultural educational perspective, of a culturally relevant curriculum for the diversity that coexists in Chilean classrooms.

**Keywords:** Education; Chile; pandemic; curriculum.

**SDG:** SDG 10; reduced inequalities; inequality of opportunity.

#### **Resumo:**

**Objetivo.** Descrever o processo de priorização vivenciado pelo currículo escolar chileno em consequência da pandemia de COVID-19, ponderando seus alcances em relação à abordagem das diversidades culturais, as reações provocadas e as possibilidades de uma leitura crítica do currículo. **Metodologia.** Por meio de uma abordagem qualitativa de análise documental, na qual se examina um corpus composto por 11 documentos emitidos pelo Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) entre os anos de 2020 e 2024, em diálogo com evidências oriundas de diferentes estudos. **Análise dos resultados.** Como resultado da análise, foram identificadas e descritas quatro etapas desse processo curricular: 1) Confinamento (2020), 2) Hibridismo (2021), 3) Reencontro presencial (2022) e 4) Reativação Educativa (2023-2025), nas quais escasseiam abordagens específicas para atender às necessidades educativas das diversidades culturais. **Conclusões.** Conclui-se, em primeiro lugar, que o alcance da priorização curricular no tratamento educacional das diversidades culturais tem sido predominantemente parcial e descontínuo; e, em segundo lugar, destaca-se que tal processo permite uma leitura crítica do currículo, o que constitui uma oportunidade para o desenvolvimento, a partir de uma perspectiva educativa intercultural em sentido amplo, de um currículo culturalmente pertinente para as diversidades que coexistem na sala de aula chilena.

**Palavras-chave:** Educação; Chile; pandemia; currículo.

**ODS:** ODS 10; reduzir as desigualdades; desigualdade de oportunidades.

## Introducción

Desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], [Reimers & Schleicher \(2020\)](#) publicaron *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia de 2020 del COVID-19*, con el propósito de orientar a las unidades directivas en distintos niveles de gobernanza educativa. El documento reconoce que el distanciamiento social constituiría la medida más adecuada para frenar la propagación del virus, mientras se esperaba el desarrollo de una vacuna. Como consecuencia, el cierre de las escuelas resultaba inevitable, afectando particularmente los aprendizajes de la población más vulnerable. Se subraya la importancia de la cooperación a través de “intercambiar conocimientos sobre lo que las escuelas, comunidades y países hacen en la actualidad para proteger las oportunidades educativas durante la pandemia” ([Reimers & Schleicher, 2020, p. 4](#)). Las personas autoras presentaron una guía o marco para el desarrollo de estrategias educativas específicas y contextualizadas, fundamentado en un estudio realizado entre el 18 y el 27 de marzo de 2020, a través de una encuesta online aplicada a 98 países.

Dentro de los temas necesarios de verificación para guiar el desarrollo de una estrategia educativa durante la pandemia está el currículo, en términos de “volver a priorizar los objetivos del plan de estudios tomando en cuenta el hecho de que los mecanismos de impartición de la educación son disruptivos. En simple, definir lo que se debe aprender durante el periodo de distanciamiento social” ([Reimers & Schleicher, 2020, p. 5](#)). Para ello, en el marco de las recomendaciones de la OCDE, una estrategia educativa deseable debe evitar la pérdida de aprendizaje y requerirá “priorizar los objetivos curriculares y definir lo que se debe aprender durante el período de distanciamiento social” ([Reimers & Schleicher, 2020, p. 7](#)); para lograrlo, “es recomendable que todas las escuelas tengan un plan para asegurar la continuidad de sus operaciones a lo largo de la pandemia” ([Reimers & Schleicher, 2020, p. 7](#)). Por lo anterior, las personas participantes en dicho estudio consideraron como aspecto crítico la definición de nuevas prioridades curriculares.

En América Latina y el Caribe, para otorgar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizajes en las escuelas, se promovió el uso de medios tecnológicos y la reducción curricular “estimándose necesario contar con un currículo más liviano y flexible a las nuevas condiciones de enseñanza” ([Venegas Traverso, 2021, p. 71](#)).

Mientras que en Chile, una de las medidas gubernamentales que se tomó fue la suspensión de clases –en los distintos niveles de enseñanza–, desde marzo de 2020 hasta 2022. Se impartió educación a distancia con un currículo priorizado o de transición, basado en principios de seguridad, flexibilidad y equidad, declarados por el MINEDUC. Esta disposición se estableció como herramienta de apoyo para las escuelas, que les permitiera enfrentar de buena forma y minimizar las consecuencias adversas producidas por la pandemia por COVID-19. También para recuperar y reforzar los aprendizajes definidos como fundamentales, según la definición de lineamientos centralizados desde la capital del país, Santiago de Chile. No desde las regiones, como la de Arica y Parinacota, caracterizada por las diversidades culturales de las distintas comunidades que la componen, predominantemente aymara, quechua y, además, el tránsito, el cruce y el intercambio de habitantes del norte de Chile con los países vecinos de Perú y Bolivia de



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

larga data (Gundermann et al., 2014; Zapata-Sepúlveda, 2017). En este sentido, las medidas de priorización curricular fueron impuestas al profesorado en el contexto de emergencia sanitaria, sin posibilidad de participación en la toma de decisiones.

De acuerdo con la [Comisión Económica para América Latina y el Caribe \(UN CEPAL\) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(UNESCO\) \(2020\)](#), en los países integrantes de la OCDE se detectaron preferencias heterogéneas sobre lo priorizado curricularmente. Según [UN CEPAL & UNESCO \(2020\)](#), algunos optaron por dar preferencia al contenido curricular básico, esencial para la progresión del alumnado y para que puedan superar los exámenes, centrándose a menudo en la lectoescritura y la aritmética elemental. En contraparte, otros países consideraron que la crisis demostró la necesidad de fomentar una gama de habilidades cognitivas, sociales y emocionales más amplia, por lo que se centraron en el bienestar del alumnado ([UNCEPAL & UNESCO, 2020](#)).

En comparación con otros países de América Latina, se puede destacar que el Estado chileno respondió de manera relativamente rápida en mayo de 2020, al implementar la priorización curricular (PC). Por ejemplo, en Argentina, como señalan [Bertello & Paredes \(2021\)](#), recién el 5 de octubre de 2020 se publicó la Resolución 1875 de la Provincia de Buenos Aires, *Políticas Curriculares en Pandemia. El currículum prioritario*. En Chile, el primer caso de COVID-19 fue detectado el 3 de marzo, *ad portas* de iniciar el año escolar 2020, las clases presenciales suspendidas desde el 15 de marzo, en primera instancia por dos semanas y, luego, el 30 de marzo el gobierno extendió la medida por 15 días ([Eyzaguirre et al., 2020](#)). Frente al avance del contagio, la detención indefinida de la presencialidad rigió el 27 de abril ([Venegas Traverso, 2021](#)).

Dado lo anterior, este manuscrito pretende desarrollar una aproximación al caso chileno, en especial, aplicado a la educación rural del norte de Chile. Para ello se propone describir el proceso de PC que experimenta el currículo escolar producto de la pandemia. En segundo término, pondera los alcances de esta sucesión en cuanto el abordaje de las diversidades culturales de la educación en el norte de Chile, las que definen la conformación de las escuelas y sus características entre establecimientos unidocentes donde se enseña en aulas multigrado, o con un curso por nivel, se considera además las reacciones que provocó y las posibilidades que este desarrollo ofrece para mirar críticamente el currículo.

## Priorización curricular en América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe, Nicaragua fue el único país que durante todo 2020 mantuvo sus escuelas abiertas ([UNESCO, 2020a](#)). La región destaca por haber extendido a un 91% la educación a distancia, por encima del promedio mundial (69%), a través del fomento de medios digitales, radio y televisión; y por “la existencia en los hogares de dispositivos que permiten la recepción de la enseñanza por vía digital, o por radio o televisión” ([UNESCO 2020a, p. 112](#)). Además, un 9% de los países de América Latina y el Caribe informaron no haber adoptado ninguna medida que fuera en ayuda de estudiantado desfavorecido. Mientras Panamá, Perú

y Chile priorizaron el currículo escolar “para alcanzar los objetivos de aprendizaje esenciales durante un año académico en el cual habrá menos clases presenciales” (UNESCO, 2020a, p. 115), Guatemala adaptó las evaluaciones al nuevo contexto, desarrolló el programa *Aprendo en casa*, a través de carpetas de materiales.

De Brasil se aprobó el nuevo currículo nacional, pero se realizó la PC con la participación de diversas personas actoras –autoridades, legisladores, educadores, universidades y organizaciones no gubernamentales–. Ecuador, a través del programa educativo *Aprendemos juntos en casa*, seleccionó aprendizajes básicos imprescindibles, es decir, aprendizajes mínimos obligatorios para la promoción escolar (UNESCO & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022).

De la región estudiada se administró una encuesta a 32 de los 33 directores o docentes encargados de escuelas rurales activas. Los resultados indicaron que los periodos de cierre escolar y la implementación de educación a distancia variaron en función del número de estudiantes, la ubicación del establecimiento, el tipo de escuela (unidocente o con un curso por nivel), la conectividad y los recursos disponibles. Cabe destacar que algunos centros educativos permanecieron abiertos pese a la orden de “cierre total” emitida durante los momentos más críticos de la pandemia. Esta diversidad de alternativas refleja disparidades, características de la educación rural en la región de Arica y Parinacota y destaca los esfuerzos que realiza el profesorado por transmitir conocimientos a sus estudiantes que, en su mayoría, no cuentan con padres con estudios de enseñanza básica completa que les pudieran ayudar en sus procesos de enseñanza y aprendizajes en pandemia (e.g., Zapata-Sepúlveda et al., 2025).

### **Priorización curricular y diversidad cultural**

La adaptación de los currículos escolares, mediante la PC, buscó disminuir las brechas educativas, producto de la interrupción de las clases presenciales, “en cerca de la mitad de los países se encararon medidas que apuntaron a la selección de contenidos prioritarios del currículo, en especial en la educación primaria y secundaria baja, y algo menos en la secundaria alta” (UNESCO & UNICEF, 2022, p. 17), lectoescritura y matemática fueron las áreas de mayor importancia. De acuerdo con UN CEPAL & UNESCO (2020), la PC y la contextualización son necesarias para “asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes” (p. 4). Se debe priorizar las competencias y los valores estimados de primer orden para enfrentar la emergencia, entre ellos, la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia. A su vez, estos organismos internacionales hacen ver la necesidad de que los ajustes curriculares y los materiales pedagógicos consideren la diversidad lingüística y cultural educativa de grupos específicos, como las poblaciones migrantes y las comunidades indígenas. Tal es el caso de los pueblos que habitan el norte de Chile, donde predomina el aymara, seguido del quechua.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

No obstante, “los problemas de conectividad en zonas rurales hacen que las poblaciones indígenas y la educación intercultural se vean desproporcionadamente afectadas” (UNESCO, 2020 citado en UNESCO 2020a, p. 113) y, en especial, en cuanto a las estrategias focalizadas a “grupos en situación de vulnerabilidad, como refugiados, migrantes, desplazados, hablantes de lenguas minoritarias y niñas, [que] fue bajo” (UNESCO & UNICEF, 2022, p. 28).

El informe de UNESCO (2020a) afirmó que en pocos casos los países han tomado medidas de apoyo enfocadas a poblaciones indígenas, destaca el trabajo de UNICEF y el Equipo de Conservación de la Amazonía al sur de Surinam, Guyana, “mediante herramientas de comunicación a medida y garantizando el acceso a elementos esenciales, a servicios de suministro de agua, saneamiento e higiene y a apoyo psicosocial y educativo” (UNICEF Guyana & Surinam, 2020, citados en UNESCO, 2020a, p. 115). Al igual que la población migrante donde “el alumnado venezolano enfrenta dificultades importantes para seguir aprendiendo, debido a sus condiciones de vida y a la falta de acceso a tecnología y material didáctico” (UNESCO, 2020 citado en UNESCO, 2020a, p. 111), a pesar de las acciones desplegadas por los ministerios de educación que ampliaron la cobertura de internet e intentaron dar continuidad a los procesos educativos formales a través de radio y de televisión. Como se ha evidenciado en la zona de estudio, las comunidades educativas enfrentaron diversas dificultades en este ámbito (Zapata-Sepúlveda et al., 2025).

UNESCO (2020b) advirtió que, en el marco de la crisis de la pandemia por COVID-19, la suspensión de las clases presenciales “pone en riesgo el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para millones de estudiantes, en particular para los grupos menos favorecidos como los pueblos originarios de América Latina y el Caribe” (UNESCO, 2020b, Historia, párr. 2), y estudiantes que asisten a escuelas que se encuentran en zonas muy distantes de las grandes urbes, como las escuelas de la región del estudio (Zapata-Sepúlveda et al., 2025). Respecto a la situación de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe durante la pandemia, 2020 marcó “un retroceso en la atención pertinente a los estudiantes indígena (López, 2020) y puede paralizar los pocos avances en el caso de los estudiantes afrodescendientes” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021, p. 12).

El reporte de Campos et al. (2020), del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, consideró 26 comunas de Chile y aplicó 45 entrevistas a representantes de los 9 pueblos originarios (aymara, quechua, likanantay, colla, diaguita, chango, mapuche, yagán y rapanui), del pueblo tribal afrodescendiente chileno y a los indígenas urbanos de Santiago. Las principales dificultades educativas fueron la ausencia de internet y la sobrecarga experimentada por las mujeres al ayudar en las tareas escolares de sus hijos e hijas. Otro aspecto relevante apuntó a que el personal docente que impartió clases relacionadas con temas culturales (lengua, cerámica, cosmovisión, danza, etc.) perdió sus puestos de trabajo, lo que impactó “en los procesos formativos de los estudiantes en torno a una educación pertinente” (Campos et al., 2020, p. 7).

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile “continúa implementando sus políticas educativas adecuándolas al uso de las nuevas tecnologías, aun cuando la desventaja es mucho mayor por las características particulares de ruralidad, y falta de conectividad” (UNESCO,

2020b, Fecha, párr. 3). La PC de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en Chile reconoce que (1° a 8° año básico):

muchos de los aprendizajes, sobre todo los de carácter más práctico, por ejemplo, en los que se relacionan con la comunidad o entre los propios estudiantes, en la participación de actividades o ceremonias comunitarias, quizás no será posible desarrollarlas tal como lo proponen los Programas de Estudio, los Textos Escolares u otros recursos pedagógicos de Lengua Indígena. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020b, p. 8). Ver [Tabla 1](#).

Si bien el confinamiento levantó alertas en torno al acceso a una educación inclusiva, especialmente para los pueblos originarios de América Latina y el Caribe, también se destacan ciertos aspectos positivos, en el sentido de “una oportunidad para que los estados prioricen sus políticas de equidad y en particular, las orientadas a estas poblaciones indígenas y afrodescendientes” (UNICEF, 2021, p. 12). Un estudio realizado en el marco del Proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) Regular 1221330 –que enmarca este manuscrito– analizó las políticas públicas para la continuidad de la educación rural durante la pandemia por Covid-19 en Chile. La investigación constató que el gobierno chileno está en deuda con este sistema educativo, debido a que no respondió a las necesidades socioterritoriales y estructurales de las escuelas. Además, destacó la labor del profesorado al cubrir las necesidades de sus estudiantes y, con ello, sopesar los déficits del Estado para con las escuelas rurales (Garrido-Cabezas et al., 2024).

Asimismo, desde el contexto peruano indígena, una de las críticas a este proceso de PC apunta a la falta de coordinación entre la autoridades educativas y las respectivas comunidades y organizaciones indígenas para la generación de un currículo pertinente (Sánchez, 2021).

En 2021, segundo año de pandemia, los países enfrentaron el regreso presencial a las escuelas; al desafío pedagógico se sumó lo socioemocional y la deserción escolar. Al respecto, en América Latina y el Caribe, el 33% del estudiantado adscrito a grupos étnicos hablantes de lenguas indígenas desertó de la escuela, igual caso para refugiados inmigrantes y desplazados (29%) (UNESCO & UNICEF, 2022). Lo que no se presentó en las escuelas de la región de estudio. Esto, posiblemente, porque el profesorado asumió una actitud muy comprometida con la educación de sus estudiantes, realizando labores que superaban las de su contrato laboral, como por ejemplo, visitando con periodicidad a su estudiantes en sus hogares. Les llevan materiales de elaboración propia y financiada con recursos personales de equipamiento tecnológico para conectarse a través de sus teléfonos y los teléfonos de sus familiares como se ha evidenciado en el terreno del proyecto Fondecyt N° 1221330.

## Metodología

El proceso de priorización curricular o currículo transitorio en Chile es comprendido, por un lado, como una acción común del trabajo docente y, por otro, en pandemia se concibió a suerte de respuesta a la emergencia, que volvió inabarcable trabajar los objetivos del currículo de forma remota, por lo tanto, hubo que seleccionarlos (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020).



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

La reflexión desarrollada en el presente ensayo se ciñe a un análisis documental, proceso de investigación donde se examinan documentos para responder a una pregunta específica (Baena Paz, 2017), y se analiza información escrita entorno a un determinado tema con el objetivo, como “establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio” (Bernal, 2010, p. 111). Por lo tanto, esta metodología es coherente con el objetivo planteado para este ensayo que refiere a describir las etapas del proceso de priorización que experimenta el currículo escolar chileno producto de la pandemia, en vínculo con el abordaje de las diversidades culturales.

El corpus de análisis (Tabla 1) está conformado por 11 documentos derivados Ministerio de Educación. Como criterios de inclusión se consideraron aquellos documentos referidos a la priorización curricular y que hayan sido publicados entre los años 2020 y 2024. La implementación de la PC en Chile se inició en mayo de 2020 y distingue cuatro etapas (ver Tabla 1).

**Tabla 1:** Corpus de orientaciones Priorización Curricular MINEDUC (2020-2024)

Título del documento
<b>Etapa 1: Confinamiento (2020)</b>
(MINEDUC (2020a). <i>Fundamentación. Priorización Curricular.</i>
MINEDUC (2020b). <i>Priorización Curricular. COVID-19. Lengua Indígena. 1° a 8° Año Básico.</i>
<b>Etapa 2: Hibridez (2021)</b>
MINEDUC (2021b). <i>Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular 2021-2022.</i>
<b>Etapa 3: Reencuentro presencial (2022)</b>
MINEDUC (2022b). <i>Orientaciones para el reencuentro educativo. Para sostenedores y comunidades educativas.</i>
MINEDUC (2022c). <i>Política de Reintegración Educativa Integral #Seamos Comunidad.</i>
MINEDUC (2022a). <i>Orientaciones para el cierre del año 2022 y la planificación del año 2023. Documento Central.</i>
<b>Etapa 4: Reactivación educativa (2023-2025)</b>
MINEDUC (2023d). <i>Plan de Reactivación Educativa 2023.</i>
MINEDUC (2023b). <i>Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes. Orientaciones Generales.</i>
MINEDUC (2023a). <i>Actualización de la priorización curricular para la reactivación de aprendizajes. Educación Básica y Media.</i>
MINEDUC (2023c). <i>Orientaciones Didácticas. Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura.</i>
MINEDUC (2024a). <i>Plan de Reactivación Educativa 2024.</i>

**Nota:** Elaboración propia.



A través de las palabras clave (priorización curricular, pandemia) dispuestas en el buscador la Biblioteca Digital Mineduc se accedió a los documentos en formato pdf. De forma artesanal, el corpus fue sometido a un análisis temático (Kuckartz, 2014), que permitió mediante un proceso inductivo, determinar las etapas del proceso de priorización curricular, para luego agrupar y examinar los documentos de cada etapa en diálogo con evidencia científica alusiva.

### **Primera etapa (2020): Confinamiento**

Siguiendo a Guerrero Lacoste & Cárdenas Alarcón (2021), la pandemia “trajo consigo un quiebre, una suerte de vacío de la prescripción curricular que el Ministerio no pudo resolver hasta mediados de mayo de 2020, cuando el Consejo Nacional de Educación aprobó la propuesta de Priorización Curricular del MINEDUC (CNED, 2020, citado por Guerrero Lacoste & Cárdenas Alarcón, 2021, p. 151).

Fue así como desde los principios de seguridad, flexibilidad y equidad, el MINEDUC adoptó la estrategia de la PC o currículo transitorio el lunes 18 de mayo de 2020. Constituyéndose en una medida de carácter optativo para las escuelas, que busca mitigar el impacto de la pandemia COVID-19 en el ámbito educativo, definiéndose como “una herramienta de apoyo ... para las escuelas que permita enfrentar y minimizar las consecuencias adversas que han emergido por la situación mundial de pandemia por Coronavirus” (MINEDUC 2020a, p. 6).

Esta priorización se realiza en dos niveles. El primero, considera objetivos imprescindibles, es decir, aquellos que resultan esenciales para avanzar a nuevos aprendizajes (MINEDUC, 2020a, p. 13). El segundo, contempla objetivos integradores y significativos, que “permitan [a los estudiantes] generar aprendizajes para integrarse como [sujetos activos] frente a los desafíos sociales, así como desarrollar aprendizajes integradores para transitar por distintas áreas del conocimiento” (MINEDUC, 2020a, p. 13). Estas medidas no contemplaron la docencia en establecimientos multigrado como es el caso de una cantidad considerable de escuelas rurales en el país y en la región de estudio.

Para el caso indígena, desde la coordinación nacional de la Secretaría de Educación Intercultural Indígena en el MINEDUC se informó la implementación vía online de la PC de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (MINEDUC, 2020b).

En esa primera etapa la implementación de la PC contempló 2020 y 2021 y tuvo como propósito recuperar y reforzar aprendizajes fundamentales, para retomar, en 2022, el currículo vigente. Sin embargo, el 23 de septiembre de 2021, el Consejo Nacional de Educación anunció la extensión de su vigencia para 2022 y, tras una actualización en 2023, sigue vigente hasta la fecha de redacción de este manuscrito.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## **Segunda etapa (2021): Híbridez**

El inicio del segundo año escolar en pandemia se pensó desde la voluntad de las familias de enviar a sus hijos e hijas a la escuela; ello en una lógica de sistema híbrido que privilegió el desarrollo de clases presenciales, pero que mantuvo vigente la educación a distancia. Entre marzo y abril de 2021, la Agencia de Calidad de la Educación aplicó, en 7 mil establecimientos educativos y 1.8 millones de estudiantes, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), cuyo propósito fue “medir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de cada establecimiento durante 2020, y para conocer su estado socioemocional tras la suspensión de clases presenciales producto de la pandemia” (MINEDUC, 2021a, párr. 1). En lectura, matemática y ámbito socioemocional los resultados del DIA fueron alarmantes, un *terremoto educativo* para Chile; en el primer caso no se alcanzó un 60% de los aprendizajes y, en el segundo, no se superó el 47% (MINEDUC, 2021a). En cuanto a lo emocional, se notaron las consecuencias negativas del cierre de las escuelas: el 70% de los niños, niñas y jóvenes manifestaron tener dificultades para expresar sus emociones y “9 de cada 10 jóvenes de 3° y 4° medio señalaron que el periodo al que no asistieron al colegio los afectó negativamente en su aprendizaje” (MINEDUC, 2021a, párr. 3).

Si bien los informes de los resultados del DIA son remitidos a cada establecimiento para que, de acuerdo con su contexto, puedan tomar decisiones de mejora, “no entrega información pública que permita hacer un seguimiento de la situación académica y social de los alumnos censalmente” (Izquierdo & Ugarte, 2023, pp. 4-5). Además, no contar con acceso a información desagregada por región de los resultados obtenidos por grupos que requieren de una atención especial, como el estudiantado de origen indígena o extranjero, tiende un velo que los invisibiliza y pone una barrera a los/as investigadores/as en educación para desarrollar propuestas en beneficio de la inclusión (Aguayo-Fernández et al., 2024). Lo anterior genera preocupación para el caso de las diversidades culturales, mayoritariamente indígenas, que caracterizan las aulas estudiantiles, en especial en zonas rurales, propias de la región transnacional y transfronteriza de Arica y Parinacota en el extremo norte de Chile.

Asimismo, el MINEDUC en sus *Orientaciones para la implementación de la Priorización Curricular 2021-2022* (MINEDUC, 2021b) reconoció el rol protagónico que adquieren los establecimientos educativos para “construir un plan adecuado a su realidad, que atienda la creciente diversidad educativa para reducir las brechas de aprendizaje” (MINEDUC, 2021b, p. 2); donde la PC no es un nuevo currículo, sino que es “una estrategia para minimizar los efectos adversos de la pandemia, y tiene vigencia hasta finales de año 2022” (MINEDUC, 2021b, p. 2). Ello debió desarrollarse en un contexto de contención emocional, el documento entregó una serie de estrategias de implementación (MINEDUC, 2021b, pp. 3-7).

En esta segunda etapa, el MINEDUC entregó sugerencias para organizar el Plan de Estudios considerando niveles de avance del aprendizaje de los objetivos priorizados de la etapa precedente, según diagnóstico de los aprendizajes esenciales del estudiantado en 2021.

Además, se constató en terreno, mediante entrevistas con apoderados y estudiantes, que los docentes implementaron diversas estrategias pedagógicas para cumplir con su rol, especialmente en zonas sin acceso a internet o con alumnos que carecían de recursos tecnológicos (computadores, conexión a internet o espacios físicos adecuados compartidos con otros hermanos). Entre las tácticas empleadas se incluyó el envío de guías educativas a los hogares, acompañadas de una bolsa con dulces o caramelos, financiada por los propios docentes. Este gesto constituyó un incentivo para que los estudiantes de enseñanza básica realizaran sus ejercicios o tareas, facilitando el aprendizaje a distancia en localidades remotas, como Pampa Algodonal, en el valle de Azapa, Región de Arica y Parinacota, donde los padres y apoderados se dedican principalmente a labores agrícolas.

Los progenitores provienen de zonas rurales de Perú y Bolivia, presentan enseñanza básica incompleta y cuentan con recursos económicos limitados para apoyar la educación de sus hijos e hijas. En este contexto, la entrega de la bolsa con dulces o caramelos funcionó como un estímulo que contribuyó a mantener la continuidad educativa durante la pandemia por COVID-19.

### ***Tercera etapa (2022): Reencuentro presencial***

En marzo de 2022, recién asumido el gobierno encabezado por el Presidente Gabriel Boric Font, el MINEDUC enfatizó en el *reencuentro educativo*, debido al regreso a clases presenciales obligatorias; manteniendo la priorización curricular durante 2022 y realizando el Diagnóstico Integral de Aprendizajes [DIA] (MINEDUC, 2022b). Por lo tanto, la nueva administración “no hizo cambios sustantivos en la programación preestablecida para el retorno presencial por el ministro saliente (Ortiz González, 2022, p. 2).

No obstante, el inicio del año escolar presencial, luego de dos años de confinamiento y de hibridez, estuvo marcado por cambios en el comportamiento y en las nuevas necesidades socioemocionales de los estudiantes, que requirieron la atención del profesorado en las escuelas chilenas. Frente a esto el MINEDUC estableció –como una de las medidas– otorgar flexibilidad en la jornada escolar completa, hasta el término del primer semestre.

Según Ortiz González (2022), la PC, cuyo foco para 2022 sería la recuperación de los aprendizajes, quedó supeditada al énfasis que cobra la convivencia escolar, produciéndose “un giro en la escuela desde lo pedagógico a lo socioemocional” (Ortiz González, 2022, p. 9).

En mayo de 2022, el gobierno chileno presentó la *Política de Reactivación Educativa Integral #Seamos Comunidad* (MINEDUC, 2022c). Uno de sus ejes es el fortalecimiento y la activación de aprendizajes, destacándose la PC como una herramienta importante.

En coherencia con esto, el 15 de noviembre de 2022, el MINEDUC publicó *Orientaciones para el cierre del año 2022 y la planificación del año 2023. Documento Central* (MINEDUC, 2022a). Se anunció que en 2023 la PC será ajustada para “proyectar la reactivación educativa integral, y



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

los marcos normativos sobre evaluación formativa y diversificación de la enseñanza” (MINEDUC, 2022a, p. 6). Al mismo tiempo, se informó que la PC enfatizaría “la reactivación de aprendizajes basales (o habilitantes), junto con la promoción de la educación integral y transformadora” (MINEDUC, 2022a, p. 6). Este ajuste se basa en las conclusiones de un proceso de diagnóstico y acopio de la implementación de la PC, donde si bien “el ejercicio de priorización curricular es valorado por el sistema educativo, es necesario hacer algunos ajustes para responder al desafío de la reactivación de aprendizajes” (MINEDUC, 2022a, p. 7).

De acuerdo con el Banco Mundial (2021, en Trucco et al., 2022), la PC se comprende como una de las medidas correctoras para la recuperación de los aprendizajes, en cuanto se recomienda “la simplificación del plan de estudios, para priorizar contenidos que se consideren fundamentales” (p. 77). Al mismo tiempo, la institución alertó a los países que, en la etapa de reapertura y recuperación educativa, deben implementar acciones específicas para grupos en riesgo de desertar de la escuela, tales como las personas pertenecientes a grupos indígenas e hijos de padres migrantes (Banco Mundial, citado en Trucco et al., 2022).

Cabe señalar que el ministro de Educación de la época, Marco Antonio Ávila (Mesa de noticias de El Mostrador, 2022) propuso “mantener un currículum priorizado en los próximos tres años, hasta que hagamos el cambio curricular correspondiente” (párr. 8), y anunció la realización, en 2023, de un Congreso Pedagógico para definir un nuevo currículo escolar.

#### **Cuarta etapa (2023-2025): Reactivación**

En enero de 2023, y con actualizaciones en julio de 2023, se dio a conocer el *Plan de Reactivación Educativa 2023* (MINEDUC, 2023d). Con metas a 2025, el documento señala como objetivo impulsar “una respuesta integral y estratégica para la recuperación del sistema educativo tras los efectos del cierre prolongado de los establecimientos debido a la pandemia por COVID-19” (MINEDUC, 2023d, p. 3). Esta integralidad se expresa en tres ejes que la fundamentan: 1) Convivencia y Salud Mental, 2) Fortalecimiento de Aprendizajes, y 3) Asistencia y Revinculación. Dentro del Eje 2, las acciones se focalizan principalmente en lectura, escritura y matemática. Muestra de ello es la aplicación de un diagnóstico complementario para estudiantes de 1º, 2º y 3º año de educación básica o primaria, “que requieren apoyo adicional, identificados a partir de los resultados del DIA-Lectura” (MINEDUC, 2023d, p. 16). De acuerdo con los resultados del diagnóstico complementario, el personal docente podría trabajar de forma focalizada con los recursos contenidos en el Maletín Virtual para la Reactivación de la Lectura. No obstante, estas medidas no consideran las necesidades de la educación rural en zonas como la región de estudio, donde la virtualidad se vio limitada o ausente en la mayoría de las escuelas y hogares del estudiantado.

El plan contempla lo estipulado por el MINEDUC en cuanto “promueve una gestión curricular flexible y contextualizada, que favorece la integración de aprendizajes, a partir de la evidencia evaluativa disponible en cada comunidad educativa” (MINEDUC, 2023b, p. 5). Tal

actualización permanecerá vigente hasta 2025, con el propósito de contribuir “a la estabilidad de los procesos de gestión curricular y a favorecer el desarrollo y consolidación en las comunidades educativas de prácticas de gestión más flexibles y contextualizadas del currículum” (MINEDUC, 2023b, p. 7).

A su vez, en marzo de 2023, en el contexto de la Política *#Seamos Comunidad*, se publicó el documento *Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de los Aprendizajes. Orientaciones Generales* (MINEDUC, 2023b), que se fundamenta en los principios de “Bienestar, Convivencia y Salud Mental; ... Contextualización; Profesionalidad docente e Integración de aprendizajes” (MINEDUC, 2023b, pp. 3-4).

Desde la evidencia emanada de los estudios de seguimiento y los diálogos respecto del proceso de la PC, desarrollados por el MINEDUC, se levantaron hallazgos que revelaron una valoración positiva de dicho proceso. Ello permitió la flexibilidad, integración y contextualización curricular, que otorgó pertinencia pedagógica al aprendizaje, sin dejar de lado los aspectos formativos y emocionales. No obstante, se vio detenido el proceso de otorgamiento de pertinencia cultural al currículo.

En razón de estos hallazgos el MINEDUC respaldó la decisión de mantener la PC para “dar estabilidad a las definiciones curriculares presentes en el sistema durante los últimos tres años, lo que favorece que los equipos pedagógicos y directivos puedan focalizar su atención a responder progresivamente a los desafíos del contexto actual” (MINEDUC, 2023b, p. 2). Por otro lado, se realizan ajustes a la PC con el propósito de abordar “las necesidades detectadas en el diagnóstico, fortalecer la flexibilidad, la autonomía y la contextualización, atender a las trayectorias de aprendizaje al interior de las asignaturas y entre ciclos, y promover una gestión del currículum basada en la integración de aprendizajes” (MINEDUC, 2023b, pp. 2-3).

Desde un enfoque de gestión curricular flexible y contextualizado, el MINEDUC propone tres categorías de objetivos de aprendizaje: 1) Aprendizajes basales (Objetivos de Aprendizaje (OA) fundamentales para el aprendizaje); 2) Aprendizajes complementarios (OA) que fortalecen la profundización de los aprendizajes y la integración curricular) y 3) Aprendizajes transversales (integración explícita en el currículo de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) relacionados con los ámbitos de convivencia, bienestar y salud mental).

En abril de 2024, se presentó el *Plan de Reactivación Educativa 2024* (MINEDUC, 2024a), que reconoce como uno de los avances en sus dos años de implementación “la consolidación de la priorización curricular” (p. 5).

Para 2024, la reactivación se plantea como objetivo “continuar impulsando una respuesta integral y estratégica para la recuperación y mejora del sistema educativo” (MINEDUC, 2024a, p. 8), para ello se busca fortalecer el trabajo realizado organizándolo en tres ejes: (1) Convivencia y



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

salud mental, (2) Fortalecimiento de aprendizajes y (3) Asistencia y revinculación. En el caso de los aprendizajes, no solo se busca priorizarlos, sino acelerarlos y superar las brechas educativas. Por lo tanto, el foco no está puesto en lo inmediato, en la administración del gobierno actual, sino en una mirada a largo plazo, a 2034. Esto en concordancia con los planteamientos de organismos internacionales, fijando indicadores de logros para las metas y las estrategias y acciones para alcanzarlas.

En esta periodización del proceso de PC en Chile, las orientaciones ministeriales específicas para el trabajo en comunidades educativas con presencia de estudiantes indígenas e hijos/as de migrantes ocupan un lugar secundario o están ausentes. El caso de hijos/as de familias migrantes recién es mencionado en el *Plan de reactivación educativa 2024* como un desafío propio del aumento de la diversidad en las aulas chilenas. Se consignan líneas de trabajo conducentes a orientar una gestión pedagógica escolar que reconozca la diversidad de su alumnado, a abordar necesidades específicas de aprendizaje cerrando brechas en grupos específicos a través de indicadores específicos. También es destacable observar una comprensión de la priorización curricular en el plano más específico, a través de la línea que apunta a identificar el nivel de aprendizaje real del estudiantado, para ellos se requiere habilitar un currículum progresivo y priorizado "Para desarrollar procesos de aprendizaje que reconozcan diferentes niveles de aprendizaje dentro del aula es necesario un currículum, planes y programas de estudio que permitan trabajar con un grupo de estudiantes heterogéneo" (MINEDUC, 2025, p. 34). Esta heterogeneidad caracteriza a las comunidades educativas rurales del norte de Chile e identificarla y sistematizarla permitiría identificar sus necesidades particulares de educación.

### ***Reacciones frente a la priorización curricular en Chile***

La concepción de PC por parte del MINEDUC es contraria a la expresada por [Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 \(2020\)](#), que la comprende como "la adjudicación de mayor prioridad a algunas habilidades y contenidos por sobre otros" (pp. 11-12). Asimismo, la PC implementada por el MINEDUC ha sido interpretada como un empeño obsesivo por la cobertura curricular, por lo que no sería más que una "poda curricular", cuya lógica se sintetiza en que "para que se pudiera desarrollar la cobertura curricular, se jibariza la prescripción del currículum" (Guerrero Lacoste & Cárdenas Alarcón, 2021, p. 147). Sin embargo, a juicio de [Caro Ramos et al. \(2023\)](#), "si bien no resuelve el problema del enfoque curricular, al menos permitió reducir la saturación curricular, abriendo espacios para abordar con mayor libertad y más amplitud el proceso educativo" (p. 6).

Otra de las críticas a la PC ha sido que el MINEDUC "solo describe el proceso, mas no los insumos que fundamentan la priorización de cada [Objetivo de Aprendizaje] (OA) y eje curricular" ([Venegas Traverso, 2021, p. 93](#)).

Por su parte, el [Colegio de Profesores y Profesoras de Chile \(2020\)](#) publicó *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico en Tiempos de Pandemia*. Plantea su discrepancia con el MINEDUC en el *Plan de Recuperación de Clases (2020-2021)*, estimando que “refuerza la lógica prescriptiva por sobre la consideración del contexto, remitiendo (una vez más) el rol docente al ´recorte y la jerarquización, del currículum” ([Colegio de Profesores y Profesoras de Chile, 2020, p. 8](#)). Esta agrupación gremial propuso una perspectiva diferente, a saber, la *nuclearización del currículum*, que definen como “la resignificación cualitativa de dicho referente y a impulsar procesos de síntesis y contextualización de los aprendizajes” ([Colegio de Profesores y Profesoras de Chile, 2020, p. 8](#)).

Dicho colegio da cuenta de algunos criterios a tener presente para desarrollar la nuclearización, a saber: por articulación o integración de asignaturas, por categorización de saberes y por reelaboración e integración de OA. El enfoque de la nuclearización curricular enfatiza la consideración de los contextos socioculturales y el despliegue de estrategias pedagógicas contextualizadas, globalizadoras y críticas, tales como: problemas socialmente relevantes, contenidos controversiales y contenidos emergentes. Los que sin duda en el territorio nacional tienen grandes variaciones considerando costumbres, geografía, y en especial, urbanidad vs ruralidad en zonas remotas del centro del país.

[Caro Ramos \(citado en Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2020\)](#) afirma que “este es el minuto para producir integración entre las asignaturas, categorizar saberes y establecer un criterio de reelaboración por integración de Objetivos de Aprendizaje” (párr. 3); que a través de la nuclearización se puede “comprender problemas socialmente relevantes y contenidos controversiales y emergentes” (párr. 4).

[Bellei et al. \(2022\)](#) develaron la dificultad de desarrollar un aprendizaje integral en pandemia, donde las artes y la educación física tienden a ser las asignaturas más descuidadas, manteniéndose principalmente para el estudiantado de escuelas privadas no subvencionadas ([Bellei et al, 2022](#)). En dicha investigación se deriva la existencia de una priorización estándar –considera Lenguaje y Matemática–, y otra con mayor sofisticación ([Bellei et al, 2022](#)) –agregan Ciencias Sociales y Ciencias Naturales–.

La crítica de [Eyzaguirre et al. \(2020\)](#) reside en que la PC, tal guía para el personal docente, se encuentra desalineada con los textos escolares. No obstante, valoran “la incorporación de la priorización de los contenidos curriculares en la plataforma ´Aprendo en línea´, tanto para docentes como para estudiantes” ([Eyzaguirre et al, 2020, p. 160](#)). Renglón seguido, sugieren que “es fundamental continuar con este esfuerzo e incorporar o adoptar las actividades para que sean apropiadas para la enseñanza a distancia” ([Eyzaguirre et al, 2020, p. 160](#)). Estas medidas no contemplan las particularidades de las escuelas rurales del norte de Chile, caracterizadas por la diversidad cultural y nacional de sus comunidades educativas, así como por las especificidades



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

de sus entornos naturales. Entre estas se destacan las largas distancias entre los poblados, la altitud extrema, el difícil acceso a las residencias del estudiantado, la falta de conectividad a internet en muchas zonas y los limitados recursos económicos de las familias (e.g., Zapata-Sepúlveda et al., 2025).

### ***La pandemia como una oportunidad de mirar críticamente el currículo***

Al inicio de la pandemia, la PC apuntaba a enfocarse en el desarrollo de competencias y en los resultados de aprendizaje (Reimers, 2021). Luego se instaló el concepto de *remediación o recuperación del aprendizaje* que, siendo el enfoque predominante de la mayoría de los sistemas educativos en los países de la OCDE, la evidencia investigativa lo muestra ineficaz (Reimers, 2021). Desde organismos internacionales, como UNESCO (2020c), emergieron lecturas de la pandemia como oportunidad, “para reexaminar el currículo, los procesos de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y el desarrollo de las competencias de las y los estudiantes, en vista de fortalecer sus habilidades de aprendizaje y mantener su motivación” (p. 1). Frente a esto, Anderson (2021, en Reimers, 2021) propone re-priorizar el plan de estudios, basarlo en el desarrollo de competencias y en la educación integral del estudiantado, desde “los modelos de educación acelerada, que implican priorizar el plan de estudios centrándose en lo básico y en la reducción de la cantidad de tiempo dedicado a revisión” (p. 24).

En Chile, la crítica de la sobrecarga curricular resulta actualizada en tiempos de pandemia. La PC reactivó el debate especializado, más aún si en el país se plantea como una propuesta; por lo tanto, “no significó una reposición del currículo oficial en todo el sistema escolar debido a su carácter de propuesta, a la indefinición acerca del tema de las calificaciones y a la imposibilidad de supervisión” (Guerrero Lacoste & Cárdenas Alarcón, 2021, p. 151).

Es decir, la crisis pandémica fue asumida por algunas comunidades escolares como una posibilidad de “construir un currículum distinto a partir de la reflexión colectiva del sentido que tiene educar en estos tiempos” (Guerrero Lacoste & Cárdenas Alarcón, 2021, p. 157). En palabras de Caro Ramos et al. (2023), la pandemia hizo colapsar un modelo pedagógico-curricular “que no ofrece conexión con la vida de las personas, en todas sus complejidades y problemáticas, que se sitúa desde una noción de aprendizaje irrelevante, centrado en la adquisición de contenidos y habilidades académicas alejadas de los contextos” (p. 5). Es el caso de una educación con escasa pertinencia cultural para la Región de Arica y Parinacota, evidenciada al analizar el currículum escolar formal, que bien podría mejorarse al incorporar festividades y tradiciones locales propias de las culturas ancestrales aymara y quechua y del pueblo tribal afrodescendiente presentes en la zona (Álvarez Sáez et al., 2020).

La actual etapa PC constituye una apertura desde la institucionalidad para mirar críticamente el currículo y su didáctica, desde sus principios de contextualización, profesionalidad docente e integración de aprendizajes. Por ejemplo, en el documento *Orientaciones Didácticas. Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura* (MINEDUC, 2023c) la PC vigente ofrece una oportunidad

de resignificación del currículo prescrito “a partir de las necesidades diagnosticadas en cada comunidad educativa (MINEDUC, 2023c, p. 6). Esto a través de la Integración de Aprendizajes, concebida como una “estrategia pedagógica que orienta la articulación de habilidades, conocimientos y actitudes del currículum vigente con los saberes contextuales de las comunidades educativas” (MINEDUC, 2023c, p. 6).

El ejemplo anterior constituye una posibilidad para la implementación de un enfoque educativo intercultural en la escuela chilena, en un sentido amplio, y no restringido solo a las comunidades educativas con presencia de alumnado indígena o hijo/a de migrantes.

Esta posibilidad resulta respaldada con los aprendizajes transversales que propone la *Actualización de la priorización curricular para la reactivación de aprendizajes. Educación Básica y Media* (MINEDUC, 2023a). Para Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° año básico, se prioriza el “reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad” (MINEDUC, 2023a, p. 7).

También los Aprendizajes Transversales para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° Básico van en esa línea: “reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad” (MINEDUC, 2023a, p. 7).

En síntesis, se puede afirmar que en Chile se vive un momento propicio para el desarrollo de un currículo inclusivo y pertinente, en el que el rol docente se reactiva como intelectual, con capacidad de decisión y en constante diálogo con sus comunidades educativas. No obstante, un desafío central radica en la formación en interculturalidad del profesorado, la cual, en la región de estudio, suele derivar de la historia familiar de tránsito y del origen indígena de los docentes, más que de capacitaciones permanentes ofrecidas por el Ministerio de Educación. Estas últimas permitirían incorporar al currículo formal contenidos con pertinencia cultural situada en el territorio.

Ejemplos de lo anterior, desde la academia y la escuela, es el trabajo realizado por Caro Ramos et al. (2023), que incluye casos coelaborados con docentes del sistema escolar de diferentes contextos y con estudiantes de pedagogía. De acuerdo a las personas autoras, la nuclearización implica “distintas posibilidades de articulación de los saberes y, en la etapa de transición curricular, debieran entregar herramientas para el uso flexible del currículum actual” (Caro Ramos et al., 2023, p. 12).

Y a nivel gubernamental, tal como lo anunciara en 2022 el Ministerio de Educación, se echó a andar –en agosto del 2023– el Congreso Pedagógico y Curricular, conforme lo mandata la Ley General de Educación N° 20.370 (MINEDUC, 2010) de periódicamente actualizar el



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

currículo, para así responder a los desafíos que demanda la sociedad. Una de las actividades centrales del proceso de actualización curricular (2023-2026), que comprende desde el primer año de educación básica al segundo de educación secundaria, se desarrolló bajo modalidad participativa en las comunidades educativas –vía online– para actores de la sociedad civil. La actividad logró una masiva participación.

La sistematización de los resultados derivó en un informe (MINEDUC & UNESCO, 2024) con aspectos claves recogidos sobre qué, cómo, cuánto y dónde aprender. Incluye, además, una serie de recomendaciones para la actualización curricular, la política educativa general y otros ámbitos de ella que, en suma, abogan por la pertinencia, la flexibilidad y la significatividad del currículo desde una “pedagogía para la vida”. Las recomendaciones del primer caso, bajo la valoración de la priorización curricular, proponen la revisión de la extensión del currículo y que se focalice en aprendizajes centrales, lo cual “favorece en general la legitimidad del currículo, al observarse como abordable, y también promueve el desarrollo curricular local” (MINEDUC & UNESCO, 2024, p. 56).

Este documento, junto a la evidencia generada en mesas técnicas y al análisis de la comparativa internacional, son insumos para la “Propuesta preliminar de Actualización Curricular”, elaborada por la Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC, y sometida a consulta pública en las comunidades educativas y la ciudadanía en 2024.

Posteriormente, el MINEDUC realizará ajustes para luego enviar la propuesta a evaluación del Consejo Nacional de Educación (CNE) para su aprobación. Se espera que las bases curriculares actualizadas comiencen a implementarse en 2026.

## Discusión y conclusiones

La presente reflexión tuvo como objetivo describir el proceso de priorización que experimenta el currículo escolar chileno como consecuencia de la pandemia, desde 2020 hasta la fecha. Se ponderaron sus alcances respecto del abordaje de las diversidades culturales en una región caracterizada por comunidades educativas ubicadas en localidades remotas y heterogéneas, con una fuerte presencia de estudiantes provenientes de zonas rurales de Perú y Bolivia. Asimismo, se consideraron las reacciones provocadas y las posibilidades de analizar críticamente el currículo.

El análisis permitió identificar cuatro etapas en la priorización curricular (PC): (1) Confinamiento, (2) Hibridez, (3) Reencuentro presencial y (4) Reactivación educativa. A partir de esta periodización, se presentan dos reflexiones generales. La PC se inició como una implementación derivada de recomendaciones internacionales, en la que el rol del profesorado se vio reducido a mero implementador, apoyado principalmente en la virtualización de la educación mediante herramientas de limitada aplicabilidad al contexto fronterizo de Arica y Parinacota, en el extremo norte de Chile. Como consecuencia, los contextos particulares y diversos de la región quedaron relegados, subsumidos en el contexto global de la emergencia sanitaria.

Un ejemplo de esto es que, salvo en la PC de la asignatura de Lengua Indígena en 2020 (Etapa de Confinamiento), recién en 2024 (Etapa 4) se menciona al estudiantado hijo o hija de migrantes como uno de los grupos con necesidades educativas específicas. En consecuencia, un primer análisis general indica que el alcance de la PC en relación con el abordaje de las diversidades culturales ha sido parcial, discontinuo y poco pertinente culturalmente dentro del currículo priorizado.

No obstante, este primer análisis se matiza al considerar el periodo comprendido entre la Etapa 3 (2022) y la Etapa 4 (2023-2025), donde se observa un enfoque que otorga mayor relevancia a los actores y a sus contextos, mediante el establecimiento de los principios de contextualización y de profesionalidad docente que orientan la Reactivación Educativa. En cierta medida, en estas últimas dos etapas el MINEDUC a través de la incorporación del aspecto socioemocional se estaría haciendo cargo de las críticas que recibió la PC en su etapa inicial, que apuntaban a ser solo una “poda de objetivos” de aprendizaje y que respondía solo a una preocupación por la cobertura curricular (Guerrero Lacoste & Cárdenas Alarcón, 2021, p.152) en una situación de emergencia, dejando de lado aspectos formativos.

En Chile, la Ley General de Educación establece la obligación de revisar periódicamente el currículum escolar. El proceso de priorización curricular (PC), con su respectiva actualización y apropiación, orienta la actualización curricular, un proceso que adquiere mayor relevancia a partir de la experiencia de la pandemia, la cual evidenció la brecha entre el currículum prescrito y el efectivamente aprendido. Esta brecha se debe, en parte, a la densidad del currículum escolar chileno y a su limitada pertinencia frente a escenarios geográfica y culturalmente diversos.

Paradójicamente, aunque este análisis de la PC evidencia la ausencia de directrices concretas para la atención de estudiantes de origen indígena y extranjero, en su fase actual de reactivación promueve una gestión curricular flexible, contextualizada y orientada a la integración de aprendizajes. Lo anterior, encadenado al proceso de actualización curricular, que sostiene la premisa de “la urgencia por cómo mejorar y fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes, en un ambiente educativo cada vez más diverso” (MINEDUC, 2024b, p. 1) posibilita arribar a un segundo análisis. La PC permitió mirar críticamente el currículo, lo que constituye una opción para el desarrollo de un currículo culturalmente pertinente para las diversidades presentes en el aula escolar chilena. Es el caso del norte de Chile, desde un enfoque educativo intercultural en un sentido amplio y situado a cada realidad.

De acuerdo con los antecedentes revisados, si bien se constata el interés y el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la necesidad de adecuar el currículum con pertinencia cultural a las comunidades educativas, la ausencia de un abordaje específico de la educación rural y, en particular, de las diversidades culturales y étnicas presentes en Chile –especialmente en zonas remotas como las 33 escuelas rurales de la región más extrema al norte del país– dificulta la implementación efectiva de esta política en dichos espacios educativos.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Por último, se concluye que resulta fundamental fortalecer las competencias del profesorado para la toma de decisiones frente al currículo, no solo como implementadores, sino como intérpretes y creadores capaces de contextualizarlo según los entornos educativos cambiantes y diversos. Para ello, además de contar con un marco normativo, se requiere formación docente en interculturalidad con pertinencia para cada comunidad educativa, considerando los grupos étnicos y tribales presentes en sus aulas, lo que permitiría dar voz a los verdaderos expertos en esta materia: las propias comunidades educativas.

## Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **P. Z. S.** contribuyó con la escritura del ensayo; la gestión de recursos y apoyo tecnológico y la conceptualización, definición de objetivos y desarrollo del ensayo. **M. L. M. O.** contribuyó con la escritura del ensayo; la conceptualización, definición de objetivos y desarrollo del ensayo. **P. M. E. C.** contribuyó con la escritura del ensayo; la conceptualización, definición de objetivos y desarrollo del ensayo.

## Financiamiento

La Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) financió el 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) [Educación a distancia, currículo intercultural y TICs en tiempos de COVID-19 en escuelas primarias y secundarias rurales de la frontera norte de Chile].

## Datos y material complementario

Preprint: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15428244>

## Agradecimientos

A los evaluadores anónimos, por las sugerencias que ayudaron a mejorar el artículo. Finalmente, a las comunidades educativas rurales de la Región de Arica y Parinacota, por abrirnos las puertas de sus establecimientos con tanto cariño.

## Referencias

- Aguayo-Fernández, F. M., Díaz-Vargas, C. G., Moraga-Henríquez, P. A., & Mora-Olate, M. L. (2024). Política y orientaciones educativas para escolares migrantes en Chile a partir de la pandemia (2020-2023). *EduSol*, 24(87), 96-110. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v24n87/1729-8091-eds-24-87-96.pdf>
- Álvarez Sáez, C., Guerrero Carvajal, C., Rivera Barras, R., & Valle Barrera, A. (2020). *Interculturalidad a través del análisis de contenidos de textos escolares de las asignaturas de Lenguaje, Comunicación y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la Región XV de Arica y Parinacota* [Tesis de licenciatura, Universidad de Tarapacá de Arica]. Inédita.

- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación (3ª.ed.)*. México. Grupo Editorial Patria.
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yáñez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2022). The fragility of the school-in pandemics in Chile. En F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education during Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 79-103). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_3)
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.
- Bertello, N. P. & Paredes, S. (2021). Currículum y pandemia. Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, 1(48), 38-50. <https://revistakairos.org/wp-content/uploads/CURRICULUM-Y-PANDEMIA.-Reflexiones-sobre-la-priorizacion-y-seleccion-de-contenidos.pdf>
- Campos, L., Mege, P., de la Maza, F., Caniguan, N., Molina, R., & Espinoza, C. (2020). *Los efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los pueblos indígenas y afrodescendiente en Chile. Segundo informe parcial* (Serie Policy Papers, 10). CIIR. <https://ciir.cl/c/wp-content/uploads/2024/02/Informe-Covid-junio-2020.pdf>
- Caro Ramos, M., Cárcamo Solar, E., Castro Palacios, G., & Quezada Ramírez, C. (2023). Fundamentos, orientaciones y ejemplos de nuclearización curricular. (Cuadernillo N°1), CENEP-UMCE. [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/libros\\_umce/interior\\_cuadernillo\\_final2023.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/libros_umce/interior_cuadernillo_final2023.pdf)
- Colegio de Profesores y Profesoras de Chile. (2020). *Orientaciones para el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia. A partir del plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria del Colegio de Profesores y Profesoras de Chile*. <https://n9.cl/nkg03>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (UN CEPAL) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. <https://n9.cl/oc77>
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *EP Estudios Públicos*, (159), 111-180. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>
- Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. (2020, mayo 20). *¿Nuclearización o priorización? "Un rol docente capaz de interpretar y de producir currículum junto a su comunidad"* <https://n9.cl/za2dx>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Educación intercultural bilingüe en América Latina. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19*. <https://n9.cl/40jsh>
- Garrido Cabezas, N., Zapata Sepúlveda, P., López López, C., & Espinoza Concha, P. (2024). Políticas públicas para la continuidad de la educación rural chilena en crisis sanitaria global. *Interciencia*, 49(12), 719-726. [www.interciencia.net/anteriores/volumen-49-numero-12/](http://www.interciencia.net/anteriores/volumen-49-numero-12/)



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Guerrero Lacoste, S. & Cárdenas Alarcón, C. (2021). El quiebre en la autopista educativa: ¿Un currículum para seguir sin parar o para cambiar de rumbo? *Revista Enfoques Educativos*, 18, 144-165. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65053>
- Gundermann, H., González, H. & Durston, J. (2014). Relaciones sociales y etnicidad en el espacio aymara chileno. *Chungará*, 46(3), 397-421. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000300006>
- Izquierdo, S. & Ugarte, G. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Puntos de Referencia*, (641), 1-39. <https://n9.cl/n8hqh>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text análisis. A guide to methods, practice & using software*. SAGE.
- Mesa de noticias de El Mostrador (2022, agosto, 16). *Ministro de Educación anuncia revisión al currículum escolar. "Es urgente renovar los enfoques"*. *elmostrador*. <https://n9.cl/2pflnu>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2010, julio 02). *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de Ley N° 1, de 2005*. [https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2025-02/DFL-2\\_02-JUL-2010%20General%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2025-02/DFL-2_02-JUL-2010%20General%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020a). *Fundamentación. Priorización curricular Covid-19*. UCE. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_archivo_01.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020b). *Priorización curricular COVID-19. Lengua indígena. 1º a 8º año básico. Documento oficial*. UCE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14469/prior-lengind.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021a). *Estudiantes de enseñanza media no alcanzaron el 60% de los aprendizajes necesarios en 2020*. <https://n9.cl/9ftrh>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021b). *Orientaciones para la implementación de la priorización curricular 2021-2022*. UCE. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-178042\\_recurso\\_7.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-178042_recurso_7.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022a). *Orientaciones para el cierre del año 2022 y la planificación del 2023*. Seamos Comunidad. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/11/DOCUMENTO-CENTRAL-ORIENTACIONES-CIERRE-2022.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022b). *Orientaciones para el reencuentro educativo. Para sostenedores y comunidades educativas*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/OrientacionesReencuentroEducativo.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022c). *Política de reactivación educativa integral*. Seamos Comunidad.

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023a). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes. Educación básica y media*. UCE. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331226\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331226_recurso_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023b). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes. Orientaciones generales*. UCE. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331221\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331221_recurso_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023c). *Orientaciones didácticas. Lenguaje y comunicación / Lengua y literatura*. UCE. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334753\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334753_recurso_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023d). *Plan de reactivación educativa 2023*. Seamos Comunidad. <https://www.docentemas.cl/download/plan-reactivacion-educativa-2023/>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2024a). *Plan de reactivación educativa 2024. Segundo informe semestral al Congreso Nacional de Chile*.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2024b). *Preparándonos para la Consulta pública 2024. Actualización de bases curriculares*. <https://n9.cl/g08so>
- Ministerio de Educación [MINEDUC] & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Informe ejecutivo de resultados del Congreso Pedagógico y Curricular*. <https://n9.cl/qw2qhxCurricures>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2025). *Plan de reactivación 2025*. SER. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020. América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://reliefweb.int/report/world/am-rica-latina-y-el-caribe-inclusi-n-y-educaci-n-todos-y-todas-sin-excepci-n-informe-de>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020b). *La educación intercultural y su afectación por la COVID-19: Voces desde Chile*. <https://www.unesco.org/es/articulos/la-educacion-intercultural-y-su-afectacion-por-la-covid-19-voces-desde-chile>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020c). *Respuesta del ámbito educación de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación. Crisis y currículo durante el COVID-19: Mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto. Nota temática N° 4.2*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa)



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20026>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>
- Ortiz González, E. (2022). La escuela pospandemia: Un mundo en transición. *Políticas Públicas*, 15(1), 1-11. <https://doi.org/10.35588/pp.v15i1.5552>
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Universidad de Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/184260?show=full>
- Reimers, F. M. (2021). *Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor* (Series Prácticas Educativas: N° 34.). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO; Academia Internacional de Educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_spa)
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *Un marco para orientar la respuesta en materia de educación a la pandemia de COVID-19 de 2020*. OECD. <https://doi.org/10.1787/69362c2a-es>
- Sánchez, M. (2021). *Documento de Trabajo. El Derecho de los pueblos indígenas a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en tiempos de COVID-19*. SPDA. <https://spda.org.pe/publicacion/el-derecho-de-los-pueblos-indigenas-a-una-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-tiempos-de-covid-19/>
- Trucco, D., Huepe, M., & Palma, A. (2022, octubre 07). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. (Serie Políticas Sociales, 243). Naciones Unidas. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/4463/educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america>
- Venegas Traverso, C. (2021). Priorización curricular en pandemia: Oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo*, (37), 69-100. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/593828>
- Zapata-Sepúlveda P. (2017). Experiencias de vida de hijos de inmigrantes latinoamericanos en escuelas rurales y urbanas del norte de Chile: Entendiendo experiencias de cruce de culturas desde lo local, nacional y transnacional. *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 12(39), 7-14. <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/74>
- Zapata-Sepúlveda, P., Espinoza-Concha, P. M., Beserra, V., & Garrido-Cabezas, N. (2025). Decisiones metodológicas para estudiar la educación rural a distancia durante la pandemia por COVID-19. *New Trends in Qualitative Research*, 21(2), 1-14. <https://doi.org/10.36367/ntqr.21.2.2025.e1220>