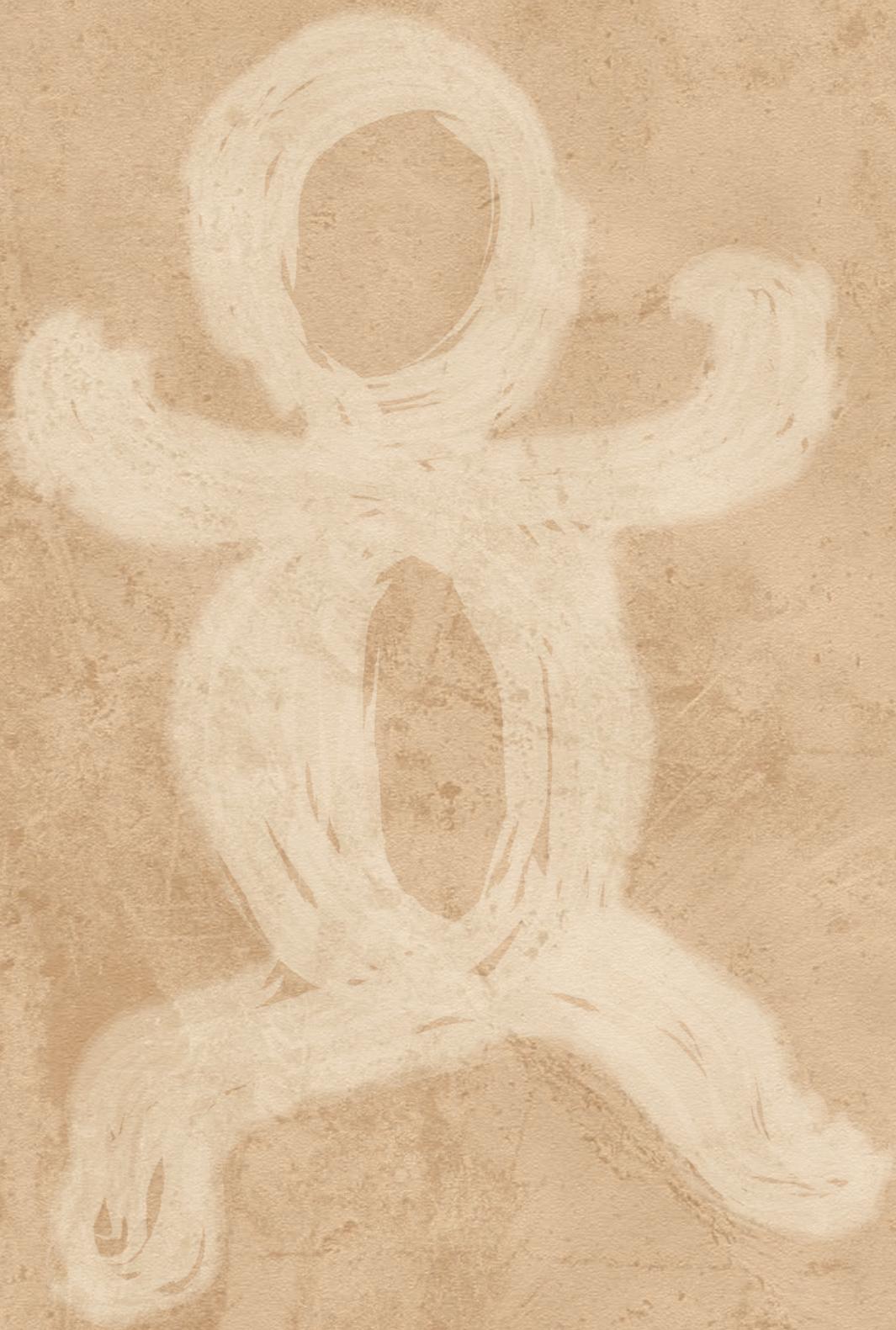


PRÁCTICAS

pedagógicas interculturales:

Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula



PRÁCTICAS

pedagógicas interculturales:

reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula

**Prácticas pedagógicas interculturales:
Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula**

Ministra de Educación
Marcela Cubillos Sigall

Directora Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
Francisca Díaz Domínguez

Edición

Este trabajo corresponde a una sistematización de experiencias de comunidades escolares, y es responsabilidad de la Unidad Técnica de Inclusión del CPEIP. Contó con la colaboración de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (ORELAC-UNESCO). Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte del Ministerio de Educación ni de la UNESCO.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de ninguna de las instituciones mencionadas.

Participaron en este estudio los y las investigadores/as: Carolina Huenchullán Arrué, Mauricio Huircán Cabrera, Fernanda Stang Alva, Geraldine Abarca Carimán, Ximena Azúa Ríos, Rebeca Soto Riveros y Felipe Santelice Quiroga. Como docentes pares e investigadores/as participaron Emilio Fernández Canque y Carlos Fernández Cerda en la Región de Arica y Parinacota, Camila Pérez Gallo en la de Tarapacá, Nidia Carvajal Villalobos en Antofagasta, Mónica Ovando Lonconao en la Metropolitana y José Quidel Lincoleo en la Araucanía.

© Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, Diciembre 2018, Chile

R.P.I: A-309843

Publicación a cargo de
Carolina Huenchullán Arrué

Edición
Fernanda Stang Alva

Revisión de estilo
Consuelo Hayden

Impresión
Salesianos Impresores S.A.

Se imprimieron 500 ejemplares
Primera edición, diciembre de 2018

PRÁCTICAS

pedagógicas interculturales:

reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| CAPÍTULO I. Un marco conceptual para la búsqueda de buenas prácticas pedagógicas interculturales | 21 |
| ¿A qué nos referimos cuando hablamos de interculturalidad? | 21 |
| Sobre el concepto de competencia intercultural | 26 |
| Notas para una definición provisional de una buena práctica pedagógica intercultural | 27 |
| CAPÍTULO II. Aspectos metodológicos del estudio | 33 |
| Propuesta y diseño de investigación | 33 |
| La selección de los casos | 34 |
| El docente par y la investigación-acción | 36 |
| El trabajo de campo | 37 |
| PRIMERA PARTE: RESULTADOS NACIONALES | 40 |
| CAPÍTULO III. Prácticas pedagógicas e interculturalidad: experiencias y desafíos | 43 |
| De la interculturalidad como contenido a la interculturalidad como enfoque | 43 |
| Más cultural que inter | 44 |
| El desafío de la transversalización | 51 |
| Racismo y xenofobia, el abordaje ausente | 55 |
| Los desafíos emergentes | 57 |
| CAPÍTULO IV. Reflexión docente y promoción de buenas prácticas pedagógicas interculturales | 61 |
| Reflexión docente y planificación en contextos de diversidad cultural | 62 |
| Reflexión docente y clima escolar en contextos de diversidad cultural | 66 |
| Reflexión docente y enfoque pedagógico intercultural | 68 |
| Reflexión, retroalimentación e interculturalidad | 70 |
| Desafíos observados desde la reflexión docente | 71 |
| CAPÍTULO V. ¿Buenas prácticas interculturales? Una mirada desde el currículum | 75 |
| El marco curricular chileno | 76 |

| | |
|--|-----|
| De los sellos a las prácticas | 80 |
| Lengua, currículum y migración | 86 |
| Avances y desafíos | 89 |
| CAPÍTULO VI. Demandas del aula intercultural a la evaluación | 93 |
| Evaluación de aula | 94 |
| La evaluación en el aula multicultural | 97 |
| Aprendizaje comunitario y con identidad propia | 98 |
| La escuela se mueve | 101 |
| Colaboración y confianza | 102 |
| Estudiantes activos, participativos y críticos | 105 |
| Otras prácticas de evaluación observadas | 107 |
| A modo de conclusión | 109 |
| CAPÍTULO VII. Criterios y orientaciones para el fortalecimiento de buenas prácticas pedagógicas interculturales | 113 |
| La buena docencia y la buena enseñanza para el contexto intercultural | 116 |
| ¿Qué entendemos por un estándar docente? | 117 |
| Criterios y orientaciones para el fortalecimiento de buenas prácticas pedagógicas interculturales | 119 |
| ¿Qué entendemos por una buena práctica pedagógica intercultural? | 119 |
| SEGUNDA PARTE: RESULTADOS REGIONALES | 127 |
| CAPÍTULO VIII. Arica y Parinacota: diversidad cultural y relación comunitaria | 129 |
| Introducción | 129 |
| Hallazgos regionales más significativos | 131 |
| Algunas notas finales del análisis regional | 137 |
| CAPÍTULO IX. Pueblos andinos, migraciones y fronteras: hacia una interculturalidad polifónica en las escuelas de Tarapacá | 139 |
| Introducción | 139 |
| El contexto: la región de Tarapacá y su diversidad cultural | 141 |
| Pueblos originarios y migración latinoamericana | 141 |
| Interculturalidad y cultura | 144 |
| Buenas prácticas pedagógicas interculturales en aula | 145 |
| Conclusiones: educación intercultural, una mirada amplia a la diversidad cultural | 150 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO X. Antofagasta: prácticas contextualizadas y conexiones culturales | 153 |
| Contextualización | 153 |
| El enfoque institucional: una educación contextualizada | 155 |
| La práctica pedagógica caso a caso | 157 |
| Algunas impresiones generales | 162 |
| Conclusiones en clave regional | 163 |
| | |
| CAPÍTULO XI. Cuando la diversidad cultural interpela a la educación tradicional: experiencias de persistencia y de cambio en la Región Metropolitana | 167 |
| Introducción | 167 |
| Hallazgos regionales | 169 |
| Conclusiones | 177 |
| | |
| CAPÍTULO XII. Monoculturalidad y resistencia: características y prácticas de las escuelas en espacios de diversidad en la Araucanía | 181 |
| Introducción | 181 |
| Interculturalizando la vida | 184 |
| Cada escuela un mundo | 185 |
| La resistencia de la cultura hegemónica | 185 |
| El trabajo de campo en las escuelas de la región | 186 |
| Ideas de la interculturalidad plasmadas | 191 |
| El peso de las individualidades | 193 |
| Conclusión | 193 |
| | |
| TERCERA PARTE: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA VOZ DE LOS PROFESORES | 197 |
| | |
| CAPÍTULO XIII. Experiencias en primera persona | 199 |
| La experiencia de la escuela del valle de Chititia | 199 |
| Aprender en la escuela G-27 Ignacio Carrera Pinto, de Arica | 203 |
| Docencia en una escuela con estudiantes migrantes | 205 |
| Nuestro contexto pedagógico multicultural | 207 |
| Haciendo ciencias en un contexto aymara | 209 |
| Soy docente, en un escenario intercultural | 214 |
| El proyecto de buenas prácticas interculturales en nuestra escuela | 218 |
| Intiwan Pachawan, Yakuwan, Khuskantinku Kawsayta Quwanchis. El sol, la tierra y el agua nos dan vida | 220 |
| “¿Quéeee, mi hijo lo hizo?” Arte rupestre y aula | 223 |
| Experiencia pedagógica de la Escuela Básica Rural Pukará G-23 del Pueblo de Lasana: espacios significativos para difundir la cultura Atacameña | 227 |

| | |
|---|-----|
| La Escuela (intercultural) que nuestra comunidad requiere | 230 |
| Mi experiencia de participación en este estudio | 233 |
| Enseñanza de la lengua y cultura mapuche en un contexto urbano de alta vulnerabilidad | 235 |
| El desafío de aprender. Proyecto de historia local, Escuela Gabriela Mistral, Galvarino, Región de la Araucanía | 237 |
| Rescatando nuestra identidad a través de la articulación de las asignaturas del currículo con la cultura mapuche local | 245 |
| Revitalización de la identidad y la lengua mapuche en la Escuela Santa Margarita del territorio Kuel Ñielol | 249 |
| BIBLIOGRAFÍA | 257 |

PRESENTACIÓN

Desde su fundación, en 1967, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) se ha definido como un centro que tiene la misión de apoyar a la comunidad docente del país en su fortalecimiento profesional, para contribuir con ello a la mejora de los aprendizajes y el desarrollo integral de las y los estudiantes del país.

La indagación sobre cuáles son los conocimientos, habilidades, valores y destrezas que necesitan manejar docentes de aula para ser considerados altamente experimentados y sobresalientes en el ejercicio de su profesión y, asimismo, sobre cómo desarrollar y fortalecer el conocimiento base de la enseñanza y la pedagogía, constituyen algunas de las interrogantes que han estado presentes desde los inicios del CPEIP, estableciendo la importancia del perfeccionamiento y la investigación pedagógica para la profesionalización docente.

“Créase en el Ministerio de Educación Pública el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [...] Corresponderá al Centro a que se refiere el inciso anterior la realización de los cursos de capacitación y perfeccionamiento que constituyan requisitos de ingreso, ascenso o permanencia en los servicios educacionales, como asimismo las *tareas de experimentación, e investigación pedagógica* y perfeccionamiento en lo que concierne al Ministerio de Educación Pública” (Ministerio de Hacienda, Ley 16.617, Art. 50, 1967).

Han pasado 51 años, y desde el CPEIP seguimos realizando esfuerzos que nos permitan elevar y valorar la profesionalización docente, a través de distintas políticas y reformas, que han tenido como foco mejorar el desempeño docente y el liderazgo para el desarrollo profesional. Por ello, merecen especial atención aquellas ideas y experiencias que profesores y profesoras organizan día a día para gestionar sus clases considerando los aspectos críticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la disciplina que enseñan, las características y diversidad de sus estudiantes, los ambientes de la clase y su entorno, la relación con las familias, entre otros aspectos de igual importancia.

Una de las fuentes que nos interesa rescatar en el análisis de la enseñanza es justamente el énfasis o “hincapié en la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión” (Shulman, 2005:17). En una época en que el saber se expande rápidamente en la sociedad del conocimiento, estamos convencidos de que los y las docentes aprenden principalmente desde la reflexión de su propia práctica. El reto que tiene el profesorado es complejo, ya que debe tomar decisiones cotidianamente en aulas altamente heterogéneas, que desafían día a día los conocimientos, habilidades y destrezas que ellos y ellas poseen, lo que les permite también fundamentar o cuestionar sus decisiones para el logro de objetivos concretos, es decir, los aprendizajes de sus estudiantes.

En este marco, y en conjunto con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, quisimos indagar en torno a la enseñanza en contextos multiculturales, es decir, en espacios escolares donde la diversidad cultural y lingüística es significativa. Sistematizar prácticas pedagógicas con orientación intercultural permite favorecer la reflexividad de toda la comunidad docente y aportar evidencia empírica sobre aquellos aspectos críticos de la enseñanza relacionados con el contexto y las particularidades, características, talentos y necesidades de estudiantes que provienen de culturas diversas y que poseen identidades, saberes y manifestaciones espirituales que requieren de una reflexión-transformación importante de la práctica pedagógica.

Para ello, se observaron y retroalimentaron clases en distintas regiones del país, y tanto docentes como equipos directivos participaron activamente de este proceso. Uno de los compromisos que adquirimos con estas escuelas que acogieron nuestra invitación y nos abrieron sus aulas para identificar qué hace y cómo lo hace el profesorado para abordar esas diversidades y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia y calidad, fue la sistematización y difusión de este conocimiento. Así, compartimos hoy este informe con la comunidad docente, a la espera de favorecer entornos de enseñanza inclusivos y de calidad.

FRANCISCA DÍAZ DOMÍNGUEZ

DIRECTORA

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación
e Investigaciones Pedagógicas
Ministerio de Educación

INTRODUCCIÓN¹

Una de las tendencias que ha seguido el debate de las políticas educativas en las últimas décadas se relaciona con el reconocimiento de las diversidades y de las identidades que confluyen en el espacio escolar y su posible impacto en los aprendizajes y en la convivencia. En este contexto, es importante tomar conciencia de la forma en que los sesgos, estereotipos y jerarquías sociales construidas históricamente —étnicas, raciales, de género, de clase— inciden en las brechas y expectativas de aprendizaje, y del modo en que las acciones de discriminación que se observan cotidianamente en jardines, escuelas y liceos vulneran los derechos de las personas, ya sean estudiantes, docentes o familias, y en consecuencia afectan las posibilidades de construir un entorno educativo más inclusivo.

A través de diversos tratados internacionales, como LA CONVENCIÓN RELATIVA A LA LUCHA CONTRA LAS DISCRIMINACIONES EN LA ESFERA DE LA ENSEÑANZA, DE 1960; LA CONVENCIÓN AMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, CELEBRADA EN 1969; LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, DE 1989; LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE TODOS LOS TRABAJADORES MIGRATORIOS Y DE SUS FAMILIARES, DE 1990; LOS PRINCIPIOS DE YOGYACARTA, DE 2007; LA DECLARACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, APROBADA EN 2007, Y LA FIRMA Y RATIFICACIÓN DEL CONVENIO 169 DE LA OIT SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES EN PAÍSES INDEPENDIENTES, los Estados parte se han comprometido a promover nuevas líneas de acción respecto a su población históricamente vulnerada: indígenas, migrantes, mujeres, niños y niñas en situación de discapacidad, personas con orientaciones sexuales e identidades de género no heteronormativas.

Los gobiernos de la región han avanzado significativamente en distintas políticas de reconocimiento y estrategias de inclusión de las diversidades en las aulas. Chile en particular, a través de Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, en adelante Ley General de Educación, LGE, definió la educación como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la *diversidad multicultural* y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (artículo 2º, énfasis propio). Sobre la base de distintos principios, esta ley estableció la importancia de fomentar la diversidad, la integración y la interculturalidad en el sistema educativo, como un proceso continuo e integral de la formación de las personas. Por su parte, la Ley N° 20.845, Ley de inclusión escolar, promulgada en 2015, incorporó la noción de interculturalidad explícitamente entre sus principios, retomando la formulación de la

¹ A lo largo de este informe se utiliza el genérico masculino el/los para referirse a las personas con independencia de su género. Se ha tomado esta decisión para darle fluidez a la lectura, pero ello no supone sesgo de género alguno.

LGE: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (artículo 3, inciso m). Esta formulación, explícita en el texto de la norma, es un importante avance en el abordaje de la diversidad en el sistema escolar del país.

Sin embargo, algunas evidencias empíricas y la literatura especializada sugieren que los esfuerzos realizados para garantizar el derecho a una educación que acoja la diversidad han sido insuficientes hasta ahora. Varios ejemplos apuntan en este sentido: algunas investigaciones han mostrado que el ambiente en las salas de clases es muchas veces poco amistoso no solo para las niñas, sino también para quienes por características personales “como son la raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, participación en organizaciones gremiales, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad” se distinguen del resto UNESCO, 2017.

Según informe coordinado por la *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)* y apoyado por la *Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación de la UNESCO*, dentro de la División de Apoyo y Coordinación de la Agenda de Educación 2030, con fondos de la Agencia de Apoyo y Coordinación para el desarrollo (SIDA por sus siglas en inglés) *Inequidad en los logros de aprendizaje entre los estudiantes indígenas de América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?*, en todos los antecedentes revisados para esa investigación se encontraron logros de aprendizaje diferenciados para población indígena y no indígena, siendo los primeros los más desfavorecidos (UNESCO, 2017). La misma fuente señala que “según diversos estudios [...] existe una brecha entre los puntajes obtenidos por estudiantes indígenas y no indígenas, tanto en zonas urbanas como rurales, expresada incluso desde la primera infancia”. Datos de una publicación del Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), por ejemplo, muestran que, en el país, las y los jóvenes indígenas de 20 a 24 años que alcanzaron los 7 años de escolaridad representan el 25,2%, frente al 56,7% entre aquellos que no son indígenas (Del Popolo, López, & Acuña, 2009). Varios estudios han relevado además la presencia de actitudes racistas y de discriminación hacia extranjeros y por nacionalidad entre el alumnado migrante internacional en escuelas de Chile, de parte de los diversos actores que componen la comunidad educativa (Tijoux, 2013a; Tijoux, 2013b; Riedemann & Stefoni, 2015).

A la luz de los datos revisados anteriormente, resulta conveniente considerar algunas aristas y planteamientos en el debate académico y político actual, para que las oportunidades educativas lleguen a todos y todas a lo largo de su vida. En particular, el interés de este estudio fue contribuir para que la diferencia cultural no sea un factor que incida en el acceso a este derecho.

La Agenda 2030 y la educación inclusiva

La discusión en torno a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que fue aprobada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, estableció una hoja de ruta para los próximos 15 años y marcó un punto de inflexión en el debate en torno al derecho a la educación. En efecto, como sostiene Camilla Croso, antes del lanzamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) primaba una

mirada diferente respecto del derecho a la educación. Por ejemplo, la estrategia sectorial del Banco Mundial *Aprendizaje para Todos*, publicada en 2011, sostenía que “el foco central de los sistemas educativos debía ser el aprendizaje de algunas habilidades y particularmente la medición de estos aprendizajes tomando como base pruebas estandarizadas internacionales, y como horizonte el crecimiento económico”². Sin embargo, la disputa respecto de lo que significaba el derecho a una educación de calidad adquirió otros sentidos, ya que finalmente uno de los 17 ODS definidos, específicamente el N° 4, estableció el deber del Estado de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Objetivo del Desarrollo Sostenible para la Educación, ODS N° 4, 2015)³.

Lo anterior supone un gran desafío para el sistema educativo en general, ya que generar un entorno inclusivo para garantizar el derecho a la educación de todas y todos, y que responda a las necesidades de aprendizaje de cada una de las personas con independencia de la diversidad de sus identidades, supone el despliegue no solo de voluntades y de reformas estructurales, sino de diversos dispositivos que se vinculan a un sistema de aseguramiento de la calidad integral de la educación en la que concurren distintas instituciones del Estado y los actores de la comunidad educativa. Además, visto desde las inquietudes que animan la búsqueda de una educación intercultural, el propósito de una educación inclusiva genera un desafío complementario, puesto que la idea de incluir supone el intento de lograr que aquellos que se asume que están en un afuera, excluidos por diversas circunstancias, deben hacerse parte de un adentro cuya legitimidad no se cuestiona. Pensar la inclusión en términos interculturales implica, en cambio, cuestionar también ese adentro, de modo que la inclusión no se transforme en asimilación.

¿Qué implica la buena docencia?

Distintas evidencias muestran que una de las variables que es importante tener en cuenta en la calidad y equidad de la educación es la presencia de buenos profesores y profesoras. ¿Qué hacen los buenos docentes? Algunas premisas sugieren que un buen docente es aquel que posee diversas competencias para desenvolverse eficazmente en el ámbito de la enseñanza. Es decir, es aquel profesor y aquella profesora que logra el despliegue de una combinación compleja y dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados a su proceso de desarrollo profesional y que son demandados por la sociedad, que entre otros aspectos les permiten enfrentar e implementar con éxito su práctica y al mismo tiempo mejorar su desempeño.

En ese sentido, investigaciones como las del PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) confirman que “la calidad de los maestros, que se expresa en los tres componentes centrales de la institucionalización —*conocimientos, valores y prácticas*— sigue siendo uno de los principales correlatos de buenos

² Croso, Camilla, “La lucha por los sentidos del derecho a la educación”, [en línea] <https://elpais.com/elpais/2017/08/29/contrapun-tos/1504017730_002317.html>.

³ [En línea] <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>>.

resultados educativos (Korthagen, 2004, citado por UNESCO, 2013). La relevancia que actualmente se concede al trabajo docente como uno de los factores decisivos para una educación de calidad y equitativa representa un gran desafío para la profesión y para quienes inciden en su fortalecimiento. La opción por una educación inclusiva, que “aspira a garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes, eleva también sustancialmente los requerimientos que la sociedad formula a los cuerpos docentes” (UNESCO, 2013:110).

Al respecto, a solicitud de Chile, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) preparó un documento que presenta evidencia internacional y casos de distintos países relacionados con el desarrollo profesional docente, titulado *Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada*. En atención al desafío del Ministerio de Educación de profesionalizar la carrera docente, este organismo internacional advierte que los y las docentes deben adquirir nuevas competencias a lo largo de sus carreras, para enseñar a estudiantes con habilidades del siglo XXI. Así, se enfatiza que “el rol de los colegios está cambiando en muchos países en la medida de que los contextos sociales se están haciendo cada vez más diversos” (OCDE, s. f.:4). Según la evidencia recogida, sin importar cuán buena sea la formación inicial docente, no puede preparar a los profesores para enfrentar exitosamente cada uno de los desafíos que se les presenta durante su carrera docente (OCDE, s. f.), por lo que es fundamental apoyarlos mediante la apropiación de buenas prácticas que les permitan generar las habilidades que requieren los estudiantes actuales.

Entre los desafíos que encara el mismo profesorado, es relevante señalar que los docentes informaron una importante necesidad de “desarrollarse profesionalmente en un ambiente intercultural y multilingüe” (OCDE, s. f.:4). Lo anterior confirma la urgencia de promover y ampliar las competencias⁴ de los y las docentes de aula con el fin de aportar a la construcción de una educación inclusiva e intercultural, que aborde conocimientos, valores y prácticas docentes que propicien procesos de enseñanza-aprendizaje con esos enfoques.

Objetivo, contexto y estructura del informe

En este marco de inquietudes y desafíos, el estudio cuyos resultados se presentan en este informe final buscó explorar justamente cuáles son esos conocimientos, valores y prácticas que están desplegando los y las docentes que desempeñan su labor pedagógica en aulas marcadas por su diversidad cultural y lingüística, para lograr caracterizar, de ese modo, una buena práctica pedagógica intercultural. Es decir, el objetivo central del estudio fue identificar y caracterizar buenas prácticas docentes desarrolladas en contextos interculturales y multilingües, que estuvieran respondiendo a la diversidad cultural y lingüística de las y los estudiantes del país (específicamente, de estudiantes indígenas, afrodescendientes y/o migrantes).

Ciertamente, esta diversidad cultural y lingüística presente en las aulas chilenas no es novedosa, por el simple hecho de que tampoco es una novedad la multiculturalidad de la población nacional –en un sentido descriptivo, esto

⁴ La idea de competencia se refiere a “los desempeños demostrados por docentes en contextos educativos e incluye conocimientos, habilidades, destrezas y métodos, así como actitudes, valores y formas de comunicación en su comunidad educativa y local” (Ministerio de Educación, 2017:97).

es, la existencia de numerosos pueblos y la presencia de varias culturas en el territorio nacional-. Sin embargo, es en los últimos años que el sistema educativo chileno ha dado cuenta de esa diversidad con una mirada institucional, procurando responder, entre otras, a las demandas con las que se ven interpelados los diferentes actores educativos por la presencia de estudiantes indígenas y migrantes. Estos últimos han sido objeto reciente de discusión, sobre todo por el incremento significativo de su número en la matrícula en los años recientes, aunque hace mucho tiempo ya que son parte de la cotidianeidad de las escuelas, especialmente en algunas regiones.

Es en este contexto que surge la necesidad de desarrollar el estudio que aquí se presenta, llevado a cabo entre octubre de 2017 y septiembre de 2018 por un equipo multidisciplinario que dirigimos y coordinamos desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Se trató de un gran esfuerzo investigativo, en la medida que constituye la primera exploración sistemática sobre la forma en que la comunidad docente del país está abordando los desafíos que supone para la práctica pedagógica la presencia en las aulas y escuelas, a la vez, de niñas, niños y adolescentes indígenas, migrantes y afrodescendientes. El carácter multidisciplinario del equipo, la decisión de seguir el camino metodológico de la investigación acción participativa, y el hecho de desarrollar un intenso trabajo de campo en cinco regiones del país (Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana y Araucanía), con especialistas y docentes pares que realizaron la observación, el acompañamiento y la retroalimentación a cada uno de los y las docentes, le agregaron complejidades significativas a este proyecto. A pesar de esos desafíos, o más precisamente a causa de ellos, los resultados que presentamos en este informe adquieren un valor especial, potenciado por el tipo de demandas de las comunidades escolares a las que se pretendió responder con esta búsqueda.

En nuestra perspectiva, ese valor también reside, por un lado, en el reconocimiento del saber docente, en la medida que profesores y profesoras, a través de la reflexión sobre su propia práctica y el trabajo colaborativo con los distintos profesionales de la educación que concurrieron en la búsqueda de prácticas auténticas y situadas para un contexto intercultural, permitieron conformar verdaderas comunidades de aprendizaje y, por otro, en la decisión de dar un significativo espacio en el texto a las voces de la comunidad docente y los equipos directivos que formaron parte de esta investigación.

La estructura del informe⁵ contempla, en primer lugar, un capítulo dedicado al marco conceptual que sustentó la investigación, seguido de otro que describe en detalle los aspectos metodológicos del estudio. Los siguientes apartados se ocupan de aspectos específicos de los hallazgos nacionales, surgidos de la sistematización y el análisis de la información agregada (de las cinco regiones) recolectada mediante diversas estrategias y técnicas de investigación: el capítulo III describe los resultados de las observaciones de clases; el IV se ocupa de los hallazgos emanados de las instancias de retroalimentación y acompañamiento de las y los docentes que formaron parte de la muestra; el capítulo V expone los resultados del análisis documental de los proyectos educativos institucionales (PEI) de los establecimientos considerados en el estudio, desde una mirada curricular, y el capítulo VI se dedica a los resultados del análisis documental de los reglamentos de evaluación y otros documentos recolectados, que permitieron una

⁵ Este informe se complementa con una versión más ejecutiva y agregada de los principales hallazgos nacionales.

aproximación a la evaluación educativa desde un enfoque intercultural. El capítulo VII, que cierra esta primera parte, propone un estándar relativo a prácticas pedagógicas interculturales, que se alimenta de los hallazgos descritos en los apartados previos. Este es el resultado central de esta investigación, que da respuesta de manera directa y sistemática al objetivo general de este trabajo.

La segunda parte del informe abre paso al análisis de los hallazgos regionales, por lo que los capítulos VIII, IX, X, XI y XII se dedican a exponer resultados específicos de las regiones contempladas en la investigación. Por último, el capítulo XIII nos acerca ciertos aspectos de algunas de las experiencias pedagógicas analizadas, o bien las vivencias de participación en este estudio, en primera persona, es decir, contadas por los profesores, profesoras y directivos de las escuelas que se sumaron al estudio y que aceptaron el desafío de la escritura. Es a toda esta comunidad docente a la que le dedicamos este texto, como una forma de agradecimiento por su disposición para abrirnos sus aulas, permitirnos observar su trabajo y aceptar la desafiante tarea de reflexionar sobre su propio trabajo junto a nosotros. Esa disposición suya redundará, esperamos, en un aporte para el trabajo del profesorado en todo el país y, en consecuencia, en el logro de aprendizajes significativos y situados para los y las estudiantes que se educan en nuestras escuelas.

CAROLINA HUENCHULLÁN ARRUÉ
COORDINADORA
UNIDAD TÉCNICA DE INCLUSIÓN, CPEIP
Santiago, diciembre de 2018

CAPÍTULO I

Un marco conceptual para la búsqueda de buenas prácticas pedagógicas interculturales⁶

El estudio cuyos resultados se presentan en este informe buscó explorar en los conocimientos, valores y prácticas que están desplegando las y los docentes que desempeñan su labor pedagógica en aulas marcadas por su diversidad cultural y lingüística, para lograr caracterizar, de ese modo, una buena práctica pedagógica intercultural. Ello supuso consensuar, en un equipo multidisciplinario, cuál sería la mirada respecto de la interculturalidad que estaría en la base de esa exploración. Este capítulo se ocupa precisamente de explicitar esa mirada teórica, explorando el recorrido seguido hasta llegar a una definición preliminar de buena práctica pedagógica intercultural, que fue la que orientó el trabajo de campo que condujo hasta la elaboración de estándares para implementar y fortalecer buenas prácticas pedagógicas interculturales.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de interculturalidad?

Existen distintos sentidos y acepciones en torno a la idea de interculturalidad, pero en general hay consenso respecto de que, en América Latina, la propuesta intercultural es el resultado de distintas luchas emprendidas “por movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social” (Walsh, 2010). Plantear el contexto desde el que surge es de suma importancia, ya que existen perspectivas que se entroncan con paradigmas distintos y, por lo mismo, impactan en las comprensiones que tienen los diferentes actores del sistema educativo. En Chile, por ejemplo, es común hablar de interculturalidad y multiculturalidad como si fueran políticas educativas equivalentes, sin problematizar sus diferencias.

Como señala Fidel Tubino, “en Europa el discurso de la interculturalidad apareció ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de antiguas colonias (multiculturalismo), en cambio en América Latina, el discurso y la praxis surge asociado a los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente” (Tubino, s. f.). Dicho de otro modo, el multiculturalismo nació como una respuesta de política de integración para las poblaciones migrantes a través de planes de acogida que tuvieron como objetivo inicial resolver problemas de acceso y que, si bien reconocían la “diferencia”, tuvieron como propósito integrarlos y asimilarlos a la sociedad mayoritaria.

⁶ Este capítulo fue elaborado por Carolina Huenchullán Arrué y Fernanda Stang Alva.

En cambio, en América Latina la interculturalidad nace al alero de modalidades educativas afines denominadas como etnoeducación⁷, educación indígena y/o educación bilingüe intercultural, en respuesta a políticas de exterminio, asimilación e integración forzada dirigidas a distintos pueblos indígenas, y que fueron desarrolladas por los Estados nacionales de la región. De allí que surge inicialmente como una propuesta de reconocimiento y reparación de los derechos fundamentales de estos pueblos, y a lo largo del siglo XX fue asumiéndose desde distintos paradigmas (compensatorio, integracionista, democratizador, de resistencia) y énfasis respecto del modo de abordar la educación indígena escolarizada (H. Muñoz, 1998).

El autor Giménez Romero (2003) propone una tipología de modelos sociopolíticos que se han ido generando históricamente ante la diversidad cultural, que resulta muy útil para establecer las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad, pero también para reflexionar sobre el asimilacionismo, que caracteriza en general el abordaje de la diversidad cultural en el sistema educativo nacional. En su análisis, distingue tres “modelos” históricos: la exclusión (desde la discriminación, pasando por la segregación, hasta llegar directamente a la eliminación); la inclusión aparente, que se basa en una actitud de homogenización, y en la que se sitúan la asimilación y la fusión cultural, y finalmente la inclusión real, caracterizada por el enfoque del pluralismo cultural (véase cuadro 1), basado en dos principios centrales:

- el principio de igualdad o de no discriminación en función de “raza”, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc.;
- el principio de diferencia o respeto y aceptación del otro.

El pluralismo cultural, según el autor, propone “una sociedad, comunidad, escuela y en general sociedad internacional en la cual las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en su distintividad cultural, lingüística y religiosa” (Giménez Romero, 2003, s/p).

Como se observa en el cuadro que grafica la propuesta de Giménez Romero, dentro de la actitud de inclusión real frente a la diversidad cultural, el autor distingue dos tipologías históricas: el multiculturalismo y lo que él llama interculturalismo. La aclaración sobre el uso de los términos es importante porque, según esta lógica, al hablar de multiculturalidad y de interculturalidad describimos situaciones de hecho, es decir, contextos en los que conviven distintas culturas (Diez, 2004) en un mismo espacio o territorio, en el primer caso, o escenarios en los que estas distintas culturas, además de convivir, interactúan, en el segundo caso. En cambio, cuando se habla de multiculturalismo y de interculturalismo, se alude a un horizonte normativo, es decir, una mirada sobre cómo debe procederse frente a esa convivencia o esa interacción.

⁷ La ley General de Educación de la República de Colombia N° 115, del 8 de febrero de 1994, en el capítulo 3, Artículo 5, define la etnoeducación: “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”, [en línea], <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>.

Cuadro 1

TIPOLOGÍA DE MODELOS SOCIOPOLÍTICOS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

| | | | |
|---|---|------------------------------|---|
| Exclusión (racismo, xenofobia, antisemitismo, Apartheid, Holocausto, etc.) | Discriminación del Otro (trato desigual) | Legal | Leyes discriminatorias |
| | | Social | Prácticas discriminatorias |
| | Segregación del Otro | Espacial | Guetos residenciales Delimitación de espacios públicos |
| | | Institucional | Guetización escolar Guetización sanitaria |
| | Eliminación del Otro | Cultural | Etnocidio Fundamentalismo cultural |
| Física | | Genocidio Limpieza étnica | |
| Inclusión aparente | Homogeneización | Asimilación | Anglicización Arabización Ladinización |
| | | Fusión cultural | Melting Pot |
| Inclusión real | Aceptación diversidad cultural como positiva | Pluralismo cultural | Multiculturalismo |
| | | | Interculturalismo |

Fuente: Tomado de Giménez Romero, Carlos (2003), "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos", *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* N° 8, pp. 9-26.

El multiculturalismo, como enfoque de política, busca elaborar herramientas para acompañar la dinámica de esta diversidad, que "naturalmente" —según esta perspectiva— tendería a segregarse en unidades que se agruparían justamente en torno a su diversidad, por ejemplo, personas del mismo origen nacional, que hablan la misma lengua, que profesan la misma religión, entre otras posibilidades (Zapata-Barrero, 2013). Este enfoque ha sido bastante cuestionado, entre otras cosas, porque no problematiza la desigualdad que subyace a estas segregaciones, y porque no apunta a generar encuentros entre esas culturas diversas.

En este punto es donde el enfoque del interculturalismo sería un importante aporte, porque precisamente se propone intervenir para generar estos encuentros de culturas diferentes, y hacerse cargo de las jerarquías que se han construido socialmente entre ellas. Como dice Laura López, "en su gran mayoría, nuestras sociedades [latinoamericanas] son desde siempre multiculturales; frente a esta situación se plantea la interculturalidad⁸ como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias, pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad" (López, 2001:391). El concepto de interculturalidad, entonces, se refiere a "una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio 'entre' distintas formas de producción cultural" (Novaro, 2006:2).

⁸ Es importante aclarar que, en los escritos latinoamericanos, en general se alude a interculturalidad para referirse a lo que Giménez Romero llama interculturalismo.

Según Giménez Romero, el aporte específico del interculturalismo reside en su propuesta sustantiva en torno a la confluencia de las culturas: no se trata solamente de que las relaciones no sean discriminatorias y se basen en el respeto y la tolerancia, es preciso propiciar la convergencia, establecer vínculos y buscar puntos en común; se necesita del aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio: “En el ámbito educativo se trata, no tan solo de superar la exclusión y el asimilacionismo, así como de respetar las culturas e identidades presentes en la escuela... sino de potenciar lo mucho en común entre todos los niños y niñas [...], enfocando la educación de tal forma que las relaciones entre ellos sean de intercambio, aprendizaje, etc., y a que sean formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática” (Giménez Romero, 2003).

El interculturalismo busca la confluencia de las culturas: no se trata solamente de que las relaciones no sean discriminatorias y se basen en el respeto y la tolerancia, es preciso propiciar la convergencia, establecer vínculos y buscar puntos en común; se necesita del aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio (Giménez Romero). También busca transformar la realidad, cuestionando las desigualdades y jerarquías establecidas entre las culturas.

Esta mirada de la interculturalidad (o interculturalismo, en los términos de Giménez Romero) tiene varias implicaciones que nos interesa rescatar porque están en la base del modo en que se entendieron preliminarmente las buenas prácticas pedagógicas interculturales en este estudio: i) que este encuentro de culturas diferentes, que han sido jerarquizadas históricamente, no está libre de tensiones y conflictos, de los que es preciso hacerse cargo; ii) que implica también una reflexión crítica sobre la cultura propia, y la voluntad de cambiarla: “cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de de-construcción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia” (Zapata-Barrero, 2013:57), y iii) que la interculturalidad implica un horizonte ético transformativo.

Llevada al campo educativo, la dimensión ética y transformativa de la interculturalidad es sumamente relevante porque:

- nos permite reflexionar en torno a las posibilidades de asumir y educar positivamente en la interacción de distintas culturas que confluyen en este espacio;
- fomentar relaciones sociales complementarias que, sin desconocer intereses y visiones distintas, ni la dimensión conflictual que caracteriza las relaciones humanas, deliberan interculturalmente desde la diferencia;
- promover prácticas asentadas en una problematización de aquellas hegemonías que producen las asimetrías de poder;

asumir que existen distintas fuentes de sentido en los procesos de construcción de las identidades, y que no hay necesariamente una cultura común compartida.

A partir de lo anteriormente expuesto, esta investigación suscribió el planteamiento y enfoque de una interculturalidad crítica, lo que implica desplazarse desde el actual integracionismo, orientado únicamente hacia la construcción de una identidad nacional única, hacia una acción y práctica transformadora, para que los sistemas educativos incluyan los saberes, conocimientos y prácticas culturales de pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes y otros grupos culturalmente diferenciados, contribuyendo a suprimir las desigualdades que se han establecido entre ellas y las culturas hegemónicas, a partir de una matriz colonial⁹, haciéndolo además desde la idea de que todo conocimiento es situado.

La interculturalidad crítica, propuesta generada desde América Latina, busca “de-centralizar, re-conceptualizar y establecer nuevas bases existenciales, epistemológicas y sociológicas para instituciones y entornos equitativos, o sea, ‘es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir’” (Guilherme & Dietz, 2014:21). Como se señala en un estudio de UNESCO sobre el abordaje de la diversidad en el espacio educativo latinoamericano, el uso de la interculturalidad en este ámbito a nivel regional adquiere un carácter normativo, pues “hace referencia a un ideal, a un deber ser o a un proyecto utópico que busca mejorar las relaciones asimétricas entre las culturas para generar intercambios más dialógicos”. Esa búsqueda de relaciones equitativas entre culturas implica “partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica, revisar las raíces de las desigualdades sociales en el acceso a recursos materiales y simbólicos y de una propuesta para superar estas desigualdades” (OREALC-UNESCO, 2008:23).

Ciertamente, el debate en torno a la elaboración de políticas públicas que consideren la diversidad cultural de pueblos¹⁰ y grupos culturalmente diferenciados desborda lo propiamente educativo, y nos conduce a replantearnos permanentemente la necesidad de construir comunidades políticas que reconozcan la diversidad cultural. Pero ese es un debate que, aunque necesario, excede las posibilidades y propósitos de este trabajo, enfocado en la interculturalidad situada en el espacio escolar, y que parte del convencimiento de que aprender a convivir interculturalmente debería ser el eje de la política educativa, y de las habilidades que los estudiantes del siglo XXI necesitan desarrollar, al igual que todos los miembros de las comunidades educativas.

⁹ Con esta idea se alude a una estructura de poder racializado y jerarquizado, “con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2003), que se instauró en América Latina mediante el colonialismo, esto es, el régimen de dominación política, militar y administrativa instaurado en la relación metrópoli-colonia mediante la conquista y colonización (Quijano, 2000).

¹⁰ Norma Fuller define a los pueblos como “aquellas poblaciones que comparten ciertos rasgos culturales y habitan dentro de una nación-Estado desde una época previa a su fundación, pero que, sin embargo, ocupan una posición subalterna dentro de ella” (Fuller, 2002:9).

Sobre el concepto de competencia intercultural

En la construcción de la noción de buena práctica pedagógica intercultural, fundamental para el desarrollo de este estudio, además de un punto de partida respecto de cómo se entendería la interculturalidad, era de suma importancia determinar preliminarmente el modo en que esa mirada de la interculturalidad se materializa en la práctica pedagógica. En este punto, se hizo relevante la noción de “competencia intercultural”. Para determinar el modo en que se la entendería, se consideraron varias definiciones. Según una de ellas, se la entiende como “la disposición y el ejercicio, por parte de una persona, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el desarrollo de su tarea o función, sea la que fuere su cualificación de origen, y que le permitirán relacionarse y superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales” (Aneas Álvarez, 2005:2).

Investigaciones llevadas a cabo por el grupo INTER, por su parte, han entendido a la competencia intercultural como “aquella habilidad comunicativa verbal y no verbal que muestran profesores y alumnos en sus interacciones permitiéndoles el manejo de situaciones ambiguas; asimismo, la competencia intercultural implica la capacidad de reflexión sobre la propia cultura, reconociendo su influencia en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y los demás” (Aguado & Ballesteros, 2015:178).

Guilherme y Dietz (2014), por su parte, señalan otros dos elementos importantes a considerar en la definición de las competencias interculturales: en primer lugar, que “no pueden reducirse a meras ‘recetas’ de comportamiento adecuado en contextos interculturales” y, en segundo término, que “no pueden ni deben ser sustancializadas y delimitadas a competencias intra-culturales”. Por el contrario, las competencias interculturales serían, según los autores, un tipo particular de habitus profesional, que supone tener “conciencia de la diversidad y la autoreflexividad [...] en lugar de un monopolio profesional (casi siempre definido monoculturalmente) de conocimientos y experiencia” (Guilherme & Dietz, 2014:25).

Cuando aludimos a la idea de competencias interculturales estamos pensando, entonces, en las actitudes, conocimientos y habilidades para desenvolverse apropiadamente en un medio multicultural. En el plano de la actitud, se trata de generar disposición y apertura para entender culturas distintas a la propia, ya sea en el ámbito emotivo, cognitivo y conativo, y para poder cuestionar las desigualdades establecidas entre ellas. Con relación al conocimiento, se trata de integrar un corpus conceptual que posibilite el entendimiento de una cultura, saberes y creencias distintas y, por último, habilidades asociadas a la interpretación de otros códigos y creencias, como también para adquirir nuevos saberes y conocimientos y para practicarlos con destreza.

Notas para una definición provisional de una buena práctica pedagógica intercultural

Una vez definida la mirada adoptada respecto de la interculturalidad, y en la búsqueda de una aproximación preliminar a la noción de buena práctica pedagógica intercultural, fue preciso deconstruir el concepto en las varias ideas fuerza que lo constituyen, a saber: la de *práctica pedagógica*, la de *buena práctica*, la de *buena práctica educativa* y la de *práctica educativa intercultural*.

Para la definición de práctica pedagógica se consideró como referencia la propuesta que realizó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación en la versión consultada¹¹ entre los años 2016 - 2018 del Marco para la Buena Enseñanza, donde la definió como “toda acción que manifiesta intencionadamente o no, *los conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y representaciones del/la docente, con el propósito de potenciar el aprendizaje y desarrollo integral de todos/as los y las estudiantes*. Se constituye en la interacción directa con los estudiantes en los diversos ambientes de aprendizaje, y a través del rol integral de todo/a docente como profesional. Esta práctica mejora su pertinencia, en la medida que se transforma permanentemente a partir de la reflexión crítica sobre su actuar” (Ministerio de Educación, 2018, énfasis propio).

Ahora bien, ¿cuándo esa práctica pedagógica puede considerarse una buena práctica? —que, como se señala en la literatura revisada, no es lo mismo que una práctica buena—. La pregunta supuso una revisión previa de la idea de buena práctica, para poder seleccionar aquellos elementos pertinentes a los objetivos de este estudio. Las definiciones de buena práctica tienen variaciones vinculadas con el ámbito en el que emergen y se aplican. Pero más allá de estas variantes ligadas a los contextos de gestación, hay elementos comunes que se repiten en las diversas aproximaciones.

En la revisión que se realiza en un documento de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012) se concluye que, al referirse a buenas prácticas, “se habla de experiencias prácticas e implementadas, con posibilidad de contraste, análisis y evaluación, y no a una reflexión teórica o a un programa de actuación. Las buenas prácticas permiten destacar aquellas actuaciones que suponen una *transformación* en las formas y procesos puestos en marcha y que se convierten en el germen de un cambio positivo en los métodos de actuaciones tradicionales” (Junta de Andalucía, 2012:7, énfasis propio). Otras características relevadas como significativas para la detección de una buena práctica son el hecho que responda a una necesidad identificada por el o los actores que la llevan a cabo, a través de una evaluación más o menos sistemática; esto a su vez se liga con el carácter necesariamente contextual de esa respuesta; ese anclaje contextual no debiese obstaculizar su posibilidad de transferibilidad y, muy en relación con esta característica, su flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos.

¹¹ El 4 de abril de 2016 el centro de Desarrollo Docente del Mineduc, CPEIP, Abrió un proceso Nacional de participación para actualizar el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Fuente:¹⁴ [En línea] <<http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>>.

Los rasgos distintivos de una buena práctica determinados por UNESCO, en el marco de su programa MOST (Programa Gestión de las Transformaciones Sociales)¹², son un lugar bastante común en la literatura sobre esta temática, y varios de ellos coinciden con los que ya hemos señalado. Para UNESCO, una buena práctica se caracterizaría por ser:

- Innovadora: desarrolla soluciones nuevas o creativas.
- Efectiva: demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora.
- Sostenible: por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- Replicable: sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares¹³.

Ahora bien, este concepto general de buena práctica tiene un anclaje específico en el campo educativo. En este ámbito, se habla de una buena práctica como “una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos”, y que permite “tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas” (Junta de Andalucía, 2012).

El Grupo DIM (Didáctica, Innovación, Multimedia) del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, por su parte, ha definido las buenas prácticas docentes como “las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con *eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo*, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar, mayor profundidad en los aprendizajes. La bondad de las intervenciones docentes se analiza y valora mediante la evaluación contextual” (citado en Junta de Andalucía, 2012).

La Superintendencia de Educación de Chile también ha esbozado recientemente un concepto propio, como resultado de un trabajo sistemático, que condujo a definir una buena práctica educativa como: “El conjunto de acciones, metodologías y estrategias adecuadas al contexto y que surgen para atender a un desafío diagnosticado. Cumplen como mínimo con la normativa y buscan el resguardo de los derechos de la comunidad educativa del sistema escolar” (Superintendencia de Educación, 2016:5).

En ese mismo trabajo se definen los criterios esenciales que permitirían detectar una buena práctica educativa, varios de ellos coincidentes también con la literatura revisada: ser replicable; efectiva (que cumple con los objetivos propuestos) y eficiente (lo hace optimizando los recursos); estar articulada; contar con un monitoreo y seguimiento; ser perdurable; organizativa y participativa, además de inspiradora: “Son un ejemplo contextualizado para otras comunidades educativas”.

¹² [En línea] <<http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>>.

¹³ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España (s/f), “Sobre el concepto de ‘buena práctica’”, mimeo.

Un elemento menos considerado en las definiciones revisadas —aunque ligado a algunos de los rasgos señalados—, pero muy relevante para el enfoque teórico desde el que partió este estudio, es el carácter transformador que distingue a una buena práctica pedagógica, es decir, al horizonte normativo de transformación social que debe animarla, más allá de la materialización real, o más o menos inmediata, de ese cambio.

Un último aspecto en este camino hacia la definición de lo que se entendió preliminarmente como buena práctica pedagógica intercultural en esta investigación es justamente el calificativo de intercultural respecto de la práctica, estrechamente articulado con el modo de entender la interculturalidad adoptado. En esta línea, resultan de suma relevancia las directrices establecidas por UNESCO para una educación intercultural, a saber:

“Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones” (UNESCO, 2016).

Fidel Tubino (2005), un exponente del enfoque de la interculturalidad crítica, sostiene que “el objetivo último de la interculturalidad debe ser mejorar la calidad de los intercambios y la simetría en los contactos” (p. 88), aportando con esta afirmación otro elemento decisivo a considerar: la necesidad de generar una comunicación equitativa entre culturas como esfuerzo definitorio de una buena práctica intercultural.

Otro aporte relevante lo realiza Xavier Besalú, que al enumerar algunos aspectos que debiesen darse en el sistema educativo para poder considerar que brinda una educación intercultural, menciona algunos de particular relevancia para nuestro propósito: que la educación intercultural, como proyecto pedagógico, supone “un trabajo previo de planificación y preparación de tareas y actividades riguroso y extenso”; que el sistema educativo que decide interculturalizar el currículum escolar debe asumir en primer lugar que “el conocimiento oficial [...] es una construcción social que transmite la ideología dominante” y, por lo tanto, debiese generar las condiciones para su cuestionamiento, y que la educación intercultural es un desafío ético, que implica asumir que “en los centros educativos comparten espacio, tiempo y objetivos personas y grupos distintos por razón de clase, género, edad, orientación sexual, origen nacional, lengua familiar, creencias, vivencias, concepciones y prácticas, que se desconocen entre sí o que tienen visiones estereotipadas o prejuiciosas los unos de los otros; distintos también por sus capacidades, intereses, necesidades y expectativas” (citado en PRIEM & FUSUPO, 2017:14).

Estos aspectos pueden complementarse con elementos recogidos por el grupo INTER, que señala “la necesidad de hacer referencia al contexto, es decir, hay que adecuar el centro al alumnado que se tiene, a las familias”, un

asunto señalado en las otras fuentes. Pero lo relevante de este aporte es que vincula esta necesidad de contextualización con la importancia de otorgar autonomía al profesorado, “para que pueda adecuar el currículum según crea”. Otra dimensión recogida por este grupo en relación con la práctica pedagógica intercultural es el trabajo en equipo, “que hace referencia a la necesidad de más comunicación, colaboración, coordinación e implicación” y la “necesidad de pensar y repensar sobre la práctica cotidiana”, lo que remite a la autorreflexividad sobre la práctica docente, un criterio de suma importancia en la configuración de una práctica pedagógica intercultural. En cuanto a los factores que facilitan el desarrollo de las buenas prácticas, el grupo INTER destaca: “profesorado comprometido, autónomo, motivado por el desarrollo profesional, con empatía y optimismo y con capacidad para comprometerse y asumir responsabilidades. Dirección estable y con capacidad para liderar, innovar, dinamizar [...] la participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas). La equidad, la tolerancia, la justicia social y el respeto son requisitos básicos para el desarrollo de una buena práctica intercultural” (Aguado & Ballesteros, 2015:181).

Finalmente, otra fuente para definir una práctica pedagógica intercultural proviene de un estudio de UNESCO sobre la consideración de la diversidad cultural en las escuelas latinoamericanas. El informe del organismo alude a tres grandes vectores que definen una educación intercultural: el primero de ellos se refiere a la necesidad de lograr, a la vez, una valorización y refuerzo de las identidades locales junto con un diálogo con el mundo plural; el segundo vector implica una reflexión sobre las formas de convivencia y sobre el modo en que se han producido históricamente las relaciones entre culturas, con una posición crítica y constructiva; el tercer vector se refiere a la inclusión: “si la escuela propicia una educación incluyente y atiende a sus alumnos y alumnas reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social” (OREALC-UNESCO, 2008:22).

A partir de la revisión y el análisis contextualizado de todos estos trazos definitorios relevados, el equipo de investigación elaboró una definición preliminar de práctica pedagógica intercultural que permitió orientar el trabajo de campo, y que está en la base de la definición del estándar que surgió de la sistematización de la evidencia empírica recogida, que se expone en el capítulo VII.

Según esa definición, se entiende por **buena práctica pedagógica intercultural** a las acciones planificadas y sistemáticas que realiza un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral y oportunidades de aprendizajes interculturales y de calidad para sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula. Para lograrlo, el profesorado asume una posición crítica frente a las asimetrías existentes, y mediante la autorreflexión, la retroalimentación y el trabajo colaborativo con distintos miembros de la comunidad educativa, transforma progresivamente su propia práctica y el espacio educativo, generando ambientes de aprendizaje acogedores y democráticos que favorecen las condiciones para construir estilos de vida sostenibles y un buen vivir.

CAPÍTULO II

Aspectos metodológicos del estudio¹⁴

Propuesta y diseño de investigación

El objetivo general de este estudio fue identificar y caracterizar buenas prácticas docentes desarrolladas en contextos interculturales y multilingües, en concreto, prácticas pedagógicas que estén respondiendo a la diversidad cultural y lingüística de las y los estudiantes que residen en el país, centrando el foco en la diversidad indígena, afrodescendiente y migrante. Para cumplir con ese propósito, se desarrolló una investigación exploratoria de carácter cualitativo. El camino metodológico principal elegido fue el de la investigación-acción participativa (IAP). Esta metodología se define principalmente por el hecho que su objetivo fundamental es mejorar la realidad sobre la que se indaga, más que generar conocimientos: “La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliot, 2005:67). Aunque esta fue la opción metodológica central, se recurrió a otras estrategias complementarias, como se describe en breve.

En relación con este propósito de la IAP, es decir, el de incidir en la realidad que se investiga, en este caso, la labor pedagógica de docentes en el sistema educativo chileno, la evidencia generada por diversos autores ha mostrado que el proceso de acompañamiento a los docentes, en interacción con otros, tiene un impacto positivo en la mejora de sus prácticas (Ulloa & Gajardo, 2016). En ese entendido, la mayor parte del trabajo de campo desarrollado estuvo orientado a acompañar y asesorar, desde los presupuestos de la IAP, prácticas pedagógicas que, en alguna forma, estuvieran dando respuesta a algún aspecto de los desafíos que la diversidad cultural y lingüística supone para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, adquirió especial relevancia en el terreno la figura del docente par, que se comenta en un próximo apartado.

Teniendo en cuenta este propósito, entonces, el trabajo de campo se concentró en tres actividades principales:

- La observación de clases y otras instancias de interacción pedagógica, y su registro etnográfico.
- La retroalimentación efectiva y descriptiva hacia las y los docentes, con el objetivo de generar un proceso de autorreflexión.
- Un plan de acompañamiento, que se definió de manera consensuada con el o la docente “observado/a”, mediante el cual se propusieron actividades que permitieran mejorar, reforzar y

¹⁴ La elaboración de este capítulo estuvo a cargo de Felipe Santelice Quiroga y Fernanda Stang Alva, con la colaboración de Mauricio Huircán Cabrera.

modelar la práctica que se estaba observando y que, en este proceso, se estaba a su vez sistematizando.

Además, de manera complementaria, se recurrió a otras técnicas propias de las metodologías de carácter cualitativo:

- Análisis documental de los proyectos educativos institucionales (PEI) de los establecimientos que fueron parte de la muestra, sus reglamentos de evaluación, además de guías de trabajo, planificaciones y material didáctico recogido en terreno.
- Entrevistas a actores clave y un grupo focal —ambos con directivos, jefes de unidades técnico pedagógicas y docentes de las escuelas participantes—, con el propósito de triangular la información recogida en terreno y ahondar en algunos aspectos específicos del tema de investigación.

La selección de los casos

Como se desprende de lo dicho hasta aquí, la unidad de observación del estudio la constituyeron las prácticas pedagógicas, razón por la cual se observaron principalmente clases, además de otras instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje (como salidas pedagógicas, participación en actos escolares, etc.), de 19 docentes¹⁵ pertenecientes a 16 establecimientos educacionales de cinco regiones del país: Arica y Parinacota (XV); Tarapacá (I); Antofagasta (II); Metropolitana y Araucanía (IX). Las escuelas que formaron parte del estudio, como ya se señaló, se caracterizan por la diversidad cultural y/o lingüística de su estudiantado, ya sea por la presencia de niños y niñas indígenas, migrantes, afrodescendientes, o alguno de sus entrecruzamientos posibles —esto es, indígenas migrantes y afrodescendientes migrantes—.

Según los datos de matrícula de 2017 del Ministerio de Educación, el sistema educativo nacional tuvo ese año —que fue el de inicio de la investigación¹⁶— un total de 3.558.394 alumnos, de los cuales 227.192 pertenecían a pueblos indígenas, lo que representaba el 6,4% de la matrícula total, y 77.608 eran migrantes internacionales (2,2% del total)¹⁷. La distribución de esta matrícula no es homogénea en el territorio nacional, y la determinación de las regiones que fueron escenario del estudio estuvo relacionada con ese criterio. En este sentido, se seleccionaron establecimientos localizados en las regiones I, II, XV, IX y Metropolitana porque en ellas se concentra el 58% de la matrícula indígena nacional, y respecto a la población extranjera, las regiones I, II, XV y Metropolita

¹⁵ Es importante aclarar que, aunque en algunas de las observaciones que se comentan a lo largo de este texto aparece la figura del educador tradicional, el foco de esta investigación lo constituyeron las y los 19 docentes de estas 16 unidades educativas.

¹⁶ El estudio se desarrolló entre octubre de 2017 y septiembre de 2018.

¹⁷ No es posible saber la cantidad de estudiantes afrodescendientes que forman parte de la matrícula nacional, dado que los instrumentos administrativos de los que se obtiene esta información no captan ese dato.

reúnen el 86,6% de la matrícula migrante del país. Según este criterio, entonces, la distribución de las escuelas que compusieron la muestra del estudio fue la que se observa en el cuadro 2.

Cuadro 2

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE LA MUESTRA POR REGIONES

| Región | Escuelas |
|--------------------|----------|
| Arica y Parinacota | 3 |
| Tarapacá | 3 |
| Antofagasta | 3 |
| Metropolitana | 3 |
| Araucanía | 4* |

Fuente: Elaboración propia.

* En el caso de la Araucanía se consideró un establecimiento más por su alta concentración de matrícula indígena (26%), principalmente mapuche.

Además de la ubicación en las regiones en las que mayor concentración del estudiantado indígena y migrante existe, la selección de los establecimientos que fueron parte de la muestra consideró otros criterios:

- Que se tratara de instituciones de educación básica, que es el nivel en el que mayor concentración de estudiantes indígenas y migrantes existe: según datos del Mineduc para 2017, el 56% de la población estudiantil indígena y el 58% de la población migrante se encuentran en este nivel educativo.
- Que hubiera representación de establecimientos públicos y particulares subvencionados, considerando que, según estudios previos, es en instituciones de estas dependencias, en comparación con las de financiamiento privado, en las que se desarrollan acciones para abordar la diversidad cultural presente en sus aulas (Caniguan, Caniguan, Cisternas, & Mora, 2016).
- Que hubiese establecimientos localizados en zonas urbanas y rurales, para explorar la eventual incidencia de esta variable.
- Que en los establecimientos se estuviese implementado el Sector de Lengua Indígena (SLI) y/o que consideraran de alguna forma la diversidad cultural y/o lingüística en su proyecto educativo institucional (PEI) o plan de mejoramiento educativo (PME).

Bajo la consideración de estos criterios, y además tomando como referencia los resultados de una consultoría solicitada por el Ministerio de Educación para la generación de un banco de experiencias identificadas como

prácticas interculturales en el sistema educativo chileno (Caniguan *et al.*, 2016), se generó un listado de aquellos establecimientos que potencialmente podrían participar en la investigación. Las instituciones preseleccionadas fueron contactadas, a partir de la conversación con sus directores y directoras, para invitarlos a participar del estudio, exponiendo los objetivos y la metodología. La conformación final de la muestra surgió de esa última etapa, en la que varias escuelas se restaron debido a la disponibilidad de tiempo que suponía esta participación, principalmente del o la docente que se sumaría directamente a la dupla en la que se centró el trabajo de investigación acción participativa.

El docente par y la investigación-acción

Dentro del equipo multidisciplinario de investigación que estuvo a cargo del desarrollo del estudio, la figura central la constituyó el docente par, un investigador o investigadora que realizó el trabajo de campo en los establecimientos educativos de cada una de las regiones consideradas. Dada la función que este actor del equipo jugaría, se definió un perfil muy específico para su selección: debía ser un profesional con formación en educación e interculturalidad, con experiencia en el trabajo pedagógico, y conocedor del contexto sociocultural en el que los establecimientos educativos están ubicados. El cumplimiento de este requisito era decisivo para que se pudiera configurar efectivamente la idea de un par, es decir, era fundamental aminorar la jerarquía implícita que habitualmente se establece entre investigador e investigado, para que el docente cuya práctica sería observada, y conjuntamente analizada y modelada, no se sintiera evaluado, y pudiera construirse una relación lo más horizontal posible. Esta horizontalidad permitiría que el profesor o profesora tuviera la posibilidad real de consensuar el plan de acompañamiento que se planeaba generar, basado en una situación de autorreflexión que la retroalimentación descriptiva y efectiva realizada luego de cada observación debía producir previamente. Si bien el capítulo IV se dedica al análisis de los resultados del trabajo en esta dimensión, es importante señalar que, aunque en los primeros encuentros se produjeron ciertas tensiones y, eventualmente, resistencias, la visita reiterada del docente par, con este horizonte y trasfondo, logró instaurar en buena medida esta dinámica.

El trabajo sistemático y prolongado del docente par, dadas las sucesivas visitas a los establecimientos, permitió en primer lugar la identificación y descripción de prácticas pedagógicas con un horizonte intercultural, a partir de la observación y descripción densa (Geertz, 2003) de clases y otras instancias de interacción pedagógica. El instrumento para esta tarea fue una pauta que consideró dimensiones tanto del saber docente como del hacer docente, enfatizando elementos atingentes al abordaje de la diversidad cultural en el aula. Dado que la práctica docente no se circunscribe exclusivamente al espacio del aula, también se observaron salidas pedagógicas propuestas para abordar y profundizar objetivos de aprendizaje de diversas asignaturas.

Además de las observaciones, la labor del docente par implicó el acompañamiento y asesoramiento, de forma participativa, sistemática y con sentido formativo, a las y los profesores, es por ello que el proceso de retroalimentación fue una de las tareas fundamentales consideradas en el plan de acompañamiento que se trabajó con cada docente.

El trabajo de campo

La observación se realizó en cada escuela a partir de la planificación del proceso de acompañamiento desarrollado por el docente par, acordado con cada profesor y su equipo directivo. Es decir, se consensuaron visitas a los diversos establecimientos para observar la práctica pedagógica del o la docente de aula, en diferentes asignaturas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Tecnología; Artes Visuales; Sector de Lengua Indígena y Taller de Lengua y Cultura Indígena. Como la unidad de análisis fue la práctica pedagógica, no siempre se observó al o la docente frente al mismo curso, o dictando la misma asignatura, de modo de diversificar estas instancias de observación.

En este mismo proceso, los integrantes del equipo central del estudio —específicamente, la coordinadora ejecutiva, la asesora pedagógica, la asesora curricular y la asesora de evaluación¹⁸— también asistieron a las escuelas y realizaron observaciones de instancias pedagógicas de los docentes participantes e instancias de retroalimentación entre docentes pares y profesores, con un doble propósito: triangular la información recogida por los docentes pares (Passeron, 2011) y supervisar el trabajo de estos miembros del equipo, dada la relevancia del vínculo que ellos establecían con los profesores. De este modo, se realizaron en total 125 registros de observación de clases, cuyo detalle se presenta en el cuadro 3.

Cuadro 3

**DISTRIBUCIÓN DE REGISTROS ETNOGRÁFICOS DE OBSERVACIONES DE CLASES POR REGIONES
(DOCENTES PARES Y EQUIPO CENTRAL)**

| Región | Registro |
|--------------------|----------|
| Antofagasta | 25 |
| Araucanía | 18 |
| Arica y Parinacota | 29 |
| Metropolitana | 29 |
| Tarapacá | 24 |
| Total | 125 |

Fuente: Elaboración propia.

También se efectuaron 53 registros de retroalimentaciones. Es importante detenerse en este punto, dada la relevancia de esta instancia del proceso, en el contexto de una investigación-acción participativa. Como ya se ha ido explicando, sobre la base del registro de las observaciones se realizó un análisis y retroalimentación efectiva con sentido formativo: “La retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las obser-

¹⁸ Además de estos miembros, el equipo estuvo compuesto por una coordinadora general, un asesor metodológico y un asesor logístico.

vaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser ‘devuelta’ al docente; es decir ‘compartida, analizada y comprendida en conjunto’” (Ulloa & Gajardo, 2016).

La retroalimentación, como instancia de generación de autorreflexión, fue un aspecto decisivo de este estudio, en la medida que apuntó a relevar el importante rol que cumplen maestros y maestras en la generación de conocimiento pedagógico. Para ello, el o la docente par debió generar un momento y espacio específico para retroalimentar a cada profesor mediante un diálogo profesional, positivo y constructivo. Esta retroalimentación debía ser descriptiva en dos sentidos fundamentales: especificando el logro o el modo de mejorar, y construyendo el aprendizaje al apuntar hacia la metacognición de los procesos que condujeron a una buena práctica pedagógica intercultural (adaptado de Ministerio de Educación, 2006).

Como se comentó previamente, también se realizaron entrevistas a actores clave y un grupo focal con docentes y directivos de los establecimientos considerados. Para su aplicación, se aprovechó un taller de formación efectuado en marzo¹⁹, ya que supuso la reunión de los participantes del estudio de todas las regiones en un mismo espacio y tiempo²⁰. Los perfiles de los actores considerados en estas técnicas se detallan en los cuadros 4 y 5.

Cuadro 4
ENTREVISTAS A ACTORES CLAVE

| Región | Escuela | Sector | Rol institucional y ámbito de formación |
|--------------------|------------|--------|---|
| Tarapacá | Escuela 14 | Urbano | Profesor/a Educación Básica / UTP |
| Antofagasta | Escuela 2 | Rural | Docente (generalista) 1° a 4° básico |
| Arica y Parinacota | Escuela 8 | Rural | Docente y director |
| Araucanía | Escuela 7 | Urbano | Docente de aula - Historia |
| Araucanía | | | Coordinador comunal PEIB |
| Araucanía | Escuela 6 | Rural | Docente de aula - Historia |
| Metropolitana | Escuela 12 | Urbano | Jefe UTP |

Fuente: Elaboración propia.

¹⁹ En total se realizaron cuatro seminarios a lo largo del desarrollo del estudio: uno en enero de 2018 con docentes pares, uno en marzo con todos los participantes del estudio, otro en agosto con los participantes de la región de la Araucanía, y el último en septiembre de 2018, con el resto.

²⁰ Por circunstancias fortuitas, en un caso la entrevista se aplicó en el mismo establecimiento, y en otro, a través de videoconferencia.

Cuadro 5
PARTICIPANTES DE GRUPO FOCAL

| Región | Escuela | Sector | Rol institucional y ámbito de formación |
|--------------------|------------|--------|---|
| Antofagasta | Escuela 1 | Rural | Docente Matemática |
| Antofagasta | Escuela 1 | Rural | Docente Historia y Geografía, y Artes Plásticas |
| Antofagasta | Escuela 3 | Rural | Docente Matemática y Ciencias Naturales |
| Arica y Parinacota | Escuela 10 | Urbano | Jefa UTP |
| Arica y Parinacota | Escuela 10 | Urbano | Docente, Sector de Lengua Indígena |
| Metropolitana | Escuela 11 | Urbano | Jefe UTP |
| Metropolitana | Escuela 12 | Urbano | Orientador |

Fuente: Elaboración propia.

Además de estas entrevistas y grupo focal, se aplicaron 24 cuestionarios completados por profesores y directivos de las escuelas participantes en el estudio que asistieron a las jornadas efectuadas en marzo, y que planteaban las siguientes preguntas: ¿qué entiende por diversidad cultural?, ¿con qué ideas y prácticas la asocia?, ¿cómo definiría la interculturalidad, según su mirada y su experiencia? La sistematización de estas respuestas fue de mucha utilidad para orientar el trabajo de ese taller formativo en particular, y el trabajo de campo en general. Además, está en la base del análisis que se presenta en los siguientes capítulos, al igual que el corpus resultante de las entrevistas y el grupo focal²¹.

²¹ Por razones de espacio, no fue posible incluir en este informe un capítulo específico para analizar este material.

PRIMERA PARTE: RESULTADOS NACIONALES

En esta primera parte se presentan los hallazgos realizados a nivel agregado, es decir, aquellos que han resultado del análisis de la información recogida en el trabajo de campo en las cinco regiones del país en las que se desarrolló el estudio. El capítulo III, elaborado por Fernanda Stang Alva, se centra en los principales elementos surgidos de la observación de la labor pedagógica de los docentes que participaron del estudio, tanto de instancias áulicas como extra-áulicas. El capítulo IV, de autoría de Geraldine Abarca Carimán, se dedica al análisis de la información recogida en las instancias de retroalimentación generadas entre los docentes pares y los profesores y profesoras de las escuelas consideradas en la muestra. El capítulo V, escrito por Ximena Azúa Ríos, realiza la caracterización de buenas prácticas interculturales desde una perspectiva curricular a partir de la evidencia recogida en terreno, en tanto que el capítulo VI, autoría de Rebeca Soto Riveros, reflexiona sobre la misma base respecto de los desafíos que imponen las aulas multiculturales a la evaluación. Por último, el capítulo VII, elaborado por Carolina Huenchullán Arrué, presenta los estándares orientativos para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas interculturales, resultantes de esta investigación.

CAPÍTULO III

Prácticas pedagógicas e interculturalidad: experiencias y desafíos²²

El objetivo de este estudio, como ya se señaló, fue identificar y caracterizar buenas prácticas docentes desarrolladas en contextos interculturales y multilingües, que estuvieran respondiendo a la diversidad cultural y lingüística de las y los estudiantes del país (específicamente, de estudiantes indígenas, afrodescendientes y/o migrantes). En este capítulo se describen y analizan aquellos aspectos de esas prácticas pedagógicas observadas que aportan para determinar las dimensiones que debiera contemplar una buena práctica pedagógica intercultural, que fue el horizonte final de este estudio, y que se aborda en detalle en el capítulo VII.

La exposición se realiza considerando tanto prácticas observadas que se ajustan, en alguna de sus dimensiones, al concepto —preliminar de buena práctica pedagógica intercultural adoptado por el estudio— comentado en el capítulo I, —como ausencias significativas y prácticas contradictorias o que ponen en tensión esa definición. Esta forma de exposición no es aleatoria, surge de una decisión reflexionada, que parte de constatar que, con la idea de buena práctica —y como consecuencia, con un estudio que se propone relevar buenas prácticas— se corre el riesgo de construir una realidad que minimice una mirada crítica sobre los procesos sociales que ocurren en el escenario escolar. Por lo tanto, además de visibilizar buenas prácticas pedagógicas interculturales, se decidió reflexionar sobre el modo en que aquellas que no caben en esa categoría también contribuyen a la caracterización de ese tipo de práctica, en el sentido que pueden poner en evidencia acciones perjudiciales, u obstaculizadoras para un horizonte que apunte a lograr una educación intercultural.

De la interculturalidad como contenido a la interculturalidad como enfoque

Uno de los resultados más significativos del estudio, surgido del análisis de todo el material registrado —descrito en el capítulo metodológico—, es el hecho que, al menos en relación a la mayor parte de las escuelas que formaron parte de la muestra, las y los docentes tienden todavía a asociar y abordar la interculturalidad más como un contenido —principalmente lenguas y ciertos saberes y prácticas de las principales culturas indígenas reconocidas oficialmente en el país— que como un enfoque educativo. Es decir, en la mayor parte de las escuelas en las que se desarrolló el estudio, la interculturalidad se asoció a la enseñanza de lenguas como el mapuzugun o el aymara, o a ciertos aspectos de las culturas de estos u otros pueblos indígenas presentes en el país, pero no a un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que implica, por ejemplo, poner a dialogar estas cosmovisiones

²² Este capítulo fue escrito por Fernanda Stang Alva.

con la de la cultura hegemónica²³ en el sistema educativo nacional, en pie de igualdad en cuanto a su legitimidad, o problematizar la cultura propia a partir de las miradas culturales diferentes que están presentes en la escuela, por mencionar solo algunas formas en las que el enfoque educativo intercultural se podría materializar. Esa constatación general, es decir, esa que observa que la interculturalidad se entiende más como contenido que como enfoque, toma forma en varios aspectos específicos, que abordaremos en este apartado:

- Se observa una significativa incorporación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de muchos de los docentes observados, de elementos provenientes de lenguas y otras expresiones de culturas indígenas (es decir, no hegemónicas), lo que tiene un valor incuestionable, en la medida que tensiona la monoculturalidad del currículum nacional.
- A pesar de ello, se advierte en la práctica pedagógica una escasa problematización del “inter”, es decir, del encuentro, muchas veces no exento de situaciones conflictivas o tensas, entre miradas, representaciones y prácticas de culturas diferentes, desigualmente dotadas de legitimidad y, por lo tanto, de poder.
- Como consecuencia directa de esta reducción de lo intercultural a saberes y prácticas de “otras culturas”, se ha avanzado muy poco aún en la transversalización del enfoque intercultural. Por lo tanto, lo intercultural, de este modo mayoritario en que es entendido, permanece todavía muy acotado en el Sector de Lengua Indígena (SLI) o los talleres de lenguas y culturas indígenas.
- Del mismo modo, se aprecia una escasa incorporación aún del enfoque intercultural a la didáctica y las prácticas de evaluación, y al proceso de enseñanza-aprendizaje en general, aspecto que se abordará en capítulos sucesivos.

Es importante decir que, aunque las formulaciones de estos tópicos se realizan en general a partir del señalamiento de ausencias o desafíos, en todos los casos se encontraron buenas prácticas que representan excepciones a esas generalidades –al menos en esta muestra de escuelas–, que se irán comentando bajo los títulos que se desarrollan a continuación.

Más cultural que inter

Aunque en el nivel reflexivo, cuando se les consultó sobre este tema en entrevistas, cuestionarios y durante el desarrollo del grupo focal, muchos de los docentes participantes definieron a la interculturalidad como encuentro de culturas, en la labor pedagógica se apreció un escaso abordaje de ese encuentro o, en otros términos, una escasa problematización del “inter”, que es un aspecto central del enfoque educativo intercultural. Es decir, en

²³ Williams (1980) define a la hegemonía como “un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales” que logra constituir y establecer, a partir de ese entrelazamiento complejo, “todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida”, un sistema vívido de significados y valores. La cultura hegemónica, por lo tanto, puede entenderse como la formación cultural que ha logrado instituirse en este complejo proceso, pero que es siempre resistida por formaciones culturales emergentes, residuales y contra-hegemónicas. Cuando hablamos de cultura hegemónica en la escuela chilena, nos referimos a la formación cultural que ha logrado conformarse a partir del proceso de constitución del Estado-nación, una cultura occidental colonizada, con sus especificidades y matices.

las prácticas pedagógicas observadas, pocas veces se confrontaron miradas culturales diferentes respecto de los mismos hechos o ideas, ni se cuestionaron mayormente las desiguales valorizaciones y legitimaciones de esos saberes y prácticas, con meritorias excepciones —algunas de las cuales se abordan en breve—. Esto no significa, sin embargo, que en su práctica pedagógica los profesores observados permanezcan de modo invariable hablando desde el lugar de la cultura hegemónica (Williams, 1980) en el sistema educativo nacional, puesto que observamos una incorporación de saberes y prácticas de culturas no hegemónicas a las clases, principalmente la lengua, y una visibilización y valorización de la diversidad cultural presente en las aulas.

Visibilización, incorporación y valorización de aspectos de la diversidad cultural

Como adelantábamos, una de las fortalezas más significativas observadas en el terreno fue la *incorporación de saberes y prácticas de culturas no hegemónicas* al desarrollo de las clases: lenguas indígenas como el mapuzugun, el aymara y el quechua, la historia de estos pueblos, sus cosmovisiones, sus rituales y prácticas, sus creencias y saberes, como lo muestran los siguientes fragmentos de observaciones de clases, relativos a leyendas indígenas y al significado de los kuel²⁴ para el pueblo mapuche:

“El tema que se trata es ‘la leyenda’. La profesora realiza la motivación recordando las leyendas que lxs niñxs han revisado anteriormente y enumeran una serie de leyendas: Selknam, las Tres Pascualas, el Trauco, Caleuche, el patas largas, el ojo de agua, tue tue, recuerdan lxs niñxs” (Registro observación clase de Lenguaje, Escuela 4, Araucanía, 4/4/18).

“Había dos niñas y un niño exponiendo acerca de los kuel en la sala de clase. Estaban definiendo los kuel, como cerros, montículos que los mapuche en la época pre-hispánica habían construido para diferentes propósitos. Los jóvenes se esfuerzan por definir lo más certeramente posible los conceptos que están trabajando” (Registro observación clase de Historia, Escuela 7, Araucanía, 12/4/18).

Se registró además un ejercicio muy significativo y frecuente, entre las y los docentes observados, de *visibilización de la diversidad cultural* presente en sus aulas, y de *valorización de las culturas no hegemónicas* de sus estudiantes, tanto aquellas de pueblos indígenas como el mapuche, el aymara y el quechua, como las de los migrantes²⁵. Los fragmentos de observaciones de clase que siguen ejemplifican este aspecto, en relación a una

²⁴ “Reconocidos como parte del patrimonio cultural y arqueológico mapuche, los kuel son montículos de tierra hechos de manera artificial por los mapuche, en donde enterraban a personalidades importantes, como machis, y otras autoridades tradicionales. También son usados por los mapuche como ‘mapas’, o ‘nudos’ para orientar a los peatones que pasan a través del lugar y para demarcar ‘líneas’ geográficas entre familias locales” (Greene, 2014).

²⁵ Es importante aclarar que cuando se habla de “la cultura de los migrantes” se tiene clara conciencia que asumir que en el país del que proviene el estudiante hay *una* cultura es un reduccionismo, porque dentro de cada país conviven diferentes configuraciones culturales, algunas de las cuales exceden los límites del Estado-nación, como en el caso del pueblo aymara, presente en Chile, Bolivia, Perú y Argentina. También es un reduccionismo hablar de *una* cultura mapuche o *una* cultura aymara, por ejemplo, porque dentro de cada pueblo hay especificidades y diferencias y, como en todo grupo social, tensiones y conflictos.

práctica tradicional del pueblo aymara y a la visibilización de la presencia de estudiantes migrantes de diversos orígenes en el aula:

“Hoy día les tengo un tema, vamos a ver si ustedes lo conocen. Tradiciones en la cultura andina, el floreo, ¿alguien sabe qué es?”. Un niño describe el proceso: ‘colocar pompones en la oreja a los llamos’, dice el niño. La profesora les pide que den otras opiniones, que hagan una lluvia de ideas. Los estudiantes dicen que los llamos van por los cerros, ‘¿solo los llamos?’, pregunta, ‘no, también los pastores’. Hablan de la tropa de llamos. La profesora va copiando en el pizarrón. Pregunta a la niña de Bolivia si eso se ve en su país también, ella dice que no” (Registro observación clase de SLI Escuela 15, Tarapacá, 16/5/18).

“Una de las respuestas que aparece en la diapositiva a la pregunta sobre para qué sirven los valores es ‘Para mejorar nuestro país y familia’. La profesora pregunta si solo para mejorar nuestro país, y varios estudiantes responden de inmediato que no, que para mejorar todo el mundo. La docente aprovecha esto para señalar que en el aula hay niños y niñas de varios países, y les pide que los vayan enumerando. Mencionan Perú, Colombia, Argentina, Ecuador, Chile, Brasil y Haití. Alude a las banderas colgadas, que elaboraron la semana pasada, según dice, a pedido de los niños” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana, 3/4/18).

El comentario que se cita a continuación, en tanto, muestra el valor que pueden adquirir la visibilización, incorporación y valorización de estas culturas no hegemónicas a las clases. En varias conversaciones informales con los investigadores, las y los profesores compartieron inquietudes y frustraciones respecto de apoderados, sobre todo pertenecientes a pueblos indígenas, que no quieren que sus hijos sigan hablando la lengua, y que tampoco la utilizan ya en los hogares. Esta problemática se ha comentado también en estudios sobre pueblos indígenas en otros países de América Latina (por ejemplo, Rodríguez Cruz, 2016). La experiencia que relata este docente es un ejemplo concreto de ello, y permite reflexionar sobre la importancia de estas acciones:

“El docente nos relata que cuando llegó a trabajar a la escuela, ante una exposición, quiso poner un aguayo (tela a telar utilizada por los pueblos del panandino), algunos estudiantes y otras personas plantearon que ellos no eran indios, de tal manera, plantea los avances, desafíos y posibilidades de la interculturalidad [logrados] en la escuela” (Registro observación clase de Artes Visuales, Escuela 1, Antofagasta, 18/4/18).

Escasa problematización de la inter-culturalidad

A pesar de la consideración de estos contenidos de culturas no hegemónicas, y del uso de estas lenguas, *pocas veces se tematizan las diferencias entre culturas, sus semejanzas, contradicciones, o las formas en que el conocimiento de elementos de una configuración cultural (Grimson, 2012) específica ilumina y tensiona el de la cultura propia, o el de la cultura hegemónica en el espacio escolar*. Muchas veces se desaprovecha la incorporación de estos contenidos, incluso para reflexionar sobre esa misma cultura no hegemónica que se está trayendo al espacio escolar “occidental”, como lo advierte esta docente par respecto de la observación de clase que comenta:

“Objetivo de la clase: la profesora declara el objetivo: Confeccionar pompones de lana con colores kisa, en la cultura aymara. Lo escribe en la pizarra. (...) ¿Cuál es el significado de las kisas?, se trabajó sobre la forma de hacerlas, pero no sobre el significado cultural de estas” (Registro observación clase de Taller de Lengua Aymara, Escuela 16, Tarapacá, 19/4/18).

Como se lee en este registro etnográfico, la profesora podría aprovechar el abordaje de esa costumbre propia de esta cultura para pensar la diferencia con la cultura occidental: por ejemplo, el ritual muestra un vínculo con los animales y su crianza muy diferente a la mirada del animal como recurso económico, que subyace a la idea de ganado. Utilizar la diferencia que esta práctica revela sería una forma de problematizar el “inter”, al que aludimos antes.

En varias ocasiones se observó además que, cuando sí se genera una contrastación de culturas para que los estudiantes puedan comprender sus diferencias, se lo hace mediante una *aproximación maniquea*, colocando a una de esas culturas en un imaginado polo bueno-positivo, y a la otra en el malo-negativo, lo que obviamente tiende a generar actitudes de confrontación, y de no entendimiento entre personas que provienen de diferentes matrices culturales. Los dos registros de clases que siguen ejemplifican este punto: el primero contrapone al hombre andino-rural (invisibilizando la realidad de las culturas originarias en espacios urbanos), que sí escucha a la Pachamama, con el hombre urbano (occidental), que no lo hace, y en el segundo se realiza una operación de contraposición semejante entre el niño mapuche rural, que sí sabe escuchar, y el niño urbano, que no sabe hacerlo:

“En una imagen hay un pastor, en la otra está un hombre conduciendo. ‘¿Podemos escuchar a la Pachamama si estamos conduciendo?, ¿quién se está comunicando mejor con la Pachamama?’, se vuelve a hacer el contrapunto entre las actividades urbanas y las del hombre andino... Profesora: ‘El hombre andino está en el altiplano... escuchando a la Pachamama’. (...) Bajo el auto, deben escribir 5 acciones donde no se escucha a la Pachamama, y bajo el pastor, se deben escribir 5 acciones donde sí se escucha a la Pachamama” (Registro observación clase de SLI, Escuela 14, Tarapacá, 10/4/18).

“La profesora les recuerda que la semana pasada hablaron sobre el respeto y la forma de saludar, un niño le dice que él también es mapuche, que es de Villarrica, la profesora le dice que él debería

aprender a escuchar [llamado de atención implícito por la interrupción que realiza el niño], porque ‘los niños de ese lugar [aludiendo a los niños mapuche] sí saben escuchar’” (Registro observación clase de Taller de lengua y cultura indígena, Escuela 13, Metropolitana, 4/4/18).

Cuando hablamos de “problematizar el inter”, entonces, no aludimos a oponer dos formas culturales en términos de bueno/malo, como en los ejemplos. A lo que nos referimos es a lograr que las y los estudiantes, a partir de esta aproximación comparativa, logren un entendimiento, significativo para sus vidas, sobre el hecho de que las culturas son construcciones sociales que no son unas más verdaderas que otras, o más legítimas, o mejores, sino que son formas diferentes de entender el mundo, y la sociedad, de relacionarse con él, y con las personas que constituyen esas sociedades. Esa comprensión, a su vez, llevará a las y los estudiantes a mirar su propia cultura, reflexionar sobre ella, cuestionarla también. Además, y en esto es crucial la orientación de la o el docente, esa comparación debiese conducirlos a entender que, por procesos sociohistóricos (como el colonialismo), unas configuraciones culturales han sido más valoradas y legitimadas que otras, pero que no hay ninguna razón para esas jerarquías, y por lo tanto es preciso cambiarlas. En ese sentido, por ejemplo, respecto de la primera de las escenas que aparecen en los registros previos, la docente podría acompañar la reflexión de sus estudiantes para que logran ver que, aunque esa forma de relación con los animales pudo ser ridiculizada en algún momento histórico, muestra una forma de respeto de los seres humanos por otras especies que debe valorarse.

Buenas prácticas

Ahora bien, aunque esta ausencia de problematización del encuentro de formas culturales es la que prima en las prácticas observadas, también fue posible encontrar, en algunos momentos, intentos más o menos logrados de vinculación entre aspectos de configuraciones culturales diversas. En los fragmentos de registros etnográficos de clases que se citan a continuación se muestran dos ejemplos de este esfuerzo para poner en diálogo materializaciones de diferentes culturas: Miguel Ángel y las pinturas rupestres aymara de la zona de Antofagasta, y las diferentes miradas sobre la historia de la ciudad desde la perspectiva mapuche y la de los colonos europeos.

La primera de las experiencias se enmarca en un proyecto en el que el docente articula clases de Historia con Artes Visuales. Se trata de un trabajo de largo aliento, que lleva tiempo realizándose en la escuela, y que además considera actividades en las que el quehacer educativo genera un vínculo estrecho con la comunidad en la que se ubica esta institución educativa²⁶. En concreto, este docente ha llevado a cabo con los estudiantes un cuidadoso trabajo de rescate de los petroglifos realizados por las comunidades indígenas de la zona en el pasado, a partir de su calcado en superficies transparentes. Este material se transforma

²⁶ Dado que el objeto de estudio de esta investigación fueron las prácticas pedagógicas de los docentes, el vínculo entre la comunidad educativa y la comunidad (en general) en la que está inserta solo se pudo observar de modo indirecto. Sin embargo, con esa precaución, es posible sostener que aquellas prácticas pedagógicas que pueden considerarse buenas experiencias desde un horizonte intercultural tienden a generar, en su implementación, vínculos estrechos y enriquecedores con la comunidad.

luego en un insumo para la creación de pinturas, a cargo de los estudiantes, a partir de una re-creación de estas obras rescatadas. En un momento del ciclo lectivo los estudiantes exponen sus obras a la comunidad, y algunos además las venden, si es que desean hacerlo.

En el marco de este proyecto es que se produjo este momento pedagógico que se describe en el registro etnográfico, que muestra un abordaje de dos formas diversas de práctica artística en culturas diferentes, y además distantes en términos espaciotemporales:

“El profesor explica que Miguel Ángel fue considerado un loco al comenzar a trabajar la piedra en la que creó el David, dada su gran dimensión. Pregunta a los estudiantes qué fue lo que vio este artista en ese enorme bloque de piedra. Uno de los alumnos dice ‘vio el futuro de la escultura’. Ante ello el profesor exclama entusiasmado: ‘¡Correcto!’. Luego el docente da un giro en su discurso e indica ‘pero esto fue en Europa... es lejos’ y se dirige al mapa colgado delante de la sala para mostrar la distancia. Luego vuelve a Miguel Ángel y pregunta por el ‘famoso lugar que pintó’. Después de algunos segundos, uno de los estudiantes responde ‘la Capilla Sixtina’. El docente les pide entonces a los estudiantes que imaginen una época diferente, en donde para poder hacer arte se contaba con recursos muy básicos. Va dando algunas pistas y señala: ‘En Francia y España hay unas cuevas y en otros lugares más abajo, en África...’; un estudiante completa la idea y dice ‘pinturas rupestres’. El profesor explica ‘el hombre siempre ha tenido el deseo de ver más allá de lo visible’, aludiendo nuevamente a la idea del bloque de piedra en el que se creó el David. En ese momento despliega un lienzo en una pared lateral a la derecha de la sala de clases, de una dimensión de dos metros de largo y un metro y medio de ancho, aproximadamente. Va explicando que ‘nosotros también tenemos nuestra Capilla Sixtina acá en el norte, aquí cerca’; se alude a la localidad de Taira, agregando que no se le ha dado la importancia que debería tener. El profesor explica que no es la Capilla Sixtina, ni Miguel Ángel, ‘acá son piedras’. Pero explica que allí las figuras se mantienen intactas: ‘no han sido dañadas, mantienen los colores intactos’, y que han sido diseñadas con un estilo único. Comenta que con el curso anterior fueron al lugar a calcar una parte de estas figuras y tienen la reproducción en el comedor del colegio. Agrega, además, que las últimas que se dibujaron fueron hace 500 años y que hay otras más antiguas, ‘dos mil o tres mil años de antigüedad’. El profesor muestra la misma imagen en un libro de fotografías sobre cultura andina que ha traído a la clase” (Registro observación clase de Artes Visuales, Escuela 1, Antofagasta, 11/4/18).

En la clase siguiente, el docente continúa con este vínculo entre expresiones artísticas de configuraciones culturales diferentes, y en esta intervención se hace más evidente la intención de mostrar la desigualdad en la legitimación histórica de estas expresiones y, por lo tanto, su aproximación crítica a la realidad, que a su vez fomenta en sus estudiantes:

“El docente plantea ‘esto es de Europa, ahora vamos a América’ (pasa ppt [presentación de Power Point] que titula: ‘Arte Rupestre’). El docente plantea que ‘por mucho tiempo se nos dijo que el arte solo estaba en Europa y menospreciamos el arte de los abuelos, y se decía ‘esta es cosa de indios’ (cuando dice esto imita a un español), pero desde hace algunas décadas se empezó a valorar lo nuestro” (Registro observación clase de Artes Visuales, Escuela 1, Antofagasta, 18/4/18).

Esta experiencia es una buena práctica pedagógica intercultural en varios sentidos:

i) porque propone un diálogo entre expresiones artísticas de culturas diferentes, vinculándolas a partir de un elemento común, la necesidad social de una comunicación y expresión estética, pero a la vez poniendo en evidencia la jerarquía que se ha establecido entre estas prácticas culturales, a partir de un proceso histórico específico (la conquista y colonización), mostrando la arbitrariedad de esa jerarquía, generada a partir de relaciones de poder, con lo que desarrolla y a la vez fomenta una mirada crítica en sus estudiantes. Es en este punto donde esta práctica puede entenderse como una materialización de la perspectiva transformadora de la interculturalidad.

ii) Otra característica que la convierte en una buena práctica pedagógica intercultural es su sistematicidad. En efecto, el trabajo de campo realizado —que se extendió entre abril y julio de 2018— permitió determinar que en la experiencia comentada previamente el docente realiza esta aproximación relacional y contrastiva entre culturas diversas de modo sistemático, y ese es un aspecto decisivo según el concepto de buena práctica pedagógica intercultural que se fue construyendo a lo largo del estudio. También se pudieron relevar otras prácticas que apelaron a este recurso, aunque algunas de ellas solo lo hicieron de modo excepcional. Esto, por supuesto, no disminuye su valor, el punto aquí es que la constancia y frecuencia de la práctica aumenta las posibilidades de lograr aprendizajes significativos desde una mirada intercultural.

La segunda experiencia que interesa describir permitió a los estudiantes confrontar miradas diferentes, y opuestas, sobre una etapa común en la historia de dos configuraciones culturales diferentes que conviven en un mismo espacio: la mapuche y la encarnada en los descendientes de los colonos europeos que llegaron a su territorio. Esa etapa es la que remite al período de fundación de la localidad en la que se sitúa la escuela, en la región de la Araucanía. El proyecto, implementado desde la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se denominó precisamente “Buscando la identidad de mi comuna”, y se desarrolló durante dos años consecutivos con un mismo curso. En una primera etapa, según describe el profesor a cargo, se implementaron “actividades de investigación bibliográfica e indagación en el entorno local mediante salidas guiadas por *kimches*²⁷ a lugares de interés para el proyecto y entrevistas a diversas personas que puedan aportar información a la investigación”, entre ellos, descendientes de los colonos. Durante el segundo año se incorporaron a la indagación historiadores y académicos locales y regionales. El curso estaba dividido en grupos, que abordaban una línea específica de investigación de este tema general. Este proceso investigativo fue enteramente desarrollado por las y los estudiantes, el docente cumplió un rol de guía, otorgándoles un protagonismo muy significativo. En el transcurso

²⁷ En la cultura mapuche, “sabios portadores del conocimiento social y cultural” (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010).

del proyecto, según relata el docente, las y los estudiantes desarrollaron su pensamiento crítico, en este caso puntual, respecto de la historia oficial de la localidad:

“la historia de la fundación de [nombre localidad], obviamente, fue escrita, como se dice, por los vencedores... y tiene una serie de elementos como que la adornaban, la... suavizan, en el sentido que, por ejemplo, que cuando [el fundador según la historia oficial] llegó al valle [Nombre], al valle del río [Nombre], negoció con el cacique [Nombre], que era el dueño de las tierras... Entonces, de esa negociación surgió que el cacique cedió esas tierras del valle a cambio de otras tierras... los niños después de eso visitaron a un descendiente del cacique [Nombre], fue muy bonito cómo los esperó. Los trajo a un árbol... afuera, con una mesita... llena de documentos y mapas que él tenía, muy antiguos. Y con mucho entusiasmo él empezó a contar la historia de la fundación de [Nombre localidad], y contó una versión absolutamente distinta. Mucho más dolorosa, mucho más desgarradora, que hablaba de despojo... y habló, por ejemplo, de cómo habían asesinado a los hombres, habían violado a las mujeres, habían muerto también a los niñitos, y que al cacique lo habían sacado de ahí, arrastrando, al lugar que supuestamente era el lugar de intercambio de tierras. Y no era tan así... Entonces, lo que me llamó la atención es que al regreso los chicos en el furgón iban bastante callados [...] al día siguiente logramos hablar, y me decían que les había llamado mucho la atención la diferencia entre lo que ellos habían investigado y el señor les había contado. Entonces, ese conflicto me parece a mí que es... la clave del aprendizaje” (entrevista a actor clave, profesor a cargo del proyecto, Escuela 7, Araucanía, 26/3/18).

Como señala el docente al final de la cita, esta confrontación de miradas construidas desde lugares de enunciación culturalmente diferentes es un aspecto central para el logro de aprendizajes interculturales significativos. Por lo tanto, se trata de un aspecto fundamental a tener en cuenta en la caracterización de una buena práctica pedagógica intercultural. Es justamente a estos momentos de aprendizaje significativos a lo que aludimos cuando nos referimos a la necesidad e importancia de problematizar el “inter” de las culturas que se encuentran en el espacio áulico.

El desafío de la transversalización

En estrecha relación con la asunción de la interculturalidad como contenido, se advierte también entre los hallazgos de este estudio, como adelantábamos, una *escasa transversalización de la interculturalidad como enfoque*. Es decir, en la medida que la interculturalidad se liga, mayoritariamente, a la lengua, las leyendas, rituales y prácticas de las diversas culturas indígenas, la interculturalidad queda generalmente circunscrita a una asignatura en particular, el Sector de Lengua Indígena principalmente, o los talleres de lengua y cultura indígena. En cambio, son muchas menos las ocasiones en que las cosmovisiones de estas culturas no dominantes se traen a escena para abordar temas en ciencias, matemática, o asignaturas en que estas relaciones parecen menos evidentes o, al menos, más difíciles de visualizar. Y *en la medida que la interculturalidad es un enfoque, debiera permear todo el currículum*, además de las metodologías. El siguiente fragmento de registro ilustra esta afirmación:

“El OA de 6° básico: Explicar las secuencias de la erosión del suelo identificando algunas actividades humanas que lo provocan, considerar el ámbito local. [...] Se conectan los contenidos con el contexto geográfico de los estudiantes (no se mencionan vínculos identitarios y/o aspectos valóricos quechua y/o vínculo con el medio ambiente, por ejemplo, prácticas que se realizan o se han perdido debido a consecuencias de impacto ambiental” (Registro observación clase de Ciencias Naturales, Escuela 3, Antofagasta, 17/4/18).

Como observa la investigadora que realiza el registro, desde un enfoque educativo intercultural en su perspectiva transformadora, el abordaje de este tema podría haber considerado las particularidades del vínculo entre las personas y el entorno que son propias de la comunidad quechua en la que se inserta esta escuela, las prácticas ligadas a ese modo de comprensión que se han perdido a causa de las transformaciones ambientales derivadas de actividades que se desarrollan en el sector, principalmente la minera, e incluso visibilizar la diferencia con miradas extractivistas de vínculo entre las personas y la naturaleza. De ese modo, un ejercicio que tiende a limitarse al SLI, o eventualmente a Historia, puede extenderse (transversalizarse) a todas las asignaturas del currículo, en este caso, Ciencias.

Detrás de estas observaciones hay un entramado institucional que excede en buena medida las posibilidades y la voluntad de muchos docentes, pues como han manifestado varios de los profesores y profesoras participantes en el estudio, en las jornadas de encuentro y en conversaciones informales durante el trabajo de campo, no todos los actores de las comunidades educativas tienen conocimientos sobre estas culturas no hegemónicas en el sistema escolar, ni el interés por incorporarlas a sus clases. Es por esa razón que la adopción del enfoque intercultural debe ser un proyecto consensuado y adoptado por toda la comunidad educativa (Besalú, s. f.)²⁸.

Buenas prácticas

De todos modos, y aunque no se trató de una práctica generalizada en la muestra, se pudieron observar momentos pedagógicos en los que fue posible advertir esa transversalización, como se aprecia en estos dos fragmentos de observaciones, que incorporan en las clases de Lenguaje contenidos del SLI, incluso con el apoyo de la educadora tradicional, en el segundo caso:

“La actividad considera contenidos curriculares de Lenguaje, pero la docente consideró un objetivo curricular intercultural del Sector de Lengua Indígena, de tal manera, durante toda la clase relevó la importancia del conocimiento de los ancianos en la tradición oral del pueblo mapuche como, asimismo, el contexto de los niños, reforzando aspectos de la espiritualidad que existe en la naturaleza” (Registro observación clase de Lenguaje, Escuela 4, Araucanía, 4/4/18).

²⁸ En este sentido, y aunque el objeto de estudio lo constituyeron las prácticas pedagógicas, a partir de las observaciones se puede proponer que el o la docente se encuentran con un escenario más propicio para generar buenas prácticas pedagógicas interculturales cuando esta mirada es parte del proyecto institucional del establecimiento de manera real, no solo declarativa (en el capítulo V se aborda con mayor detalle este aspecto).

El trabajo de campo permitió, además, conocer proyectos que buscan esa transversalización de una manera explícita, y que evidentemente ya han logrado un nivel importante de institucionalización de ese esfuerzo. Precisamente la metodología de proyecto aparece como una herramienta muy apropiada para conseguirlo, tanto a nivel curricular como para una articulación entre las y los profesores de diferentes asignaturas, y para vincular más estrechamente a la escuela con la comunidad. La *metodología de proyecto* consiste, de manera sintética, en el diseño e implementación de una propuesta centrada en una actividad, o un conjunto de acciones, para cuya consecución se requiere de herramientas conceptuales y prácticas de diversas asignaturas, que vinculan su trabajo en pos de ese objetivo.

Una de estas experiencias se realiza en una pequeña escuela rural (con cinco estudiantes en distintos niveles), multigrado y unidocente, ubicada en la región de Arica y Parinacota²⁹. El proyecto en cuestión consiste en la utilización de hierbas del entorno que tienen propiedades curativas, según el saber de la comunidad indígena en la que se inserta la escuela (aymara). Estas hierbas son recolectadas junto al *yatiri*³⁰, quien transmite este saber en estancias de trabajo con las y los estudiantes, y luego son tratadas y procesadas en la escuela, algunas además cultivadas, todo ello aplicando contenidos de Ciencias. Además, la educadora tradicional apoya el proceso, sobre todo a partir del uso de la lengua indígena en los nombres de las hierbas, entre otros aspectos.

“El profesor nos cuenta que han estado trabajando toda la mañana, que salieron a terreno a buscar hierbas, y que ahora las están preparando para luego procesarlas. Dice que el yatiri estuvo explicándoles las propiedades que tienen estas plantas según los saberes de los más antiguos del pueblo. Me muestran las pomadas que han elaborado, cómo se usan. Una de ellas es algo así como un Vick VapoRub natural. Tienen toda una mesa con estos productos, una distinta de aquella en la que trabajan. Luego nos conducen al patio para mostrarnos su ‘laboratorio natural’. El profesor me explica qué hierbas tienen plantadas. Los maceteros tienen etiquetas por fuera. Me explica que indican qué tratamiento específico están recibiendo, lo que les permite ir comparando, y utilizar esos resultados en las clases de Ciencias. Por ejemplo, tienen una misma especie, y en una maceta la riegan solamente, en otra le pusieron un fertilizante natural, en otra la riegan con agua destilada. [...] Comenta que también organiza la planificación de estas actividades en función del calendario agrícola comunitario y sus festividades, de modo de aprovechar estas diferentes instancias, como la siembra o la cosecha” (Registro observación clase de Ciencias, Escuela 8, Arica y Parinacota, 2/5/18).

²⁹ Lo que se desprende del trabajo en las escuelas que fueron parte de la muestra permite suponer que un alumnado pequeño favorece el desarrollo de este tipo de iniciativas, aunque por supuesto no es un factor excluyente, ni tampoco el único.

³⁰ Según Fernández Juárez (1997), el yatiri, en la cultura aymara, es “el que sabe”, “es un especialista ceremonial diestro en las técnicas de predicción y consulta de hojas de coca. Conoce la etiología de las enfermedades «de la gente» y su tratamiento específico. Su formación exige un proceso selectivo vinculado con el golpe de que es objeto por parte del rayo, que le otorga su poder. Existen otros procedimientos que reflejan la selección de que ha sido objeto el candidato a yatiri, como es el caso de los gemelos, los que nacen de pie (qalluni), los que superan con rapidez enfermedades supuestamente incurables, los sueños, las personas con defectos físicos relevantes (ciegos, cojos, mancos, etc.), así como los incontestablemente pobres” (Fernández Juárez, 1997:105).

En esta misma escuela, el docente, quien es a su vez el director, ha desarrollado un proyecto de rescate de leyendas aymara, a partir de la filmación de cortos de video, elaborados por las y los estudiantes -tanto la actuación como el registro-, y realizados en español, aymara e inglés. De ese modo, la actividad articula las clases de Lenguaje, Tecnología, Inglés y SLI, las dos primeras a su cargo, la segunda dictada por otra profesora, y la tercera, en manos de una educadora tradicional. Este tipo de articulaciones que implementa el docente-director son acompañadas, a la vez, de una compleja tarea de planificación anual, en la que va reordenando los objetivos de aprendizaje estipulados para el ciclo lectivo considerando numerosas variables: la posibilidad de articular los diferentes contenidos por nivel en cada clase (puesto que tiene estudiantes de distintos cursos en una misma sala), la relación de diversas asignaturas en torno a un mismo objetivo y, además, el calendario agrícola, de festividades y tareas comunitarias de la localidad en la que se ubica la escuela.

Otra interesante iniciativa de proyecto que se pudo registrar a partir del trabajo de campo se lleva a cabo en una escuela de una comunidad fronteriza de la región de Tarapacá. En este caso, el eje articulador es la elaboración de bufandas mediante el tejido tradicional aymara, para la posterior venta en un stand que se planea instalar al frente de la escuela, como un pequeño emprendimiento turístico. Activando el recurso a redes, a partir de la postulación a fondos otorgados por una organización no gubernamental internacional, el profesor que ideó el proyecto consiguió el financiamiento para llevar adelante la iniciativa.

El trabajo parte con la recolección de hierbas del entorno, que se emplearán para teñir las lanas, a partir de los usos tradicionales de la comunidad aymara en la que está ubicada la institución educativa, mediante el apoyo de la docente del SLI y la educadora tradicional, ambas pertenecientes a esta localidad y otra comunidad vecina. El proceso, entonces, articula contenidos de Ciencias, SLI y Tecnología. El trabajo continúa con el secado de la hierba, hasta poder utilizarla para teñir la lana, y posteriormente con el tejido en telar, guiado por la docente de SLI —que también aprovecha para enseñar los nombres de las hierbas en aymara—, y por la educadora tradicional.

“Seguimos avanzando, el profesor continúa contando del proceso. Me dice que él comprará en Iquique los mordientes, que son los fijadores, minerales que usan para fijar el color a la lana, que es el mismo que usan los mapuche. Me comenta que aprenderán a calcular las proporciones de fijador necesarias para determinada cantidad de lana, y también para lograr determinadas tonalidades. Me cuenta que para todos estos temas él recurre a un texto publicado hace algunos años por una organización de Arica que se llamaba Taller de Estudios Aymara (TEA). [...] El profesor me cuenta que la profesora será la que les enseñe a tejer, que cada alumno de los cursos de 5° a 8° hará una bufanda, y la venderán a 8 mil pesos. Dice que el estudio de mercado, que ya hicieron, arrojó que en el pueblo no se publicita qué productos se puede comprar y dónde, y que ellos harán publicidad. Pondrán un pequeño kiosco delante de la escuela” (Registro observación salida a terreno de Tecnología y SLI, Escuela 16, Tarapacá, 19/5/18).

Por último, es importante destacar que ninguno de los dos docentes que lideran estas experiencias pertenece a la comunidad aymara, ni a la localidad en la que está situada la escuela en la que trabajan. Sin embargo, llevan muchos años viviendo en ellas, y se han preocupado activamente por conocer ese entorno físico, cultural y sociopolítico, de modo de poder llevar adelante una práctica pedagógica contextualizada y, a la postre, al menos en estos casos, con un horizonte intercultural. Es decir, la interculturalidad no pasa necesariamente por que las y los docentes y estudiantes sean hablantes de una misma lengua o provengan de la misma cultura, sino por una actitud de apertura a su conocimiento y entendimiento, y hacia la generación de un encuentro reflexivo y transformativo entre esa cultura y la propia. Esto supone una de las características de una práctica pedagógica estipulada en el Marco para la Buena Enseñanza: el compromiso del docente con su desarrollo profesional y una actitud ética. Por otra parte, este punto pone de relieve la importancia que tiene, en el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas interculturales, el conocimiento del o la docente respecto de la comunidad en la que desarrolla su trabajo, su trayectoria sociocultural, además de las biografías de sus estudiantes en ese entramado social.

Racismo y xenofobia, el abordaje ausente

En América Latina, una educación intercultural transformadora necesita hacerse cargo de las huellas que el colonialismo ha dejado en los procesos sociales de nuestra región, traducidas principalmente en jerarquías raciales y étnicas. Por otra parte, numerosos estudios han venido señalando situaciones de xenofobia y racismo en las aulas chilenas, tanto respecto de estudiantes indígenas como migrantes y/o afrodescendientes (Larraín, 2006; Tijoux, 2013a; Tijoux, 2013b; Riedemann & Stefoni, 2015; Stefan Stang, & Riedemann, 2016; entre otros). Sin embargo, el abordaje de estos temas, ya sea como contenido, o en el tratamiento de situaciones generadas en el espacio escolar, estuvo prácticamente ausente en las instancias pedagógicas observadas, con alguna notable excepción, como la que se describe en estos registros de una clase:

“Una de las niñas pone en escena el tema del bullying, en relación con el video. La profesora retoma el tema y les empieza a preguntar qué es el bullying. A partir de esto, la profesora hace la relación con situaciones de maltrato hacia el compañero haitiano al comienzo del año. Los niños lo reconocen, algunos dicen que la razón del maltrato fue su color de piel, otros se excusan diciendo que el niño haitiano pegaba. [La profesora logra tematizar este conflicto, y lo hace de buen modo. No genera más tensión, sino que lo aprovecha a partir del hilo conductor de la clase]”.

“Un niño comenta haber visto un video que muestra una situación en donde molestan a un niño haitiano, otro niño comenta haberlo visto y que no era haitiano. La profesora insiste en que no todos tenemos el mismo color de piel, que independiente de esto, lo más importante es que tenemos que aprender a respetarnos, todo el mundo, todos los países, tener en cuenta, además, que en Chile existen ocho etnias...” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana, 3/4/18).

Como se observa en estos fragmentos, la docente trata en sus intervenciones tanto la discriminación racial respecto de estudiantes migrantes afrodescendientes como la que se ejerce contra los estudiantes indígenas. La siguiente escena, de la misma clase, es un buen ejemplo de abordaje de una situación tensa que, en otras varias observaciones de clases, en escenarios distintos, vimos eludir con frecuencia:

“Uno de los niños haitianos levantó la mano cuando la docente preguntó quiénes eran chilenos, y varios lo encontraron una situación jocosa. Un estudiante señala que también deben considerar los pueblos originarios. A raíz de eso, otro señala a uno de los compañeros, diciendo que es mapuche. El niño lo niega, se advierte que avergonzado. La profesora, muy hábilmente, pregunta a [nombre de docente par] de dónde es ella. Ella responde: ‘yo soy mapuche’. La docente dice entonces: ‘ella dice que es mapuche, con orgullo’. El niño la mira con cara de sorpresa” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana, 3/4/18).

De todas formas, como indicábamos, se trató de una observación excepcional. En general, fue un tema prácticamente ausente en los registros etnográficos, y entre las pocas veces que apareció, primaron las situaciones que más bien pueden tender a generar actitudes discriminatorias, tanto xenofóbicas como racistas. El ejemplo más claro es el que se suscita a raíz del tratamiento de la guerra del Pacífico, los días próximos a las celebraciones del 21 de mayo, un tema que, como suelen señalar aquellos docentes con estudiantes migrantes de origen peruano y boliviano, produce tensiones tanto dentro de la sala de clases como en los patios de las escuelas:

“Pero qué pasó después, Bolivia no cumplió y subió el impuesto, con esa decisión se rompía el tratado. Entonces, como se rompió, Chile se negó a pagar. ¿Estaban en lo correcto?’, pregunta la profesora. ‘¡Sí!’, responden varios niños, ‘porque no cumplieron una promesa’, dice una niña. ‘Chile entonces mandó a vender las salitreras para no tener problemas, aun sabiendo que esto generaría una guerra, pero Bolivia tenía el apoyo de Perú. ¿Saben por qué?’. ‘Porque los dos eran extranjeros’ dice una niña. ‘Porque ellos dos hicieron un tratado secreto’, dice la profesora. ‘Oh, que son malos, traición’, dice un niño. Otros repiten ‘traición’. (...) ‘Quiero saber qué opinan ustedes’, pregunta la profesora. (...) Otro niño dice que es traición porque le robaban a Chile su parte. ‘¿Qué opinan ustedes de que ellos hayan hecho un tratado secreto?’, insiste la profesora. [Me sorprende la insistencia de la docente en llevar el abordaje por este eje, a pesar de la presencia de niños migrantes en la sala, y a pesar del intento declarado al inicio de explicar el tema no como se lo han enseñado antes³¹]. Una niña, bastante tímidamente, dice que está bien porque ese espacio era de Bolivia y Chile se podía hacer otro espacio. [Parece que la niña es boliviana]. Otro niño dice que está mal, no se entiende la explicación. ‘Pero ¿qué opinan de esto?, ¿se puede hacer un tratado secreto?’. Una niña dice que lo hicieron para tener más dinero.

³¹ Es importante señalar, de todos modos, que aunque se reprodujo la construcción nacionalista de la guerra, a partir de las ideas eje de Valentía de Arturo Prat, desigualdad de la contienda, y traición de Perú y Bolivia, también se enfatizó el gesto de “bondad” de Miguel Grau.

La profesora dice que Chile no sabía que ellos tenían ese tratado. 'Ahí Chile declara la guerra del Pacífico, simplemente por eso', dice la docente" (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 14, Tarapacá, 15/5/18).

Si bien algunos estudios han venido relevando intentos de docentes e instituciones educativas con presencia de estudiantes migrantes de modificar el abordaje de este tema (Donoso, Mardones, & Contreras, 2006, entre otros), lo cierto es que este tipo de distinciones se siguen produciendo y reproduciendo en las escuelas del país, y adquieren formas específicas, eventualmente intensificadas, en los escenarios fronterizos del norte, probablemente a causa de la conformación bélica de esa frontera, y de las campañas de chilenización de las que fueron escenario (Guizardi, Valdebenito, López, & Nazal, 2015). Los comentarios de una docente en una escuela fronteriza, registrados por el equipo investigador en la instancia de retroalimentación, grafican con claridad estas afirmaciones, porque en este caso se apela a la frontera geopolítica del Estado-nación para establecer una distinción jerárquica dentro de un mismo pueblo indígena, que transita fluidamente por esa frontera de modo cotidiano -incluso para asistir a esa escuela-, puesto que la frontera del Estado es posterior a su presencia en el territorio:

"Como principal desafío emergente de la conversación surge una aparente reacción en cierto modo xenofóbica de la profesora respecto de los estudiantes bolivianos, pues insiste en que ellos deben aprender la pronunciación aymara de Chile, y no considerar la de su país de origen (asumiendo, además, que esas diferencias están vinculadas con pertenencias nacionales definidas por fronteras arbitrarias). La profesora insiste en que los apoderados pueden enojarse si se consideran las particularidades del 'aymara boliviano'" (Registro de instancia de retroalimentación, Escuela 16, Tarapacá, 17/5/18).

Ciertamente, el análisis fundado de estas situaciones requiere estudios específicos; la evidencia empírica recogida en esta investigación no permite hacer generalizaciones. Pero es preciso reparar, e indagar, en estos escenarios multiculturales fronterizos, para explorar en profundidad las materializaciones, posibilidades y desafíos de la educación intercultural en estos espacios³².

Los desafíos emergentes

El desarrollo de este capítulo mostró que, en lo relativo a las prácticas pedagógicas observadas, las y los docentes tienden a asociar y abordar la interculturalidad más como un contenido —lenguas, saberes y prácticas de culturas indígenas— que como un enfoque educativo, lo que tiene diversas implicancias. Una de ellas es el primer desafío que puede mencionarse a partir del trabajo de campo realizado: problematizar el encuentro, muchas veces conflictivo, entre miradas, representaciones y prácticas de culturas diferentes, y desigualmente dotadas de legitimidad y,

³² Se trata de un campo que, además, excede estas inquietudes, y que también alcanza, por ejemplo, las prácticas pedagógicas normalizadoras (e incluso discriminatorias) respecto del uso del español aymarizado en estas zonas, como han mostrado algunos estudios (por ejemplo, Ibáñez & Olmos, 2009).

consecuentemente, de poder, a pesar que en muchos casos se realiza una incorporación de elementos provenientes de lenguas y otras expresiones de culturas no hegemónicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como consecuencia directa de esta reducción de lo intercultural a contenidos de "otras culturas", un segundo desafío que surge del estudio es la necesidad de avanzar de manera más significativa en la transversalización del enfoque intercultural, que permanece en general limitado al SLI o los talleres de lenguas y culturas indígenas.

Junto con la observación de estos desafíos, el estudio también permitió encontrar buenas prácticas pedagógicas que, en alguna o en varias dimensiones a la vez, contribuyeron a determinar qué aspectos debiera considerar una práctica pedagógica para contribuir al logro de una educación intercultural con una perspectiva transformadora: generar diálogos entre expresiones culturales diversas; evidenciar la arbitrariedad implícita en las jerarquías instituidas entre culturas diferentes, y promover la actitud crítica de los estudiantes frente a ello; transversalizar la mirada intercultural en los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje; visibilizar, problematizar y abordar situaciones de racismo y xenofobia, y realizar todas estas acciones de modo sistemático. El nivel de reflexión sobre la propia práctica que mostraron las y los docentes participantes en las instancias de retroalimentación, que se analizan en detalle en el capítulo siguiente, es un indicio alentador para emprender ese camino.

CAPÍTULO IV

Reflexión docente y promoción de buenas prácticas pedagógicas interculturales³³

Como se explicó en detalle en el capítulo metodológico, propiciar la reflexión de profesores y profesoras fue una de las labores principales del docente par. El análisis que se presenta en este capítulo se desprende justamente de los datos recogidos a partir de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo para desarrollar ese aspecto de la investigación: los registros plasmados en la pauta de retroalimentación, en la que se describió en detalle cada reunión que se tuvo con la o el profesor para analizar conjuntamente el registro de observación de cada clase y los planes de acompañamiento acordados, que establecieron objetivos, actividades y estrategias para mejorar, reforzar y modelar las prácticas pedagógicas observadas.

A partir de esta evidencia empírica, este capítulo aborda aspectos vinculados a la reflexión pedagógica que surgen y se tensionan en el marco del estudio. Se presentan algunos de los principales hallazgos en torno a este proceso, tomando como eje la reflexión docente y considerando cuatro dimensiones que se desprenden del concepto de buena práctica pedagógica intercultural que orientó la investigación:

- *Reflexión docente y planificación en contextos de diversidad cultural*, es decir, el vínculo de la reflexión con el diseño de actividades pedagógicas que deben conocer y considerar intereses e identidades de los estudiantes, sus familias y contextos sociales, territoriales, culturales y lingüísticos.
- *Reflexión docente y clima escolar en contextos de diversidad cultural*, ya que el concepto explicita y promueve el desarrollo de relaciones igualitarias, propiciando ambientes favorables que incidan en la identidad de los estudiantes.
- *Reflexión docente y enfoque pedagógico intercultural*, a fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con la incorporación de diversas cosmovisiones, saberes, procesos históricos, sociopolíticos, manifestaciones culturales y espirituales.
- *Reflexión, retroalimentación e interculturalidad*, en tanto una buena práctica pedagógica intercultural reconoce posiciones críticas frente a contextos de desigualdad, promueve la

³³ Este capítulo fue escrito por Geraldine Abarca Carimán.

autorreflexión y la mejora de las prácticas a través del análisis y ejercicio de la disciplina pedagógica.

Reflexión docente y planificación en contextos de diversidad cultural

La identificación de las particularidades de las y los estudiantes en contextos de diversidad cultural supone un desafío importante en el diseño y la planificación pedagógica, ya que implica conocer las características de las y los alumnos, las de sus familias y entornos sociales, políticos, económicos y culturales, a fin de poner en valor este conocimiento, reconocer desigualdades y potenciar experiencias pedagógicas que permitan la construcción de enfoques interculturales críticos. Este reconocimiento y puesta en valor de la diversidad de los estudiantes en sus múltiples dimensiones (identitaria, cultural, lingüística, entre otras) permite entonces transformar los espacios educativos y las experiencias de los diversos actores en ellos.

Desde las normativas institucionales, el Marco de la Buena Enseñanza justamente enfatiza la necesidad de diseñar experiencias conociendo las características de los estudiantes, sus intereses y formas de aprendizaje, aspecto especificado en el descriptor A.2.3: “Incorporar en la preparación del proceso de enseñanza aprendizaje las características socioculturales de sus estudiantes y sus familias” (Ministerio de Educación, 2018a).

Desde este punto de vista, se pudieron relevar en el trabajo de terreno procesos de reflexión de docentes y directivos respecto de *la incidencia de los contextos sociales y culturales de las escuelas en las diferentes aristas de la planificación pedagógica*. Por ejemplo, un profesor en una de las escuelas, ubicada en una zona rural fronteriza, identifica factores y analiza procesos que se viven en la comunidad en la que se sitúa la escuela, y de la que procura hacerse cargo a partir de su labor docente:

“En el tiempo que llevo he estado en un rutuchi³⁴, también hay matrimonios propios ay-mara, donde se aconsejan. También el lavatorio, cuando muere una persona. A veces los niños conversan de sus tradiciones y de las experiencias que han tenido en las actividades. Acá la comunidad es casi toda pentecostal y viene gente de otros países y se impide llevar aspectos culturales. Lo que yo estoy abocado es involucrar a Bolivia en nuestras prácticas e intercambio de profesores y alumnos, porque están llegando niños bolivianos y vienen bien, pero acá dicen que la educación en Bolivia es mala, pero no lo es” (entrevista a docente de Ciencias, Escuela 16, 08/05/2018, Tarapacá).

Comprender las características de los contextos escolares situados en zonas fronterizas del Estado-nación, zonas en las que muchas veces los procesos identitarios se configuran desde una relación muy estrecha con la conformación histórica de los territorios, como ocurre en el norte de Chile, se transforma en una necesidad ineludible para la

³⁴ Rito de pasaje andino en el cual los invitados cortan el pelo de los niños o niñas y entregan un regalo. Esta celebración representa el deseo de una vida próspera a ese niño o niña que se presenta a la comunidad.

planificación pedagógica. En este sentido, lo observado en uno de los establecimientos participantes en el estudio da cuenta de la identificación de ciertas naciones con ciertos pueblos, lo que incide en aspectos curriculares, tanto en decisiones para la enseñanza de idiomas (elección de la lengua indígena de estudio y variedades sociodialectales según país) como en la convivencia y en la construcción de relaciones interculturales:

“Los peruanos expulsados del territorio son quechua y los bolivianos son aymara. Sin embargo, indican que en el territorio no existe esa homogeneidad étnica y las comunidades quechua han intentado romper con la aymarización del territorio, y existen tensiones y conflictos que se han visualizado por la distribución que ha hecho el Estado desde la Ley Indígena. En la escuela se genera dentro de la clase observada una suerte de ‘segunda interrupción’ entre la profesora del curso y la educadora tradicional (ET), ya que es una persona de respeto dentro de la comunidad, y se genera una jerarquía. En las reuniones del centro de padres se vive la frontera imaginaria, voluble, ya que el territorio es interdependiente y las dinámicas económicas, legales o ilegales, son cotidianas, por tanto, las iniciativas del docente de ciencias generan intercambio de las escuelas de allá y de acá, con una visión de interculturalidad entre pueblos para romper con las tensiones entre los pueblos. Acá necesitamos mucho.... (se emociona) interculturalidad transfronteriza. A veces [las familias] tienen el mismo apellido pero están conflictuados por el origen nacional y étnico³⁵. Entonces, acá el poblado te levanta o te sepulta” (reunión con directora, Escuela 16, 08/05/2018, Tarapacá).

En este sentido, conocer las particularidades del contexto y diseñar experiencias pedagógicas según esta comprensión, permite a los docentes y la comunidad escolar reflexionar en torno a estas características, logrando que las experiencias pedagógicas sugeridas consideren ejes del corpus cultural y social de este contexto, el cual otorga conocimientos, principios, valores y características específicas que complementan la labor pedagógica. El conocimiento y la comprensión de estos contextos también torna visibles ciertas tensiones estructurales. En ese sentido, en su reflexión, muchas veces los docentes reconocen la necesidad de apoyo ante escenarios de diversidad cultural y lingüística, tanto ligada a los pueblos indígenas como a la migración internacional. En general, en los establecimientos de la Región Metropolitana, y con mayor evidencia en los de las regiones del norte del país, algunos docentes indican que en las zonas urbanas confluyen niños y niñas migrantes de los pueblos aymara y quechua a la vez que niños y niñas de diversas nacionalidades:

“La escuela recibe principalmente población con altos niveles de vulnerabilidad social y también migrantes bolivianos, con matrícula muy reciente de migrantes latinoamericanos. Está muy instalada dentro del equipo en general la implementación del Sector de Lengua aymara, lo que es consecuente con el tipo de migración (aymara), pero ahora se está ampliando a peruanos, colombianos y haitianos principalmente. El dilema de la escuela: ¿cómo enseñamos lengua indígena (sello PEI de la escuela) a esta aula que está en crecimiento en la diversidad latinoamericana?” (Registro retroalimentación docente de aula, Escuela 14, 9/05/2018, Tarapacá).

³⁵ Chilenos, peruanos, bolivianos, quechua, aymara.

La necesidad de contextualización de los aprendizajes se ha desarrollado como una vía de autonomía frente a las normativas curriculares oficiales, en un ejercicio dirigido a reconocer las características de cada institución educativa, además de las dificultades institucionales y disciplinares para llevar a cabo estas tareas. La literatura ha reconocido que la singularidad de cada establecimiento demanda una contextualización de los aspectos curriculares que se consideran pertinentes. Zabalza Beraza (2012), por ejemplo, sintetiza diversas investigaciones que concluyen que existen al menos cuatro dimensiones a considerar en este sentido: contextualizar lo que se hace pedagógicamente, atendiendo al lugar donde se implementan las acciones pedagógicas; reconocer a los estudiantes como referentes centrales de esas adaptaciones curriculares; sentirse autónomos para la producción de estas contextualizaciones y propuestas para los estudiantes; apreciar la diversidad como referencia para el trabajo docente, valorando entonces la riqueza sociocultural, de los contextos familiares, de la variedad en las formas de aprender, de los procesos colectivos de construcción de intereses, temperamentos, etc.

En el ejercicio de caracterizar una buena práctica pedagógica intercultural, en relación a la comprensión del contexto y su vínculo con aspectos curriculares, uno de los docentes participantes en el estudio reflexionaba sobre estas posibilidades, pero también sobre sus dificultades:

“Las buenas prácticas pedagógicas interculturales tienen del constructivismo, partir de los conocimientos previos. Acá, los conocimientos que ellos tienen de su entorno, que se están perdiendo, y eso llevarlo al aula y que sean de calidad y permitan mejorar sus prácticas ancestrales desde el punto de vista de la ciencia; en lenguaje a lo mejor rescatar los cuentos. El de matemáticas, por ejemplo, podría hacerlo (con) las medidas milenarias, medidas de los aymara. Talleres de fotografía para dejar antecedentes del patrimonio... Hemos intentado por ejemplo conocer los instrumentos de un luthier, pero no tenemos cómo pagar o mover a las personas que puedan ayudarnos. Una buena práctica pedagógica intercultural debe tener sentido pragmático, lo que aprendo me tiene que servir... Los profesores aymara por ejemplo podrían hacer mejores clases, pero no quieren subir [desde la ciudad hacia donde está ubicada la institución]. Hay que demostrar con hechos concretos que eso sirve, por ejemplo, con las bufandas, tomaremos las hierbas y podemos hacer otras cosas como jabones. El aymara es pragmático, todo tiene sentido si me sirve para algo, para lo que puedo usar. Ese pragmatismo cultural me hizo clic a la hora de hacer ciencias. El aprender haciendo, desde la práctica” (Registro de entrevista a docente de Ciencias, Escuela 16, 08/05/2018, Tarapacá).

Los enfoques que promueven metodologías de contextualización curricular suelen asociarse a las estrategias de currículos globalizados, que se conciben como una forma de planificación curricular que integra contenidos, objetivos de aprendizajes y habilidades de diferentes disciplinas del saber, para alcanzar aprendizajes integrales y reflexivos. Torres (1998b) señala la relevancia de este tipo de currículum en la educación de los estudiantes, destacando como ventajas el hecho que confiere oportunidades de aprendizaje de contenidos culturales propios de la vida cotidiana, lo que otorga a estudiantes y docentes un sentido respecto de por qué se deben aprender determinados conocimientos, su puesta en valor y su selección (o no). Además, posibilita

el abordaje de contenidos relevantes para el desarrollo social, problemáticas, temas actuales y controversiales, que no se pueden tratar solo desde una disciplina, sino que requieren una aproximación compleja, desde diferentes ámbitos del saber. Asimismo, esta estrategia fomenta el pensamiento crítico, debido a que invita a desarrollar una comprensión interdisciplinar de la realidad, otorgando la posibilidad de conocer distintas posturas y variables. Además, permite conocer ideologías, valores e intereses, comprendiendo las diferentes posturas que se generan en torno a una situación social. Por último, el autor plantea que la estrategia del currículum globalizado despierta la curiosidad y motivación, pues se proporcionan situaciones reales y prácticas, analizando y resolviendo problemáticas desde una perspectiva integrada.

Otro aspecto a tener en cuenta en la relación entre la reflexión docente y planificación en contextos de diversidad cultural es la arista colaborativa que esa reflexión debiese tener. Si bien esa característica no define específicamente el carácter intercultural de la práctica pedagógica, sí incidirá en la apropiación institucional de esa práctica. Es cierto que la reflexión pedagógica implica un proceso personal, sin embargo, es vital que se la considere en la organización de la gestión pedagógica/educativa, para que pueda desarrollarse dentro de un ámbito colectivo y cooperativo (con asignación horaria, espacios, recursos, formación continua, etc.). De esta manera, la planificación conjunta puede instalar cambios y culturas de mejora continua, identificando y resolviendo problemas y desafíos profesionales desde los ámbitos que aborda la pedagogía (Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016). La literatura señala que la práctica reflexiva impulsa la construcción de significados y propuestas en conjunto con otros docentes cuando se comparte el análisis de las prácticas, además de propuestas sobre ese aprendizaje y comprensión (Elliott, 1993; Gómez, 2008, *apud* Muñoz *et al.*, 2016).

Al respecto, luego de la identificación de vacíos y posibilidades de mejora, en los procesos de retroalimentación llevados a cabo por los docentes pares junto con los profesores participantes se consensuaron, por ejemplo, una serie de estrategias que implican un trabajo mancomunado, que comprometen tiempo destinado a la preparación de experiencias y actividades de aprendizaje, y que evidencian acuerdos para desarrollar un trabajo entre profesores:

“ACUERDOS PARA DISEÑO DE ACTIVIDADES:

- * Reunirse con los profesores involucrados en las áreas a trabajar: lenguaje y matemática.
- * Revisar en conjunto para escoger el o los objetivos a intervenir.
- * Desarrollar un trabajo reflexivo e inductivo desde el mapuche kimün³⁶.
- * Analizar y generar estrategias de contextualización del o los objetivos.
- * Disponer de materiales didácticos que faciliten el desarrollo de la clase y la comprensión de los contenidos a tratar” (Pauta de Retroalimentación, Escuela 7, Araucanía”).

³⁶ Conocimiento mapuche.

Del registro se desprende que la gestión que implica este diseño de actividades conjuntas entre docentes y comunidad educativa (padres, madres, personas relevantes de la comunidad territorial, etc.) requiere además concretarse en el ámbito de la organización y diseño de planes estratégicos al interior de los equipos y la comunidad, identificando líneas de acción, actividades, participantes, responsables, tiempos, etc. El diseño de estas acciones implica además el (re)conocimiento y ejercicio de protocolos culturales/sociopolíticos (en el caso de ir a visitar, entrevistar o invitar a alguna autoridad tradicional). Del mismo modo, se necesita diseñar y cautelar múltiples acciones que implican otro tipo de habilidades y compromisos, la organización del trabajo conjunto para la sistematización de contenidos culturales, la organización y participación de familias y actores de la comunidad educativa/territorial. Entre otras acciones, se identificaron en este caso de acompañamiento en particular: reconocer formas de invitaciones según representatividad, solicitar y/o apoyar la conducción de actividades de carácter espiritual, diseñar convocatorias y/o requerimientos a padres, madres, familias; elaborar actividades de incidencia en lo curricular, como recopilación, sistematización, transversalización de conocimientos, elaboración de recursos pedagógicos, entre otros aspectos de organización del trabajo conjunto.

Reflexión docente y clima escolar en contextos de diversidad cultural

El concepto de buena práctica pedagógica intercultural que se asumió preliminarmente en este estudio también contemplaba la necesidad de generar interacciones pedagógicas que propicien un encuentro igualitario entre las diversas culturas presentes en el aula y fuera de ella. En relación con ello, el Marco para la Buena Enseñanza ha identificado criterios para propiciar ambientes de respeto mutuo, colaboración e inclusión, generando culturas de aprendizaje y normas de convivencia. En este sentido, considera que un buen docente: “Promueve la valoración y reconocimiento de la diversidad y la inclusión” (Dominio B. Indicador B1.3).

La idea de que las interacciones que se establecen en el proceso pedagógico deben apuntar a la construcción de condiciones y relaciones igualitarias y de confianza no se relaciona necesariamente con la dimensión intercultural que este estudio procuraba identificar en la labor docente, aunque ciertamente sí debe entenderse como parte de una buena práctica pedagógica. Sin embargo, en la medida que esa práctica acontece en un escenario escolar caracterizado por una diversidad cultural y lingüística, la generación de un encuentro respetuoso e igualitario entre los actores de la comunidad educativa demanda a las y los profesores la puesta en ejercicio de habilidades interculturales, tanto propias como de los estudiantes. En ese marco, se observaron en el trabajo de campo interacciones en las que se dan a los estudiantes las oportunidades para expresarse, interactuar e intervenir desde sus experiencias cotidianas, conocimientos y principios, y en las que esas intervenciones son valoradas y escuchadas respetuosamente, tanto por las y los docentes como por los propios estudiantes. Ese respeto por una experiencia en un contexto de diversidad cultural también implica, indirectamente, respeto por esa diversidad:

“En general, durante el desarrollo de la clase, así como en el trato entre profesores, ayudantes y los propios estudiantes, se observa un clima natural de confianza y de plena participación. Se puede comprobar una actitud favorable de participación con respeto mutuo por la forma en que solicitan la palabra y por lo que narran, que se genera principalmente de su vida diaria tanto en la familia como en la comunidad. Por ejemplo, se observa que lo narrado con los animales y con la naturaleza es producto de su vida diaria y de su entorno cultural inmediato” (Pauta de observación, Escuela 8, Arica Parinacota, 04/04/2018).

El siguiente registro del plan de acompañamiento consensuado entre docente par y profesor da cuenta de una experiencia similar, relativa en este caso al tema del agua. En este caso, se puede deducir una reflexión del docente en relación con acoger la mirada cultural de sus estudiantes en torno a este elemento vital, considerarla de manera equitativa en el escenario áulico, además de otros aspectos adicionales que complejizan esta práctica, como la planificación multigrado y la transversalización del contenido y el enfoque:

“Consideró los estilos de aprendizaje de los alumnos a pesar que se trabaja en la modalidad de cursos combinados. Reconoce, respeta y valora la identidad cultural de los estudiantes, abriendo el espacio para que opinen desde su experiencia cotidiana. Consideró y desarrolló actitudes socioafectivas y valóricas en relación con el medioambiente, como la reciprocidad, dualidad y ciclicidad en la clase. La práctica pedagógica considera los objetivos de las bases curriculares, sin embargo, se desarrollan actividades situando al estudiante en su contexto. Se genera una comunicación equitativa entre los estudiantes respetando sus estilos de aprendizajes y sus necesidades educativas. En el aula se creó un espacio de opiniones diversas acerca de la protección y uso del agua. El desarrollo del objetivo de la clase está transversalizado a otras asignaturas del currículo, como quechua e historia y geografía. El docente organiza los objetivos de aprendizaje situándose en ambos niveles de enseñanza (séptimo y octavo)” (Registro de Plan de acompañamiento, Escuela 3, Antofagasta).

También se apreció en el trabajo de campo un compromiso en torno al ejercicio de la profesión en relación a los procesos de contextualización curricular y la búsqueda de habilidades a desarrollar en los niños y niñas:

“El proceso de observación de la práctica educativa de la docente ha permitido identificar aquellos elementos que se aproximan a lo que se denomina una Buena Práctica Educativa, que incluye el componente ‘Intercultural’, este último elemento surge a partir del interés y habilidad de los docentes (jefe UTP) al contextualizar el currículum, lo que permite a los alumnos/as ser partícipes de un proceso de aprendizaje reflexivo, crítico y contextualizado que reconoce las experiencias, saberes, procedencia de los estudiantes, al servicio de la práctica pedagógica” (Plan de acompañamiento, Escuela 11, Región Metropolitana).

En esta formulación del plan de acompañamiento, la docente par enfatiza implícitamente la distinción entre una buena práctica pedagógica “a secas” y una buena práctica pedagógica intercultural, aunque ambas, obviamente, están muy relacionadas. Pero también pone de relieve el hecho que la contextualización de esa buena práctica pedagógica, en la medida que ese contexto se caracteriza por la diversidad cultural del estudiantado, tiende a conducir esa labor docente hacia un horizonte intercultural, aunque es preciso resaltar que la contextualización por sí sola no asegura el carácter intercultural de esa práctica pedagógica.

Reflexión docente y enfoque pedagógico intercultural

Como ya se indicó, el concepto de buena práctica pedagógica intercultural implica múltiples dimensiones, entre otras, el desarrollo de acciones que permitan enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de diferentes identidades y cosmovisiones, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales, formas de ser y hacer, propiciando con esto el pensamiento crítico, propuestas de acción y creación de conocimiento, como se comentó ya en el capítulo previo. En relación con este aspecto, el Marco para la Buena Enseñanza, al momento de plantear como uno de los criterios relevantes la promoción de interacciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, considera la generación de “actividades de aprendizaje que incorporen el entorno y contexto cultural de los/as estudiantes, promoviendo que establezcan relaciones con sus experiencias y aprendizajes previos” como uno de los descriptores del cumplimiento de estos criterios. En este apartado nos ocuparemos, entonces, de la evidencia recogida en terreno respecto de la reflexión docente en relación con el abordaje pedagógico de la diversidad cultural de sus estudiantes.

A partir de las últimas décadas del siglo XX, el desarrollo de modelos educativos vinculados a la interculturalidad no ha estado exento de tensiones relacionadas a problemáticas sociopolíticas, debido a la marcada herencia monocultural de la conformación de los Estados-nación, lo que repercutió en definiciones curriculares en torno a qué enseñar y qué modelo de persona proponer. En la actualidad, se advierten resabios de ese monoculturalismo —que por cierto incide en la identidad y representación social de los estudiantes— tanto en el currículum prescrito, evidenciando la selección de algunos objetivos, contenidos y metodologías legitimados, como en el currículum oculto, en tanto que se reproducen representaciones socioculturales estáticas y estereotipadas, naturalizando e invisibilizando identidades diversas.

Las identidades no son un cúmulo de características culturales estáticas, sino relaciones, con rupturas y continuidades, en la reconstrucción generacional e identitaria. Estas identidades también se construyen desde las particularidades de una memoria y reconstrucción histórica que sigue en marcha (Comaroff, 1996).

Desde una perspectiva pedagógica intercultural, el trabajo de campo en los establecimientos en los cuales el proceso educativo se hace de manera conjunta o en pareja mixta (profesor/a con educador/a tradicional) permitió observar en numerosas ocasiones que en las clases se explicitan una serie de experiencias y relaciones que construyen y también mantienen prácticas y aspectos culturales e históricos de culturas no hegemónicas,

estableciendo paralelos entre algunas culturas indígenas y la occidental. Estos ejercicios permiten conectar experiencias de aprendizaje con aquellos sentidos sociales relevantes para el pueblo y la cultura indígena a la que pertenecen algunos estudiantes. Sin embargo, como se comentó en el capítulo anterior, también se observaron aproximaciones maniqueístas, que establecen paralelos entre una cultura indígena y la occidental que no permiten construir condiciones para lo “inter” cultural. En este sentido, es preciso que se verbalicen y tensionen las interacciones que puedan darse entre personas de diverso origen, ya que tienden a naturalizarse conductas y discursos que ponderan una cultura por sobre otra, en general esencializándolas.

Como también vimos en el capítulo anterior, en la experiencia de una de las escuelas de Arica y Parinacota, se observaron algunas prácticas que han implicado la planificación de una serie de protocolos que permiten incorporar la presencia de autoridades tradicionales indígenas en las interacciones pedagógicas con los estudiantes, como la del yatiri que visita periódicamente el establecimiento para compartir saberes sobre las hierbas curativas y los procesos de sanación aymara. Estas iniciativas develan la ponderación de manera positiva de un tipo de conocimiento que hasta años recientes quedaba fuera del currículo nacional y de las prácticas de aula.

Es preciso señalar, de todos modos, que en relación a aspectos identitarios de niños, niñas y jóvenes, en general no se observó que se propicien oportunidades intencionadas (planificadas) para que los estudiantes puedan reconocer conocimientos o dimensiones culturales y lingüísticas como “propias” culturalmente, identificando rupturas o continuidades desde sus experiencias. Aun así, se pudo detectar a algunos docentes que interpelan —desde los contenidos curriculares— aspectos vinculados con la identidad. En uno de los establecimientos se observó una clara intención —asociada, lógicamente, a una reflexión docente y del equipo directivo— de formar a los niños y niñas desde aspectos culturales protocolares y relativos al uso del espacio desde la perspectiva del pueblo mapuche, al que pertenecen los estudiantes, sus familias, y la comunidad en que se inserta la escuela. Para el pueblo mapuche es primordial el punto cardinal del este (la salida del sol) y el uso del espacio de derecha a izquierda (para iniciar saludos, servir los alimentos o bebestibles, orientar las casas, etc.), que obedece a la posición y el recorrido del sol alrededor de la Tierra, además de los movimientos que se generan en la vida circundante, por ejemplo, en el movimiento de los ríos de este a oeste, el movimiento dentro del vientre, el sentido y orientación de los “purrún” o los bailes en las ceremonias³⁷. Al respecto, se observó al finalizar una clase de lenguaje, realizada en la ruka que hay en el establecimiento, una serie de disposiciones que la docente ha ido instalando:

“Los niños se despiden a coro y nos agradecen en mapudungun por estar en su ruka (‘pewkayal’ despedida / ‘chalutmay’ gracias). La profesora les dice que se despidan, que luego pueden salir a recreo; los niños se ponen de pie, hacen una fila desde el lado derecho de la ruka y comienzan a avanzar hacia nosotros (de derecha a izquierda) y cada uno de los estudiantes se despide dando la mano (a la usanza mapuche). Los hombres le dicen ‘Pewkayal Peñi’ (nominativo para despedida entre hombres) y las niñas dando la mano dicen ‘Pewkayal lamngen’ (nominativo para despedida de mujeres)” (Observación clase de Lenguaje, Escuela 4, Araucanía, 04/04/2018).

³⁷ Comunicación personal de uno de los docentes pares, autoridad tradicional de su lof o comunidad y con conocimiento de idioma y cultura mapuche.

Reflexión, retroalimentación e interculturalidad

Entre otras dimensiones que ya se han desarrollado, una buena práctica pedagógica intercultural, de acuerdo con la definición preliminar adoptada por el estudio, supone posiciones críticas frente a las desigualdades, en tanto reconoce la posición, el contexto, los intereses y la proyección de los estudiantes. Además, debiese suscitar la autorreflexión sobre la propia práctica, abordando los procesos que implica el ejercicio de la labor docente desde una reflexión sistemática, identificando además las propias necesidades de aprendizaje. Estos procesos implican la construcción de relaciones de colaboración y compromiso con las comunidades educativas.

Como se planteó, los hallazgos relativos a la reflexión sobre la práctica de cada profesor o profesora que se exponen en este capítulo surgen de la información sistematizada por los docentes pares en los diversos instrumentos, los cuales permitieron guiar un trabajo mancomunado de reflexión y retroalimentación, potenciando las instancias de diálogo, reconociendo las debilidades, fortalezas y desafíos de la praxis y, por ende, mejorando las prácticas pedagógicas.

En esta línea, por ejemplo, los registros comentan encuentros de retroalimentación en los que algunos profesores identificaron el trabajo colaborativo y el cruce disciplinar entre asignaturas como elementos para construir una buena práctica pedagógica intercultural. Por lo tanto, en esos procesos de reflexión, también problematizaron algunas de las debilidades que identifican en sus establecimientos al momento de pensar en la generación de prácticas pedagógicas interculturales:

“Una de las debilidades que se destaca en el diálogo con el docente, pero que no está relacionada directamente a la práctica del profesor, es que la ET solo se vincula a las clases de lengua, cuando su aporte podría ser transversal a todas las áreas de aprendizaje, con la finalidad de que sus conocimientos sean un aporte a un aprendizaje con pertinencia y diálogo intercultural” (Pauta de retroalimentación N° 2, Escuela 1, Antofagasta, 24/04/2018).

En este proceso reflexivo conjunto de identificación y análisis de debilidades, las y los docentes también imaginaron acciones que les permitieran mejoras, identificando por ejemplo la posibilidad de organizarse y trabajar de manera conjunta, visualizar actividades que desarrollasen aspectos propios de los sellos de las escuelas, tomar conciencia de las acciones que realizan, entre otros aspectos. Este momento de sistematización y conversación en torno a la implementación de estrategias permitió entonces visualizar las múltiples acciones realizadas en la experiencia docente cotidiana. En este sentido, algunos registros dan cuenta de las múltiples actividades que tributan para la implementación de enfoques interculturales:

“El docente incorpora en sus prácticas pedagógicas, actividades que sin duda son un aporte desde un enfoque intercultural. Entre ellas destacamos:

- Planificación de actividades de terreno, que propician el conocimiento del territorio y las prácticas culturales que se vinculan a este. [...]

- **Vínculo con Educadora Tradicional:** profesor invita a ET y a través de un trabajo colaborativo, incorpora conocimientos culturales.
- **Aprendizaje en base a proyectos,** que logran articular diversas áreas de aprendizaje y resultan altamente motivantes para niños y niñas. Por ejemplo: elaboración de bufandas de lana de llamas y alpacas, en telar de pedal, desde el proceso de esquila, teñido con hierbas, hilado, tejido y comercialización de sus creaciones (con la finalidad de reunir fondos para próximos proyectos).
- **Promoción de un diálogo de saberes culturales propios de la cultura local aymara y conocimientos científicos** (ciencias naturales, astronomía, tecnología). En la práctica pedagógica, se observa que el profesor aborda de forma comparativa y complementaria diversas miradas sobre los contenidos trabajados en el aula. Para el docente, la ciencia se transforma en una estrategia validadora de conocimientos culturales no científicos, posibilitando la revitalización de saberes. Se valora y fomenta la posibilidad de complementar prácticas y conocimientos de referentes culturales y civilizatorios diferentes, con la finalidad de mejorarlos.
- **Desde una mirada constructivista de la educación,** se intenta relevar los conocimientos culturales y experiencias de niños y niñas, integrándolos para la construcción de aprendizajes significativos.
- **Distribución espacial en la sala de clases,** que propicia la participación y el sentido grupal: mesas ordenadas en forma circular, o uso de mesones de trabajo amplios, donde trabajan de forma grupal.
- **Para el docente, los conocimientos entregados deben tener una utilidad práctica para la vida** (“lo que aprendo tienen que servir, debe ser útil”), además de que las metodologías de aprendizaje deben ser activas y bajo el principio de “aprender haciendo”. Este enfoque pedagógico está vinculado con la forma de educar a niños y niñas en el contexto familiar y comunitario de la cultura aymara, donde los aprendizajes están asociados a las actividades cotidianas y de subsistencia (pastoreo, siembra y cosecha, textilera, etc.)” (Pauta retroalimentación N° 2, Escuela 16, Tarapacá, 17/05/2018).

El registro, una sistematización de aspectos de la práctica pedagógica del docente vinculados con la interculturalidad surgida del proceso de retroalimentación entre docente par y profesor, revela un proceso autorreflexivo que ha incidido de forma virtuosa en la labor pedagógica, y de modo indirecto, en la generación de aprendizajes significativos y pertinentes culturalmente para las y los estudiantes.

Desafíos observados desde la reflexión docente

El análisis de las reflexiones generadas en las instancias de retroalimentación y acompañamiento permitió, entre otros aspectos, relevar los puntos de quiebre, tensiones, posibilidades y aciertos en las prácticas pedagógicas y dinámicas relacionales de la comunidad escolar que observan los propios profesores y profesoras.

En relación al diseño de experiencias de aprendizaje relacionadas a la comprensión del entorno, los focos de reflexión detectados permiten concluir que los y las docentes valoran el vínculo que establecen con sus estudiantes, luego de conocer y comprender sus intereses, habilidades, familias y contextos. También valoran participar en actividades de carácter familiar, cultural, ritual o ceremonial que acontecen en los territorios vinculados a los establecimientos. A nivel curricular, demandan apoyo (disciplinar y administrativo) para la sistematización de saberes, la contextualización de contenidos, la comprensión de patrones y pautas de enseñanza y aprendizaje, valores, principios y formas de hacer de familias y comunidades. En este sentido, el enfoque intercultural debiese permear de manera transversal las disciplinas, reconociendo los entornos para que tensionen y/o complementen los objetivos, contenidos, habilidades, aspectos identitarios, entre otras dimensiones, que debieran verse reflejadas en las planificaciones y actividades en diversas asignaturas y acciones dentro y fuera de la escuela.

Respecto de las reflexiones surgidas en torno a la relación entre el clima escolar y la interculturalidad, los desafíos se orientan a otorgar oportunidades que potencien la diversidad del ser, hacer, conocer, vivir e interactuar, desde las culturas e identidades que confluyen en los establecimientos (Walsh, 2010). En este proceso de desarrollo de enfoques “inter” culturales, se observan ciertas tensiones y naturalizaciones asociadas a determinados vínculos entre estudiantes, docentes y comunidad educativa. Como se observó, los procesos de enseñanza en contextos de diversidad se nutren con la incorporación de diversas cosmovisiones, saberes, procesos históricos, sociopolíticos, manifestaciones culturales y espirituales. Los desafíos en esa línea revelan la necesidad de acciones que apunten a la construcción de un enfoque intercultural, y de buenas prácticas pedagógicas, desde un trabajo que se implemente de manera orgánica en la comunidad educativa. Esto implica el reconocimiento de metodologías propias, y también la apertura a otras formas de transmisión del conocimiento. Los retos, en definitiva, apuntan a la necesidad de ampliar la concepción del equipo educativo en la planificación, creación de conocimientos conjuntos, apoyo entre docentes, madres, padres, facilitadores interculturales y lingüísticos. La diversidad atraviesa la cotidianeidad del sistema educativo, generando conductas, creencias y comportamientos que fluctúan entre discursos de discriminación, asimilación estructural e integración. Sin embargo, fue posible observar propuestas que comprenden la inequidad y favorecen la diversidad, atendiendo a aspectos lingüísticos, sociales, organizativos y sociopolíticos que permean y enriquecen la tradición homogenizante de los currículum en particular, y la construcción de la sociedad en general.

CAPÍTULO V

¿Buenas prácticas interculturales? Una mirada desde el currículum³⁸

En la actualidad, las aulas escolares están integradas por niños, niñas y adolescentes de distintos orígenes, con diversas formas de aprender, con variadas experiencias socioculturales, distintas opciones genéricas, etc. En buenas cuentas, aulas cada vez más diversas, lo que requiere generar distintas estrategias didácticas para el logro de aprendizajes, a la vez que propiciar ambientes de aula respetuosos a través de buenas prácticas que recojan esta diversidad. De allí, entonces, que el proyecto que da origen a este informe se enmarca en la educación intercultural, pero por sobre todo, en la caracterización de una buena práctica pedagógica intercultural, “la que se establece como un paradigma educativo que se orienta a la interacción respetuosa de las distintas culturas que convergen dentro y fuera del aula, y que asume las características de los y las estudiantes, su forma de aprehender el mundo, sus creencias, estilos de vidas, historias, lenguajes y las distintas fuentes de construcción de sentido de sus identidades, para lograr aprendizajes de calidad y pertinentes, favoreciendo diversos espacios de comunicación y de participación, a partir de la problematización de las hegemonías que producen las asimetrías de poder” (CPEIP-Mineduc, 2018).

Explorar la realidad de las escuelas de distintas regiones del país para intentar establecer una caracterización de buenas prácticas interculturales desde una perspectiva curricular implica analizar cómo se lleva a la práctica el currículum nacional, qué perspectiva curricular asume el propio establecimiento a través de su proyecto educativo institucional, y finalmente, cómo se materializa en el aula. Junto con lo anterior, se debe tener presente que, en las aulas, el currículum oculto, como ha dicho Jurjo Torres, “juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes” (1998:10).

En efecto, en los espacios escolares, y en particular en el aula, se entrecruzan dos nociones de currículum: el explícito y el oculto. El primero se refiere a principios y saberes que el conjunto de la sociedad valora y, por ende, releva a través de la educación; es por medio del currículum que la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social (Berstein, 1988). La valoración de una lengua por sobre otra, la historia que se cuenta y la que se silencia, las horas que se dedican a una asignatura u otra, dan cuenta de dicha selección.

Por su parte, el currículum oculto alude a los significados que tienen que ver con los sentidos y el marco de creencias que se develan en las prácticas cotidianas, en las interacciones de los y las estudiantes con sus profesores, pero también entre el alumnado y entre los propios docentes. Es aquel que está implícito, que se transmite de manera inconsciente y que apunta a los valores y actitudes.

³⁸ Este capítulo fue escrito por Ximena Azúa Ríos.

En esta perspectiva, el currículum oculto tiene mucha relación con las prácticas, y por ello es fundamental reflexionar sobre ellas, junto con definir qué es una buena práctica pedagógica intercultural. Cabe señalar que el Marco para la Buena Enseñanza³⁹ ha delineado lo que es una buena práctica pedagógica a través de cuatro dominios, y ha establecido los niveles de desempeño de estos, los que interactúan con la carta de navegación que es el currículum explícito. Gimeno Sacristán afirma que: “Si el currículum es el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado” (Sacristán, 2002:4). En efecto, la estructura de la práctica es lo que intentaremos analizar para sistematizar lo que caracteriza a las buenas prácticas pedagógicas interculturales. Antes de ello, una pequeña contextualización del modelo curricular vigente.

El marco curricular chileno

“La presencia del conocimiento cotidiano y popular no solo aporta al currículum nuevos significados sino también nuevos puntos de vista, ya que a menudo refleja los intereses y las interpretaciones de un espectro de la sociedad más amplio que el que reflejan las materias escolares”
(Beane, 1997:29).

El currículum chileno actual tiene un fuerte énfasis técnico, pues la importancia que da a los objetivos y la preeminencia por los resultados orienta al sistema a tratar de alcanzar la eficiencia, por ello, produce una excesiva medición de resultados para verificar el cumplimiento de las metas preestablecidas. No obstante, y por tratarse de un Marco⁴⁰ y no de un programa, el currículum presenta muchas posibilidades

³⁹ El Marco para la Buena Enseñanza es un documento elaborado por el Ministerio de Educación que establece un estándar cuyos contenidos proporcionan orientaciones y criterios acerca de lo que se considera un buen desempeño profesional docente. Entrega, además, lineamientos de lo que las y los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. Para ello, establece cuatro dominios, estos son: la preparación de la enseñanza; la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; la enseñanza para el aprendizaje de todos los y las estudiantes y el compromiso con su desarrollo profesional. Cada uno de estos dominios posee niveles de desempeño con sus respectivos descriptores, los cuales son una importante guía para la mejora continua del trabajo de los docentes, pues les permite identificar sus niveles de desempeño en el aula.

⁴⁰ Desde los años noventa, la construcción de un currículum nacional se ha considerado como un proceso continuo y acumulativo, que recoge de manera sistemática las experiencias anteriores que el sistema escolar ha internalizado y a la vez incorpora la actualización permanente de los conocimientos disciplinares y las innovaciones que ocurren en materias pedagógicas y de comunicación curricular. Para ello se estableció un instrumento articulador de los diversos niveles educacionales, denominado originalmente Marco, y actualmente Bases, que establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos.

de innovar y establecer énfasis que hacen posible considerar otras perspectivas curriculares, pues posee dos características que permiten integrar otras miradas: la relevancia de la experiencia escolar y *flexibilidad curricular*⁴¹.

Ambos principios permiten que las comunidades escolares creen sus propios programas con pertinencia en el contexto en que se sitúan, e incorporar saberes no considerados en el currículum nacional. Esto otorga una posibilidad efectiva de que instituciones educativas como las considerados en este proyecto puedan proponer sus propios programas. Sin embargo, la realidad nos indica que son muy pocos los establecimientos a nivel nacional que han realizado propuestas programáticas, y menos aún las que han sido aprobadas⁴². De hecho, la mayoría de los establecimientos considerados en este trabajo no poseen programas propios, tan solo uno de ellos los tiene en el área de lengua indígena, en todos sus niveles. No obstante, un número importante de ellos declara en sus proyectos educativos institucionales (PEI) poseer un sello intercultural, lo que implica que existe un reconocimiento a esos saberes que no han sido priorizados. La valoración de las culturas originarias y las de los estudiantes migrantes a través de este sello implica de alguna manera darles un espacio, un lugar, en esa selección cultural que se enseña (y construye) en las aulas.

En general, a pesar de su variedad, los PEI son instrumentos que dan pistas sobre los ejes centrales que trabajan —o aspiran a trabajar— los establecimientos y las perspectivas curriculares que prevalecen en ellos. La declaración explícita en el PEI de un sello intercultural en los establecimientos indica que hay una comprensión respecto de la diversidad de la población estudiantil que este posee y, en algunas, un reconocimiento de la presencia de otra tradición y saberes que son importantes para la comunidad en que está inserta la escuela, y que por ello deben ser integrados al currículum. En el cuadro 6 se presentan los sellos declarados por los establecimientos que fueron parte del estudio.

Cuadro 6
SELLOS DECLARADOS DE CADA UNA DE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA

| Establecimientos | Sellos | | | | |
|------------------|------------------------|----------------------------------|----------------|------------|-------------|
| Escuela 1 | Derecho a la educación | Cultura | Fin del Estado | | |
| Escuela 2* | Intercultural | Respetuosa de su etnia atacameña | Solidaria | Innovadora | Comunitaria |
| Escuela 3 | Reciprocidad | Dualidad | Ciclicidad | | |

⁴¹ Véase Gysling (2003).

⁴² Después de muchas indagaciones, tanto en el Consejo Nacional de Educación como en el Ministerio de Educación, nadie pudo dar una respuesta certera de cuál es el número de escuelas que poseen programas propios, tan solo fue posible saber que al menos tres escuelas poseen programas aprobados de lengua y literatura indígena, y que además siete establecimientos educacionales han apelado al Consejo Nacional de Educación porque sus propuestas de programas han sido rechazadas por el Ministerio de Educación; en todas esas apelaciones ha sido ratificada la decisión del Ministerio. La dificultad para obtener este dato da cuenta de que el hecho que las escuelas puedan tener programas propios es una rareza para este servicio.

| Establecimientos | Sellos | | | | |
|------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|----------------------------|---------------------------------|
| Escuela 4 | Formación integral | Interculturalidad | Respeto e inclusión a la diversidad | Aprendizajes de calidad | |
| Escuela 5 | Desarrollo integral | Educación integral | Inclusiva Participativa Atención a la diversidad | Valores cristianos | Respeto a la cultura originaria |
| Escuela 6 | Diversidad cultural | Revitalización lingüística | Conciencia sobre la biodiversidad | Buen vivir | |
| Escuela 7 | Inclusión | Interculturalidad | | | |
| Escuela 8 | Educación personalizada | Educación intercultural | | | |
| Escuela 9 | Comunidad inclusiva | Acogedora | Intercultural | | |
| Escuela 10 | Interculturalidad | Autoestima | Respeto a la cultura ancestral | | |
| Escuela 11** | Respeto | Tolerancia | Responsabilidad | Compañerismo y solidaridad | Honestidad |
| Escuela 12** | Autonomía | Respeto | Liderazgo | | |
| Escuela 13 | Tolerancia y respeto a la diversidad | Actividades culturales y deportivas | | | |
| Escuela 14 | Inclusiva | Acogedora | Integral | | |
| Escuela 15** | Respeto | Identidad | Tolerancia | | |
| Escuela 16 | Participativa | Inclusiva | Familiar | Rural | Tradicional |

Fuente: Elaboración propia.

* No posee sellos, declara fundamentos, que son los que se consideran en la tabla.

** No posee sellos, pero declara valores.

Algunos de los PEI nos muestran claramente su preocupación por la interculturalidad, ciertamente con distintos énfasis y en diversos contextos, lo que determina dichos énfasis. Así, por ejemplo, el que se presenta a continuación:

“En el diseño curricular, los contenidos deben considerar la historia local, la tradición oral, la medicina tradicional, con una formación en el aula que incentive una práctica educativa ancestral, recuperando espacios didácticos de la comunidad andina y metodologías de aprendizaje indígena que enriquezcan el material pedagógico” (PEI Escuela 2, Antofagasta).

A diferencia del pasaje anterior, en el cual es evidente la preocupación por integrar saberes ancestrales de la cultura andina, en un establecimiento de la Región Metropolitana el énfasis está más bien focalizado en la integración de estudiantes migrantes. Entonces, en el área de gestión pedagógica se propone:

“Realizar el diseño curricular en función del desarrollo de la convivencia y el diálogo (modelo de investigación-acción), siendo transversal a todo el quehacer de la escuela, para que el estudiante desarrolle en el proceso de aprendizaje el diálogo y convivencia” (PEI Escuela 12, Metropolitana).

O esta otra, que claramente establece un sello a partir de la comunidad en la cual está inserta, pero que instala una perspectiva curricular más bien holística, en el sentido que propicia los saberes de la cultura originaria, pero a la vez enfatiza la participación social, reconociéndose también como parte de una tradición occidental:

“Fomentar la formación de personas desde una visión inclusiva e intercultural, donde se promueva, desarrolle y fortalezca valores y conceptos del mapuche az, mapuche mogen, mapuche kimün y mapuche zugun, pertenecientes a un territorio, aplicando un enfoque de educación mapuche, occidental e intercultural, con un énfasis en la participación socio-territorial” (PEI Escuela 6, Araucanía).

Los proyectos educativos institucionales son una herramienta de planificación estratégica, constituyen el principio ordenador de las instituciones educativas; en ellos están plasmadas la visión y la misión de la institución, es decir, la propuesta a futuro, la mirada hacia el horizonte y el sentido de su labor. Todas las escuelas muestran en su visión el compromiso con el sello de la interculturalidad, por ejemplo:

“La [Escuela 10] entregará a la sociedad individuos respetuosos a sus raíces, diversidad y tradiciones ancestrales, con una autoestima positiva, autónoma y centrada en la persona, a través del desarrollo de las expresiones artísticas y los valores seculares” (PEI Escuela 10, Arica y Parinacota).

“El alumno formado en nuestra escuela será un agente activo, con identidad, innovador, inclusivo, responsable, participativo y que valore la diversidad cultural y social. Para lograrlo la escuela deberá proporcionar las instancias, espacios, situaciones y medios precisos que se requieran” (PEI Escuela 6, Araucanía).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, este sello no está operacionalizado y, por ende, se queda en el nivel declarativo, en la ritualización de la interculturalidad a través de actos cívicos, o en el caso de que impartan la asignatura de lengua indígena, se considera que con ello ya se cumple con lo declarado en el sello. ¿Qué significa, entonces, operacionalizar un sello intercultural? Operacionalizar es describir qué actitudes y habilidades dan cuenta de ese sello intercultural. Esa descripción debe contener una explicitación de la realización esperada, y el nivel de logro que dicha realización implica. No se trata de que la operacionalización pueda dar cuenta de la presencia o ausencia de tal contenido, sino de un esfuerzo por pensar el currículum como un elemento dinámico que puede integrar otros saberes en ciencias, en matemáticas, etc., en trabajos conjuntos entre los profesores, en el rediseño de contenidos para el desarrollo de ha-

bilidades y para la adquisición de conocimientos que permitan una valoración de lo intercultural, que se constituya en una actitud de cada una de las y los miembros de la comunidad escolar⁴³.

Una estrategia para que ello ocurra es pensar la escuela inserta y en permanente diálogo con la comunidad; algo que puede ser evidente para muchos establecimientos, y que ciertamente se incorpora en sus PEI, en el plano discursivo y en actos rituales, tales como fiestas patrias, semana del estudiante, etc., como ya se ha mencionado. Sin embargo, a lo que hacemos referencia es a una escuela con un alto enfoque comunitario, de hecho, en los establecimientos participantes algunos lo plantean y le dan cabida a la dimensión de convivencia, resinificándola como *dimensión comunitaria de la convivencia escolar*.

Los énfasis que cada establecimiento señala en sus PEI deben ser respetados, pero se hace necesario mejorar su formulación a través de la incorporación, en las dimensiones básicas (convivencia escolar, curricular y recursos), de metas con descriptores de desempeño claros. Esto ayudará a las comunidades escolares a plasmar sus sellos de interculturalidad más allá de lo declarativo, establecer metas con descriptores claros y distintos niveles de logro para que puedan ser monitoreadas, no solo con su presencia o ausencia, sino adjetivándolas respecto de su calidad. Esto pareciera ser una necesidad para que las comunidades educativas cuenten con cartas de navegación que realmente se constituyan en herramientas de gestión que potencien los objetivos estratégicos que se han propuesto.

De los sellos a las prácticas

Como se ha dicho, establecer el sello de la interculturalidad implica un reconocimiento, por lo menos a nivel declarativo, de una realidad que es imposible obviar: en la gran mayoría de las escuelas de nuestro país la multiculturalidad constituye un escenario innegable, ¿cómo hacemos entonces para pasar del nivel declarativo al nivel de las prácticas?

La observación de clases, y las entrevistas con las y los profesores y directivos de los establecimientos considerados en este proyecto, nos dan pistas que pueden contribuir a la generación de buenas prácticas pedagógicas interculturales, pero también nos ponen en alerta respecto de prácticas a las que debemos poner atención y otras que deben ser erradicadas de la cotidianidad escolar. En este apartado se revisan ambos tipos de prácticas.

⁴³ En el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, una de las dimensiones que considera estos aspectos es la de Desarrollo y Gestión Escolar, sin embargo, pareciera ser que estas capacidades no se traducen en las prácticas directivas. De hecho, un artículo del 2015 sobre liderazgo educativo, de José Weinstein, indica: "Además el propio ministerio del ramo ha constatado que la formación en servicio de los directivos tiende a ser frontal y enciclopedista, desarrollando escasamente las competencias que pudieran repercutir en un mejor desempeño práctico -en particular en lo que refiere al apoyo y guía de la labor de los docentes de aula" (Weinstein, s. f.).

Como hemos venido observando hasta aquí, algunos elementos que caracterizan una buena práctica intercultural son los siguientes⁴⁴: promueve una interacción respetuosa de las distintas culturas en general, y en particular las que conviven en el aula; es contextualizada; se vincula con los conocimientos previos; reconoce los saberes de las culturas no hegemónicas en la escuela y la sociedad, integrándolos al currículum; entrega la voz a los estudiantes, y es reflexiva. A continuación, ejemplificaremos a partir de dos actividades registradas en las observaciones, las cuales pueden ser consideradas como una buena práctica pedagógica intercultural⁴⁵:

Buenas Prácticas

Actividad 1 Lenguaje y Comunicación; 1º, 2º y 3º básico.

La profesora ha solicitado previamente a niños y niñas que les pregunten a sus abuelas recetas tradicionales y que observen cómo las hacen. En la clase, la docente indica que trabajarán la receta, e indica que este tipo de texto es “una estructura, que posee unos elementos...”. Para ejemplificar, le pide a una de las niñas que cuente cómo su abuelita hace el tostado. La niña dice “le echa arena, ceniza, lo revuelve con unos palitos hasta que explota”. La profesora toma este ejemplo para mostrar los elementos de la estructura de la receta: título, “tostado”; “nos habló acerca de los ingredientes: el maíz, la ceniza. Y después nos habló de la preparación”. La profesora ha pegado en la pizarra un papelógrafo con la estructura de la receta y muestra a los niños y niñas cada uno de sus elementos mientras va explicando. Luego pide a los niños leer este esquema, va nombrando a diferentes estudiantes para que lo hagan, quienes leen “título de la receta”, “ingredientes”, “preparación”, “imagen” (esta instrucción está dirigida a los grupos frente a ella, pues el grupo de primero básico aún no domina la lectura). La docente indica que tanto *“las recetas de nuestro pueblo, las que vemos en la tele, (como) las recetas de los chefs, van a tener esta estructura, porque es el orden; porque para poder lograr el fin de la receta, tenemos que seguir instrucciones; porque una receta es un texto”* ... “informativo”, responden varios niños.

Lo que se destaca en *cursiva* es central, pues la conexión de las recetas de nuestro pueblo con las de los chefs y las de la televisión instalan a “nuestro pueblo” en un espacio sociocultural más amplio, y en condiciones equitativas de valor y legitimidad.

⁴⁴ Estas características provienen de la definición de buenas prácticas pedagógicas interculturales que se ha establecido en el marco de este proyecto, planteada en el capítulo I.

⁴⁵ Todos los reportes de actividades han sido reelaborados y resumidos, con el objeto de poder especificar y mostrar la apropiación intercultural.

Actividad 2 Ciencias Naturales, 6° y 7° básico.

Mientras los estudiantes de este nivel copian en sus cuadernos, el profesor se dirige a los de séptimo para analizar el objetivo que se trabajará. Les pregunta “¿qué es explicar?”. Un niño pide la palabra y responde: “es decir algo con mis propias palabras”. El profesor asiente. Leen juntos el objetivo para aclarar su sentido sobre la base del concepto “explicar”. Luego se les pide que revisen los textos entregados y busquen los conceptos clave asociados, como presión atmosférica. Con posterioridad, el docente les pide formular una pregunta que guíe la clase. Los estudiantes, niñas y niños, algunos levantando la mano y otros sin esperar que se les ceda la palabra, van dando diferentes opciones: “¿qué es la presión atmosférica?”, “¿cuál es el comportamiento de los gases sobre los seres vivos?”, y otras similares. Sobre los aportes de los niños y niñas, finalmente, se anota en la pizarra: “¿qué es la presión atmosférica?” y “¿qué efectos tiene el comportamiento de la presión atmosférica sobre los seres vivos en [nombre de la localidad en que está asentada la escuela]⁴⁶?”.

Comienza a trabajar el origen del concepto “puna”. Los estudiantes dan ejemplos de experiencias de personas que se han “apunado”. Uno señala que su a su primo le sucedió cuando visitó [nombre de localidad].

La clase está centrada en la participación de los y las estudiantes, en la estimulación de su propia reflexión y en la realización de experiencias que se vinculan con su entorno, por lo que se muestran altamente participativos e interesados en desarrollar las tareas que el docente propone. La propuesta del docente está pensada para utilizar el conocimiento de las ciencias para analizar y comprender diferentes aspectos del entorno físico y natural en el que se desarrollan los y las estudiantes. El contenido del currículum es explícitamente contextualizado en el tratamiento de los objetivos de aprendizaje y en las actividades que diseña el profesor para el trabajo de niños y niñas. Aunque, como hemos señalado previamente, la sola contextualización no basta para caracterizar una práctica pedagógica como intercultural, en clases sucesivas el docente vincula estos temas con el tipo de relación que los pueblos originarios de ese territorio establecen con la naturaleza y sus componentes.

Lo que se muestra, a través de estas actividades, es una apropiación intercultural del currículum, aun cuando no posean todos los elementos que hemos señalado en la caracterización de una práctica pedagógica intercultural que hemos venido describiendo. El centro de estas actividades supone una integración, ya sea de saberes tradicionales que son puestos al servicio de un contenido más amplio, o mediante la contextualización que se hace para entender un concepto. Estos elementos son claves en la consideración de una buena práctica pedagógica intercultural, un conocimiento situado que permite conocer y entender un concepto que luego puede ser generalizado.

Lo que queremos significar con estos ejemplos es cómo generar el desarrollo de habilidades superiores; para ello, el tránsito típico debiera ser: integrar, comparar, analizar y conceptualizar desde una base de saberes propios (recetas, entorno) puestos al servicio de este proceso de aprendizaje. Un currículum que integra de

⁴⁶ Eliminado para respetar el anonimato de las y los entrevistados y participantes en el estudio.

esta manera estos saberes potencia las posibilidades de aprendizajes de niños y niñas en entornos inter o multiculturales.

La mayoría de las escuelas realizan actividades de integración multiculturales, como bailes de los países de origen de los y las estudiantes, ferias gastronómicas, ceremonias en el caso de los pueblos originarios (año nuevo indígena), como una forma de representar la diversidad, pero la mayoría de las veces permanecen en el marco de lo ritual o de lo folclórico, no se trasciende a nivel curricular. Pensar una real integración desde lo curricular implica, por ejemplo, a propósito de las fiestas patrias, pensar los procesos de independencia a nivel latinoamericano, con sus similitudes y diferencias; analizar los procesos de construcción de los Estados nacionales, etc.

OTRAS PRÁCTICAS OBSERVADAS

Las aulas actuales nos plantean muchos desafíos para lograr aprendizajes significativos, por ello, se hace necesario poner el foco también en acciones que deben ser evitadas, para no reproducir una educación sesgada y poco inclusiva. Este tipo de acciones se ven más reiteradamente en las aulas de lo que se quisiera. Son, por ejemplo, el uso recurrente de estereotipos y de situaciones⁴⁷ que evidencian prácticas que no ayudan a educar en la diversidad.

Situación 1: Métodos estandarizados

“La profesora les dice que hoy van a dar una nueva lección: la lana. En la pantalla se proyecta la palabra ‘lana’, las filas uno, dos y tres, al mismo tiempo, repiten la palabra lana. La docente muestra la palabra lana en la guía (método Matte), en la cual aparece un ovillo de color rojo, y los niños silabea la palabra lana, y nuevamente repiten la palabra y silabea lana, y luego deletrean l-a-n-a. Los niños leen ‘lana, lana, lana’ varias veces (lo leen silábicamente: método Matte, silábico). Luego hacen juegos de silabeo, la docente pone una ficha que tiene escrita las palabras: lona, ola, lana, lino, luna.

La estructura de la clase más bien se ciñe a inducir la ‘lección’ del día, a través de actividades cuya base es el silabeo y el reconocimiento fonético de grafemas, en el ámbito de la lectura. Luego se pasa a la escritura, trabajando con guías en el cuaderno o cuadernillo Matte. Hay un cierre, los últimos minutos, donde se recapitula lo realizado en la clase.

El método Matte es una metodología bastante rígida. La profesora comenta al final de la clase que ella ha intentado incorporar actividades y herramientas de otras técnicas de lecto-escritura e innovaciones generadas por ella, pero se le ha ordenado regresar al método Matte. Si bien es un método de aprendizaje que asegura la lectura y la escritura, nos preguntamos

⁴⁷ Todas las situaciones aquí presentadas fueron reportadas en las observaciones de aula de algunos de los integrantes del equipo.

cuánto favorece el desarrollo de la comprensión lectora, ya que en el silabeo parecen desvincularse los sonidos y las palabras con el significado que estas tienen. De hecho, se utilizan palabras 'lecciones' y frases bastante desvinculadas o lejanas a los niños y niñas como: 'pule la luma' o 'la mona lame'. Es muy probable que los y las estudiantes no sepan qué es una luma y no utilicen mucho la palabra lame" (Registro de observación de clase).

Situación 2: Relato a propósito del 21 de Mayo

Aunque esta situación pedagógica ya fue abordada en el capítulo III, vale la pena volver a ella, en extenso, ahora desde un análisis centrado en la dimensión curricular:

"Pongan atención, cualquier guerra que se produce siempre es debido a un problema o una situación. En este caso el conflicto era tanto con Perú como con Bolivia, más el país en el que estamos nosotros. Con Bolivia tenía el problema limítrofe', 'mar' dicen algunos niños. 'Es como cuando están en la sala y ustedes pelean por el espacio. Shhhhhh', se interrumpe pidiendo silencio a cada rato, a pesar que están ordenados. 'Shhhhhh, escuchen'. 'Escucha la historia y después vamos a comentar'.

Sigue relatando la historia: 'Se hace un trato, como cuando se presta una muñeca. Y en un acuerdo se da la mano y se tiene que cumplir. El tratado decía que los productos de la explotación minera se repartirían por partes iguales entre Chile y Bolivia'. '¿Y dónde queda Perú?', pregunta un niño. 'Al otro lado' dice un niño, se ríen.

'Se levanta la mano para opinar'. 'Pero este trato no duró mucho tiempo', dice la profesora. '¿Cuánto duró?', pregunta un niño, la profesora no responde. 'Chile se retira de ese tratado'. '¿Y por qué se retira?' pregunta un niño, la profesora no contesta.

'Bolivia dice que no le va a subir los impuestos a Chile por retirarse'. La profesora pone un ejemplo de uso del estacionamiento en la escuela, del que no logro comprender la lógica. 'Ah, no entendí' dice una niña. 'Pero qué pasó después, Bolivia no cumplió y subió el impuesto, con esa decisión se rompía el tratado. Entonces, como se rompió, Chile se negó a pagar. ¿Estaban en lo correcto?', pregunta la profesora. '¡Sí!', responden varios niños, 'porque no cumplieron una promesa', dice una niña. 'Chile entonces mandó a vender las salitras para no tener problemas, aun sabiendo que esto generaría una guerra, pero Bolivia tenía el apoyo de Perú. ¿Saben por qué?'. 'Porque los dos eran extranjeros', dice una niña. "Porque ellos dos hicieron un tratado secreto", dice la profesora. "Oh, que son malos, traición", dice un niño. Otros repiten 'traición'.

Quiero saber qué opinan ustedes’, pregunta la profesora. Otro niño dice que es traición porque le robaban a Chile su parte. ‘¿Qué opinan ustedes que ellos hayan hecho un tratado secreto?’, insiste la profesora. [Me sorprende la insistencia de la docente en llevar el abordaje por este eje, a pesar de la presencia de niños migrantes en la sala, y a pesar del intento declarado al inicio de explicar el tema no como se lo han enseñado antes]. Una niña, bastante tímidamente, dice que está bien porque ese espacio era de Bolivia y Chile se podía hacer otro espacio. [Parece que la niña es boliviana]. Otro niño dice que está mal, no se entiende la explicación.

‘¿Pero qué opinan de esto? ¿Se puede hacer un tratado secreto?’. Una niña dice que lo hicieron para tener más dinero. La profesora dice que Chile no sabía que ellos tenían ese tratado. ‘Ahí Chile declara la guerra del Pacífico, simplemente por eso’, dice la docente. Algunos niños levantan la mano, ‘shhhhhh’, no se les presta atención. ‘Comienza una guerra, breve porque ya lo contó la compañera. Pero era una guerra desigual, por qué’. Un niño dice que el Huáscar era de metal y la Esmeralda de madera. ‘Bien’ dice la profesora. ‘Prat dice antes de saltar a la embarcación: muchachos la contienda es desigual. Él ya lo sabía, e invitó a los marinos, pero les dio ánimo y valor. ¿Para qué les dijo eso?’. ‘Para que no piensen que van a perder y se pregunten por qué estamos acá’, dice una niña.

Pregunta si estuvo bien lo que hizo Arturo Prat al abordar la nave. Un niño dice que fue un héroe. ‘¿Alguien sabe quién ganó el combate naval de Iquique?’, pregunta. ‘Los chilenos, los chilenos, los chilenos’, responden varios, y se ponen ansiosos”.

El relato anterior muestra un discurso construido desde un único punto de vista y, a la postre, con rasgos xenófobos, una situación compleja si se considera que en el aula se encuentran niños y niñas de origen peruano y boliviano.

Las dos situaciones comentadas nos muestran fenómenos distintos: métodos estandarizados y relatos xenófobos, los que operan desde una lógica de la enseñanza que no considera ni los contextos, ni las diferencias o estilos de aprendizajes de los estudiantes (número 1), y desde el currículum oculto (situación 2). Todas ellas revelan desafíos que es preciso abordar si queremos avanzar hacia una educación respetuosa de las diferencias y que propicie la interculturalidad.

Desterrar el currículum oculto no es una tarea fácil, pues opera con los marcos de creencia del propio docente, de allí que la sugerencia es que profesores y profesoras puedan trabajar y reflexionar —en conjunto con otros colegas de las mismas disciplinas— sobre los contenidos del currículum. La realización de sesiones de trabajo entre colegas, como talleres respecto de temas como el aquí citado, donde no hay una sola visión; atraer al aula las diversas visiones que pueden existir en temas históricos —como la guerra del Pacífico—, evidentemente no solo mejora la calidad de la docencia impartida, sino que también contribuye a formar sujetos más reflexivos. Tener conciencia de los juicios y prejuicios propios ayuda a ejercer una docencia más proclive a mostrar las porosidades y complejidades de temas como los aludidos en estos ejemplos.

En cuanto a la utilización de métodos estandarizados, la mayoría de las veces su empleo no es una decisión del docente, sino de otras instancias de dirección y planificación, contra las cuales poco puede hacer el o la docente. En esos casos, el papel fundamental lo juegan equipos directivos empoderados que muestren liderazgo pedagógico.

Todo lo anterior nos indica la ausencia de un currículum que dialogue con metodologías más colaborativas o diseños didácticos que propicien buenas prácticas, y da cuenta de las debilidades para incorporar una educación intercultural eficaz.

Lengua, currículum y migración

*“En la migración la lengua se desterritorializa.
El migrante pierde el suelo de la lengua, cae al subsuelo
y el subsuelo no tiene límites”
(Ludmer, 2010:182).*

Es imposible pensar en educación intercultural sin pensar en la enseñanza de la lengua, y menos aún desde la perspectiva del currículum. Se trata de un tema que daría materia para varios libros, de allí que más bien en este apartado solo se abrirán preguntas a partir de la reflexión generada por los registros de clases.

La lengua está imbricada en nuestra identidad, pensamos a través de ella, nos explicamos el mundo, lo conocido, lo soñado y lo anhelado a través de ella. Por eso es fundamental, en contextos interculturales, pensar en qué oportunidades de practicarla brindamos a quienes tienen otra lengua de origen, pero, a la vez, intensificar la enseñanza del español a todos y todas.

La migración más recurrente hacia Chile es de origen latinoamericano, por lo tanto, se trata en general de hispanohablantes, salvo el caso de Haití. Sin embargo, a pesar de las similitudes en los países latinoamericanos, y siguiendo a Ludmer en esto, la migración —incluida la hispanoamericana— implica la pérdida de la nación en tanto territorio, y el cambio en el estatuto de la lengua y de los sujetos (Ludmer, 2010:182). Por ende, aun cuando compartimos la misma lengua, tenemos experiencias lingüísticas diversas. Así, por ejemplo, el mismo término puede tener diversos significados según el país en el que se esté: guagua, que por cierto es un término de origen quechua, pero también utilizado en el mapuzugun con el mismo significado⁴⁸, se emplea en otras latitudes para aludir al autobús, y en otras, a la ambulancia.

⁴⁸ Lo más probable es que en tiempos remotos haya sido un préstamo lingüístico del quechua al mapuche.

Junto con lo anterior, el reconocimiento de las lenguas originarias y su enseñanza en las escuelas en Chile ha sido un camino largo de invisibilización. Recientemente, a partir de varias leyes⁴⁹ y reglamentos, se comenzó a impartir en los establecimientos educacionales que poseen un 20% o más de estudiantes indígenas, por ende, no se imparte en todas las escuelas de nuestro país.

Tampoco hay una gran cantidad de profesores⁵⁰ que puedan enseñar alguna de las lenguas originarias reconocidas en dicha ley; por ello, se conforma una dupla pedagógica, compuesta por un docente de aula (que apoya en los aspectos pedagógicos) y un educador tradicional, persona encargada de impartir los saberes tradicionales, especialmente la lengua indígena. Cabe señalar que la asignatura de Lengua Indígena, con cuatro horas semanales asignadas, busca fortalecer los conocimientos culturales y lingüísticos de cuatro pueblos originarios que aún mantienen vigente su lengua vernácula: aymara, mapuche, quechua y rapa nui.

Para el caso de los pueblos originarios esto es muy relevante, representa una de sus demandas de reconocimiento como tales, pues la españolización de los pueblos originarios posee distintos niveles según la etnia a la que hacemos referencia. Sin embargo, más allá de aquello, pensar la enseñanza de su lengua como primera lengua es un anhelo en muchas comunidades, aunque también existen opiniones que indican que, para una mejor inserción de niños y niñas indígenas a la sociedad chilena, debieran aprender el español, y la lengua de origen aprenderla en la casa.

De acuerdo a lo reportado y observado en las escuelas participantes en cuanto a la implementación de la asignatura de Lengua Indígena, algunos establecimientos han realizado sus propios programas, con planes de inserción lingüística⁵¹, y también hay profesoras y profesores que realizan solos la clase de lengua indígena, que son hablantes con distintos grados de apropiación de esta, y cuya labor no está exenta de las tensiones y aciertos propios de lo que implica la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, con esa dedicación horaria es imposible que los que no tienen familiaridad con la lengua aprendan a hablarla fluidamente.

⁴⁹ Ley 19.253/ 1993, conocida como Ley Indígena, que favoreció el inicio de un proceso sistemático para la enseñanza de las lenguas y culturas originarias, al indicar el establecimiento de una unidad programática que posibilite el acceso a estos conocimientos. Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, en adelante Ley General de Educación, que establece obligaciones y principios, siendo uno de ellos el de interculturalidad, como ya se señaló en capítulos previos. En sus artículos 28, 29 y 30 compromete la enseñanza de la Lengua Indígena en establecimientos con alta población indígena para educación parvularia, enseñanza básica y media. Decreto N° 280/ 2009, que incorpora los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Sector de Lengua Indígena para el nivel de educación básica y establece la obligatoriedad de implementar esta asignatura en todos los establecimientos que cuenten con una matrícula superior al 20% de estudiantes indígenas. Convenio 169 de la OIT, ratificado por Chile en septiembre de 2008. CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, RATIFICADA EN AGOSTO DE 1990. AMBOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS ALUDEN AL DERECHO QUE ASISTE A LOS NIÑOS Y NIÑAS PERTENECIENTES A LOS PUEBLOS ORIGINARIOS A RECIBIR EDUCACIÓN Y RESPETAR SU LENGUA Y CULTURA.

⁵⁰ Tan solo dos universidades en el país ofrecen programas de formación de profesores interculturales: la Universidad de la Frontera y la Universidad Arturo Prat.

⁵¹ La escuela que posee programas propios en la asignatura de lengua indígena corresponde, según los números asignados por razones de confidencialidad, al proyecto educativo 3.

“El profesor señala que la presentación debe hacerse en mapuzugun (es decir, los que son mapuche, en el supuesto de que estos alumnos poseen dominio de la lengua). Al resto de los alumnos se les pide silencio y respeto cuando sus compañeros expongan” (observación de clase, Araucanía).

Lo que sí se observó en varias escuelas es un esfuerzo por integrar un conocimiento de otras lenguas originarias:

“La profesora reparte una hoja de papel tamaño oficio con una actividad parecida a una sopa de letras en la cual deben encontrar algunas palabras en Aymara, Rapa nui y Mapudungun del relato antes descrito, el cual, además, aparece en la hoja. Luego de un par de minutos los alumnos salen al pizarrón a completar los nombres que pudieron encontrar en la hoja de la actividad. Utilizan la sopa de letras para ir ubicando las palabras y su significado se socializa con todo el curso. Entre las palabras más utilizadas durante la clase podemos indicar las siguientes: Mapuche: Gente de la tierra; Tren Tren: Serpiente de la tierra; Kai Kai: Serpiente del agua; Make Make: Hombre pájaro (cultura rapanuī); Kunturi: cóndor en la cultura aymara; Jaqui: persona en la cultura aymara” (observación de clase, Metropolitana).

En general, se pudo apreciar que en pocas escuelas se enseña en dupla, más bien las y los educadores tradicionales trabajan solos; quienes lo hacen en dupla en general es con un profesor o profesora de otra asignatura, lo que enriquece enormemente la clase:

“El docente inicia la clase en la asignatura de Ciencias Naturales saludando en quechua a todos(as) los estudiantes diciéndoles ‘allin chisi wawakuna ¿imaynalla Kachankichis?’, que en castellano significa buenas tardes alumnos(as) ¿cómo están?, lo que ellos y ellas responden que bien y los invita a tomar asiento.

Luego el profesor le pide a la docente bilingüe, que ya se encontraba en la sala, que les explique a los estudiantes de séptimo en qué condiciones trabajaban los mineros del azufre antaño, ella les entrega varios términos en quechua, como la fuerza que debían tener estos mineros para soportar la puna, la rigurosidad del clima con las oscilaciones térmicas” (observación de clase, Antofagasta).

Reiteradamente se pudo observar el uso de la lengua en ciertas convenciones, como los saludos:

“Se da inicio a la clase de Lengua Indígena, bajo el título ‘Historia Local de Waj mapu’. Se saludan en mapuzugun: ‘mari mari pu Püchike che’, ‘¡Mari mari!’ responden las y los alumnos” (observación de clase, Araucanía).

“La profesora, saluda a los niños en castellano, creole y mapudungun” (observación de clase, Metropolitana).

En general, se observó un esfuerzo por trabajar contenidos propios de las culturas originarias para producir un mayor conocimiento de ellas, más que de la lengua misma, con el sentido de producir un proceso de identificación con esa cultura:

“La docente empieza la clase saludando a los estudiantes en lengua Kunza, los niños y niñas también le responden en Kunza. Luego solicita que las alumnas y alumnos saquen el cuaderno de caligrafía Kunza, para escribir términos relacionados con el cuento, les pide que escriban dos líneas y que destaquen con un lápiz rojo las mayúsculas y repasa oralmente los nombres de los animales en Kunza” (observación de clase, Antofagasta).

Sin embargo, la enseñanza de la lengua de manera más sistemática se apreció poco en las aulas visitadas, aun cuando hay una clara conciencia de la importancia de hacerlo, pues hay una pérdida gradual de la práctica de las lenguas originarias. Por ejemplo, para el caso mapuche, se ha indicado que “no es extraño que existan familias en que no se habla la lengua por generaciones” (Cañulef, 1998:71).

¿Qué pasa con la identidad de esas familias que no hablan una lengua que le es propia? Levi-Strauss dice que “el lenguaje se manifiesta en el hombre como el hecho cultural por excelencia [...] porque el lenguaje es el instrumento esencial, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestro grupo [...] un niño aprende su cultura porque se le habla; se le regaña, se le exhorta, y todo esto se hace con palabras” (*apud* Recansen, 2001).

Una educación intercultural debe asegurar a niñas y niños una enseñanza de la lengua que forme hablantes competentes no solo del español, sino también de su lengua originaria. Las ventajas de ser hablantes competentes en dos lenguas residen en tener acceso a dos culturas, a dos mundos distintos, poder transitar en ambos con soltura y sintiéndose parte de ambos. Ese debiera ser el fin último de una educación intercultural, que las y los individuos formados en ella puedan ser parte activa de la sociedad en que se desenvuelven, aportando y enriqueciéndola con los elementos de la cultura de origen y, con ello, produciendo una nueva configuración cultural.

Avances y desafíos

El trabajo de identificación y caracterización de buenas prácticas pedagógicas interculturales desde la mirada del currículum mostró que todos los establecimientos expresan de alguna forma una comprensión respecto de la diversidad del alumnado que poseen y, en algunas de ellas, hay un reconocimiento de la presencia de otra tradición y saberes que son importantes para la comunidad en que está inserta la escuela, y que por ello deben ser integrados al currículum. Sin embargo, los proyectos educativos institucionales se quedan en el plano declarativo de la valoración de la diversidad y la interculturalidad. Mientras estos no se traduzcan en acciones específicas y metas claras en los instrumentos de gestión, en particular de la dimensión curricular, no pasarán de ser acciones aisladas y no institucionalizadas en el currículum.

La búsqueda de buenas prácticas pedagógicas interculturales en los distintos establecimientos participantes en el proyecto nos mostró también una variedad de experiencias que pueden ser caracterizadas como promotoras de una interacción respetuosa de las distintas culturas en general, y en particular las que conviven en el aula, reflexivas y contextualizadas, que se vinculan con los conocimientos previos de los estudiantes, les dan voz y reconocen los saberes tradicionales, integrándolos al currículum. A la vez, el trabajo colaborativo entre profesores, en particular entre los educadores tradicionales y los docentes de diversas disciplinas, potencia las buenas prácticas, pues amplía el espacio sociocultural del aula.

Los desafíos que enfrenta la escuela en este ámbito se relacionan con la necesidad de desechar los modelos estandarizados, avanzar en eliminar los estereotipos culturales y discursos nacionalistas y evitar ritualizar o folclorizar la diversidad. Estos dos últimos desafíos podrán ser superados en la medida en que las propias comunidades puedan reflexionar sobre sus prácticas y el currículum oculto que en ellas se devela, para así poder desmontar prácticas y supuestos muy arraigados en el imaginario de nuestra sociedad. Respecto de los modelos estandarizados, a veces poco pueden hacer las comunidades escolares frente a decisiones de las instancias administrativas de mayor jerarquía, pero en la medida que los establecimientos tengan mayores capacidades técnicas, podrán argumentar lo contraproducente que estos son para lograr aprendizajes significativos en la diversidad de niños, niñas y adolescentes que habitan en las aulas.

Berstein ha señalado, respecto de la investigación pedagógica, que “en la teoría, la fuerza de la clasificación es el medio por el que las relaciones de poder se transforman en discursos especializados y el enmarcamiento constituye el medio por el que los principios de control se transforman en regulaciones especializadas de las prácticas discursivas interactivas (relaciones pedagógicas) que tratan de transmitir una determinada distribución del poder” (Berstein, 1988:21). Es decir, los códigos clasificatorios con los cuales se hizo el análisis en este capítulo, por ejemplo, currículum integrado, métodos estandarizados, estereotipos culturales, etc., nos sirven como un cierto intento de mostrar buenas y malas prácticas al interior del aula e intentar modelar las primeras y erradicar las segundas, esto es, realizar un “enmarcamiento”. A la vez, nos entregan información respecto de la comprensión real del profesorado sobre el currículum nacional, y sobre el carácter de las interacciones pedagógicas que allí suceden. En esta perspectiva, es necesario e ineludible un enorme agradecimiento a las comunidades escolares que generosamente abren sus aulas para observar, pero también para dialogar e intercambiar miradas respecto de la educación intercultural. Sin esos diálogos, sin ese trabajo mancomunado de reflexión, no es posible elaborar una comprensión profunda de los procesos educativos actuales.

CAPÍTULO VI

Demandas del aula intercultural a la evaluación⁵²

Este capítulo aborda los desafíos de la evaluación de aula en contextos interculturales. Cabe destacar que la evaluación es un ámbito de la práctica pedagógica altamente complejo, puesto que está influido por factores internos y externos al aula; asimismo, no solo constituye un conocimiento técnico-pedagógico, sino que también involucra una postura ideológica, una visión de la pedagogía, de lo que implica ser docente en el contexto nacional, y del rol de los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje y de evaluación. Por lo mismo, la práctica pedagógica se sostiene en los conocimientos y el marco de creencias que las y los docentes poseen del currículum, la disciplina que enseñan y su didáctica, de las características socioculturales de sus estudiantes y de cómo estas son consideradas para diseñar la práctica y, asimismo, del proyecto educativo de la institución en que los y las docentes ejercen su labor.

Un aula multicultural⁵³ demanda la integración de metas de aprendizaje asociadas a la promoción de los principios de la interculturalidad integradas a los objetivos del currículum chileno, que permitan desarrollar una mirada compleja respecto del conocimiento, sus orígenes y propósitos. Todo ello debe ir de la mano con procesos evaluativos que sean coherentes con estas metas de aprendizaje complejas. Por ello, la evaluación debe ser, a lo menos, formativa, con una activa participación de las y los estudiantes; pero no solo eso, debe ser justa, crítica y con foco en lo comunitario y la colaboración.

En esta línea, el análisis de las prácticas pedagógicas y, más específicamente, evaluativas, de establecimientos que promueven una enseñanza intercultural, permitió identificar acciones que relevan el potencial formativo de la evaluación, lo que es coherente en gran medida con los lineamientos del Ministerio de Educación, que ha dado cuenta de una preocupación creciente por la evaluación de aula, lo que se ha concretado en el diseño de una *Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula* (Ministerio de Educación, 2018b). Sin embargo, la observación en los establecimientos participantes de la investigación revela prácticas que complejizan y/o profundizan algunos de los aspectos de la evaluación formativa, los que probablemente surgen con el propósito, explícito o implícito, de responder a las necesidades de un aula multicultural.

A continuación, en primer lugar, se presenta la definición de lo que se entiende por evaluación de aula y los principales lineamientos que el Ministerio de Educación plantea para su uso pedagógico. Posteriormente, bajo

⁵² Este capítulo fue escrito por Rebeca Soto Riveros.

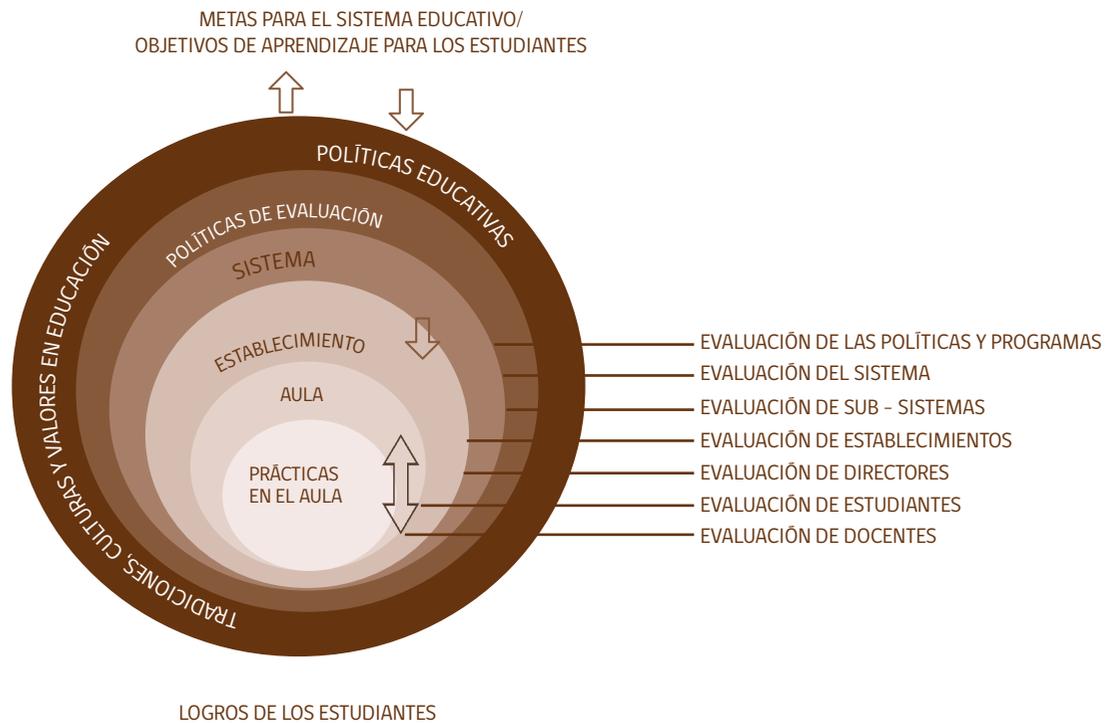
⁵³ El concepto de “multiculturalidad” se utiliza con fines descriptivos, mientras que al hablar de “interculturalidad” nos referimos al enfoque al que adscribe este capítulo en particular, y el presente informe en general.

cuatro grandes ideas, se presentan las buenas prácticas de evaluación que fueron recogidas de las escuelas que proponen proyectos educativos con un enfoque intercultural. Finalmente, se indican los principales desafíos que enfrenta el sistema educacional chileno en el ámbito de la evaluación en el contexto sociocultural actual.

Evaluación de aula

Los procesos de evaluación educativa contemplan diferentes niveles de acción. Actualmente, dentro del sistema educativo chileno, se reconoce un Sistema Nacional de Evaluación, el que está integrado por diferentes componentes que se organizan para cumplir con distintos propósitos y/o funciones (véase la figura 1) (Ministerio de Educación, 2018b).

Figura 1
COMPONENTES Y PROPÓSITOS DE UN SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIONES



Fuente: Extraído de Ministerio de Educación (2018b).

En este contexto, la evaluación de aula se refiere a aquella que se encuentra integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite al docente recoger información útil acerca de cómo y qué están aprendiendo las y los estudiantes y, con ello, favorecer la toma de decisiones pedagógicas dirigidas hacia el diseño de estrategias acordes a las necesidades y potencialidades detectadas. En este sentido, el concepto de evaluación no se agota en las actividades utilizadas para calificar logros (pruebas en formato lápiz y papel, tradicionalmente), ni se refiere a un evento que se desarrolla en un momento y espacio separados de la enseñanza y del aprendizaje. Desde esta

perspectiva, todas las actividades a las que se ven enfrentados las y los estudiantes, como parte de su proceso formativo en las escuelas, constituyen instancias en las que es posible obtener evidencia de su desempeño. Por lo mismo, al hablar de *evaluación de aula*, el concepto aula no se restringe a lo que pasa exclusivamente dentro de la sala de clases, sino que incluye salidas a terreno o actividades con la comunidad, por ejemplo.

Desde el Ministerio de Educación, sobre la base de los resultados de investigaciones nacionales e internacionales, se sostiene que la evaluación de aula es primordial para el logro de los objetivos de aprendizaje planteados por el currículum nacional (Ministerio de Educación, 2006 y 2018b). Sin embargo, para que se transforme efectivamente en un apoyo constitutivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario que sean considerados algunos aspectos fundamentales, los que se encuentran fuertemente vinculados entre sí.

Uso formativo: La evaluación de aula permite recoger información cualitativa respecto del desempeño de las y los estudiantes mientras están aprendiendo y, sobre la base del análisis de dicha información, formular juicios acerca de su aprendizaje, retroalimentarlos y tomar decisiones que permitan mejorar los procesos y estrategias de enseñanza. Por lo tanto, la evaluación debe ser incluida como un componente central en los procesos de planificación de clases.

Evaluación integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje: Toda actividad diseñada e implementada en el aula puede y debe ser evaluada (monitoreada) en su ejecución, en el sentido formativo antes señalado. Es posible afirmar que una actividad es valiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje si puede utilizarse, a la vez, como una actividad de evaluación (y viceversa); es decir, que informa a docentes y estudiantes acerca de qué y cómo avanza el aprendizaje y sirve de apoyo a su progreso (Ministerio de Educación, 2006).

Retroalimentación: La información que se recoge por medio de la evaluación de aula es el sustento de los procesos de retroalimentación que las y los docentes llevan a cabo en las clases. La retroalimentación debe realizarse mientras el grupo-curso está aprendiendo; no solo alude a lo que hacen bien o de forma deficiente, sino que entrega pistas acerca de cómo mejorar los desempeños. Para algunos profesores e investigadores, en este ámbito se juega el valor formativo de la evaluación, puesto que da cuenta del efecto que tiene la acción del docente para guiar a las y los estudiantes en la mejora de sus desempeños, sobre la base del análisis de las necesidades y potencialidades detectadas por medio de la evaluación (Tunstall & Gipps, 1996; Hattie & Temperley, 2007).

Toma de decisiones pedagógicas: La evidencia que se recoge por medio de la evaluación de aula provee información reveladora respecto del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y, a la vez, sobre el efecto que tienen las prácticas pedagógicas diseñadas e implementadas por los docentes en dicho proceso. Por lo tanto, esta información debe ser analizada y guiar a los profesores en la toma de decisiones pedagógicas que permitan optimizar las estrategias de enseñanza y el desarrollo del aprendizaje de forma oportuna. De este modo, en el marco de la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula del Ministerio de Educación, se asocia este aspecto al fomento de la responsabilización profesional y de la comunidad educativa por el aprendizaje de las y los estudiantes (Ministerio de Educación, 2006 y 2018b).

Reconocimiento y valoración de la diversidad: A través de la evaluación, las y los docentes tienen la posibilidad de reconocer las particularidades de la diversidad cultural, social, lingüística y de desempeños y talentos que se manifiesta en sus aulas. Dicha constatación debe motivar el despliegue de estrategias de enseñanza que saquen partido a esas cualidades, en función de generar aprendizajes complejos y significativos para las y los estudiantes. Como hemos señalado en capítulos previos, este aspecto implica además hacerse cargo de mandatos legales, como el que establece el artículo 1º de la Ley de Inclusión: “Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes” (Ley 20.845, art. 1º).

Diferentes formas de evaluar: Los aprendizajes centrales de las diferentes áreas disciplinares del currículum tienen en común que se desarrollan y exteriorizan en situaciones diversas; por ello, resulta necesario diseñar actividades que permitan evaluar el mismo aprendizaje de maneras diferentes, en grados de complejidad creciente, apelando a los diferentes estilos de aprendizaje que se reconocen en el aula y al contexto social y cultural de sus integrantes. Así, será posible avanzar desde un simple entrenamiento y automatización de conductas en un formato específico, hacia el desarrollo de competencias reales.

Rol activo de las y los estudiantes: Se espera que la evaluación de aula incluya la participación activa de alumnos y alumnas, por ejemplo, a través de la toma de decisiones respecto de las temáticas a abordar en las actividades o tareas, la elección de las formas de trabajo y, principalmente, generando instancias de auto y coevaluación. Esto último requiere necesariamente un proceso de instrucción por parte de las y los docentes, con el fin de guiar al grupo en un ejercicio respetuoso, sistemático y con foco en el aprendizaje. Ello implica, por ejemplo, diferenciar claramente estos procesos de instancias de auto o co-calificación, las que, por sí solas, no favorecen la reflexión acerca del desempeño, puesto que centran la atención en la nota o puntaje asignado.

Criterios de evaluación preestablecidos y compartidos: Un aspecto central de la evaluación está en la determinación de los criterios que se utilizarán para analizar el desempeño de las y los estudiantes. Se espera que estos surjan a partir de la revisión de los aprendizajes centrales del currículum nacional y en consideración de las necesidades y potencialidades del curso y/o comunidad educativa en la que el o la docente se desempeña. Por otro lado, se plantea la necesidad de que sean conocidos y comprendidos no solo por las y los profesores, sino que también por parte de estudiantes, apoderados y la institución educativa en general. Asimismo, los criterios deben ser explicitados desde el inicio, puesto que: a) guían el diseño de actividades coherentes con los aprendizajes y expectativas planteadas y, por ende, evitan que la evaluación se centre en aspectos poco relevantes para el aprendizaje; b) conforman el punto de referencia que permite identificar y analizar la evidencia del aprendizaje recogida en el proceso de implementación; c) están a la base de la retroalimentación que entrega el docente para orientar a sus estudiantes hacia la mejora, y d) permiten que las y los estudiantes tengan experiencias de auto y coevaluación centradas en la descripción y análisis de su aprendizaje y, con ello, desarrollen habilidades metacognitivas y puedan, efectivamente, aprender a aprender (Ministerio de Educación, 2006).

Hasta este punto se han descrito las principales características de la evaluación de aula con orientación formativa que, desde el Ministerio de Educación, se ha buscado promover en la educación chilena desde hace varios años, aunque de forma poco sistemática y muchas veces no tan clara. En el punto siguiente, se profundizará en las buenas prácticas evaluativas que se observaron en las 16 escuelas que formaron parte de esta investigación y que explicitan un proyecto educativo intercultural. Muchas de ellas están en línea con los aspectos hasta aquí señalados, pero suelen complejizar y/o profundizar algunos factores, los que podrían entregarnos pistas acerca de cuáles son los retos que las aulas chilenas, cada vez más multiculturales, plantean al ejercicio docente, particularmente, al ya tan complejo ámbito de la evaluación.

La evaluación en el aula multicultural

A continuación, se describen buenas prácticas pedagógicas, específicamente del ámbito de la evaluación, que utilizan docentes que ejercen su labor en aulas en las que conviven alumnas y alumnos con orígenes culturales diversos. Estas se han organizado en cuatro apartados, a partir de una idea que las explica o da sentido: a) Aprendizaje comunitario y con identidad propia; b) La escuela se mueve; c) Colaboración y confianza; d) Estudiantes activos, participativos y críticos. En cada uno de estos apartados se podrá apreciar cómo se integran los aspectos de la evaluación formativa señalados previamente, pero con un sello y aporte particular asociado a lo que hemos identificado como una buena práctica pedagógica intercultural. Por otra parte, cabe destacar que esta identificación ha implicado un proceso de selección y exclusión, es decir, han quedado fuera acciones evaluativas que más bien atentan contra una visión positiva de la diversidad cultural del aula y tienden a homogenizar o invisibilizar los saberes de las y los estudiantes. Asimismo, también se han incorporado sugerencias de mejora a las prácticas de evaluación observadas, con el fin de enriquecer el aporte formativo de este ámbito de la acción pedagógica.

Por último, es importante recordar que la evaluación de aula está integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello, muchos de los aspectos de la evaluación a los que se hará alusión se enmarcan o forman parte de prácticas pedagógicas más amplias.

Aprendizaje comunitario y con identidad propia

“No somos modificadores, cuando llegamos a la escuela formamos parte de la comunidad y aportamos lo que sabemos”
(Docente Escuela 2).

Un factor clave en las prácticas pedagógicas de las escuelas que trabajan con una perspectiva intercultural es la constitución de comunidades de aprendizaje con un sello identitario particular. Lo anterior se expresa, en primer lugar, en la contextualización y adecuación del currículum nacional a las características del entorno cultural y social de las y los estudiantes. En este sentido, desde el Ministerio de Educación se plantea que “las metas comunes de aprendizaje definidas en el Currículum Nacional se logran a través de trayectorias flexibles y metodologías pertinentes a cada contexto y estudiante” (Ministerio de Educación, 2018b:8). Sin embargo, a pesar de que desde la política nacional se aspira a contar con una “base cultural común”, en las escuelas observadas, la adecuación curricular implica la incorporación de los saberes específicos de las y los estudiantes, lo que permite comparar o contrastar con el conocimiento que aborda el currículum nacional. En otras palabras, no constituye únicamente una adecuación metodológica para llegar a esa “base común”, sino que, en algunas ocasiones, involucra también la inclusión de nuevos aprendizajes asociados a las culturas que conviven en la escuela.

En este contexto, las prácticas de evaluación que permiten reconocer y caracterizar la diversidad del aula no deben constituir una búsqueda centrada únicamente en las debilidades o falencias de los estudiantes —que serían un impedimento para el logro de los aprendizajes del currículum—, por el contrario, deben focalizarse en la identificación de las potencialidades, de los saberes culturales, de las experiencias de alumnos y alumnas que permitirán a las y los docentes diseñar una práctica pedagógica coherente con esa realidad. Pero, por sobre todo, identificar los rasgos socioculturales e identitarios del curso en el que debemos ejercer nuestra labor, y hacer explícito ese conocimiento con las y los estudiantes favorecerá la construcción y/o fortalecimiento de una comunidad de aprendizaje que dialoga y construye conocimiento, que reconoce y valora sus saberes y particularidades y que tiene interés y motivación hacia el aprendizaje.

El proceso de evaluación se inicia, entonces, a partir del análisis de los objetivos del currículum nacional y la determinación de los aprendizajes o competencias centrales que adquieren valor para el curso en el que se desarrollará la práctica pedagógica. A partir de ello, los docentes establecen metas que integran el conocimiento disciplinar y los saberes de las y los estudiantes, como en los siguientes ejemplos:

“Rescate y difusión del arte rupestre local por medio de diversas técnicas plásticas (policromía, serigrafía, teñido de textiles y plasmado de motivos rupestres en telas); despertar en el alumno una valoración de aquello que puede llegar a realizar con sus manos, potenciando el don creador que todo ser humano tiene” (Objetivos de aprendizaje, asignatura de Artes Visuales, 8° básico, Escuela 1).

“Explicar el comportamiento de los gases, como la presión atmosférica, en situaciones cotidianas en el altiplano” (Objetivos de aprendizaje, asignatura de Ciencias Naturales, 7° básico, Escuela 3).

Estos aprendizajes constituyen metas que complementan las expresadas por el currículum, que tienen valor para estas comunidades de aprendizaje y, a la vez, ayudan a la construcción reflexiva de la propia identidad de los niños y niñas.

Junto con lo anterior, este ejercicio debería coincidir con el establecimiento explícito de criterios de evaluación, de forma previa al diseño de las actividades con las que se espera promover el aprendizaje, lo que facilitaría el monitoreo del desempeño de las y los alumnos manteniendo el foco en los aspectos centrales del aprendizaje, sin desviarse, por lo tanto, hacia acciones o conductas vinculadas con la ejecución particular de una tarea específica⁵⁴. Asimismo, como se señaló en el apartado anterior, es importante que los criterios de evaluación sean compartidos con los estudiantes y la comunidad educativa en general, más aún cuando involucran desempeños que se aspira tengan un impacto significativo y contextualizado en la realidad de las y los estudiantes. En este sentido, aunque los docentes observados realizan acciones con el fin de que los estudiantes comprendan y valoren las metas de aprendizaje, sería esperable, en esta misma línea, que llegasen a compartir de forma clara y explícita los criterios con los cuales juzgan los diferentes desempeños, con el fin de que las y los estudiantes puedan autoevaluar y coevaluar su trabajo y potenciar así su autonomía⁵⁵.

Respecto del diseño de las actividades, que desde la perspectiva aquí planteada constituyen instancias de evaluación formativa, estas responden de forma coherente a la complejidad de los aprendizajes propuestos. En general, todas ellas buscan generar un impacto real en el entorno y/o constituyen situaciones de *evaluación auténtica*. En estos contextos, la comunidad educativa se configura como un espacio para construir identidad a partir de la acción, promoviendo la valoración del conocimiento como herramienta que permite comprender e influir en el entorno social, cultural o natural. Considérense los siguientes ejemplos extraídos de las escuelas que participaron de la investigación:

⁵⁴ Sin embargo, no se observaron ejemplos de prácticas que involucren la generación de criterios asociados a aprendizajes centrales; más bien, se elaboran pautas o rúbricas de evaluación asociadas a las actividades específicas, lógica más cercana a la evaluación tradicional y que conlleva el riesgo de evaluar aspectos menos relevantes.

⁵⁵ Cabe destacar que en el proceso de observación de clases se registraron actividades de auto y coevaluación, sin embargo, estas no contemplaban la definición de criterios preestablecidos y compartidos, tal como aquí se plantea. Más adelante, en el punto Estudiantes activos, participativos y críticos, se hace referencia a estas prácticas.

“Estudiantes de distintos países se capacitan en el Museo Histórico Nacional sobre el proceso de independencia. Posterior a ello, el curso visita el museo y sus compañeros son los guías de la actividad” (Descripción experiencia de aprendizaje, asignatura Historia y Ciencias Sociales, 6° básico, Escuela 11, Metropolitana).

“El presente proyecto busca generar curiosidad en los estudiantes frente al origen de la comuna y comprender su identidad desde la multiculturalidad. En una primera etapa (Séptimo año, 2017), se implementan actividades de investigación bibliográfica e indagación en el entorno local mediante salidas guiadas por kimches a lugares de interés para el proyecto y entrevistas a diversas personas que puedan aportar información a la investigación. En una segunda etapa (Octavo Año, 2018), se consideran actividades similares y la incorporación de historiadores y académicos locales-regionales. Además, se pretende buscar alguna forma de financiamiento para una eventual publicación de resultados” (Descripción experiencia de aprendizaje, asignatura Historia y Ciencias Sociales, 7° y 8° básico, Escuela 7, Araucanía).

Estas actividades permiten evaluar y recoger evidencia del desempeño de los estudiantes a través de experiencias significativas, que resultan motivadoras y cuyo propósito central no es obtener una calificación, sino que su valor radica en los aprendizajes que se construyen y comparten con la comunidad durante cada etapa. En este sentido, el carácter complejo de estas actividades —por cuanto contemplan diferentes fases para su desarrollo, de diferente nivel de complejidad y que apelan a diferentes estilos de aprendizaje— favorece los procesos de evaluación formativa. Los docentes tienen oportunidad de evaluar y retroalimentar a sus estudiantes durante su desarrollo con el fin de que puedan mejorar sus desempeños, antes de llegar a una instancia final, puesto que la evaluación está integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las y los profesores no obtienen una foto de un solo momento, sino que recogen evidencia diversa de un proceso complejo, lo que les permite construir un juicio respecto del real avance de sus estudiantes más válido del que obtendrían, por ejemplo, por medio de una prueba de lápiz y papel.

Además, puesto que estas experiencias constituyen instancias de evaluación auténtica, el o la docente no es el único destinatario, sino que existe un interlocutor real: los estudiantes que son guiados por sus compañeros en el museo, en el caso de la Escuela 11, o los posibles lectores que accedan a la publicación de los resultados de la investigación, en el caso de la Escuela 7. Por lo tanto, las y los estudiantes también tienen la posibilidad de demostrar su desempeño en contacto con otros actores de la comunidad, los que eventualmente también pueden retroalimentar su desempeño con miras a mejorar su aprendizaje.

En síntesis, las experiencias comentadas constituyen un ejemplo potente de cómo se puede fortalecer o construir una comunidad de aprendizaje con identidad propia, apelando a los saberes de las culturas que conviven dentro de la sala de clases, para integrar los objetivos del currículum nacional en un contexto significativo, y de cómo utilizar la evaluación de aula con orientación formativa para apoyar este proceso.

La escuela se mueve

Uno de los aspectos que fueron señalados al definir “evaluación de aula” es que el concepto aula debe entenderse en un sentido amplio, más bien referido a todas aquellas experiencias que se diseñan en las instituciones educativas con el fin de promover los aprendizajes de las y los estudiantes. En este contexto, un aspecto común de las prácticas pedagógicas de las escuelas que propenden hacia una educación intercultural es la incorporación de otros espacios como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La escuela se abre hacia lugares significativos del entorno, de forma habitual, con el fin de ir en búsqueda de saberes y experiencias que enriquecen los procesos. En este sentido, estas “salidas” son claramente pedagógicas, puesto que tienen un rol central para el logro de las metas de aprendizaje y permiten evaluar el desempeño en espacios auténticos.

Así, por ejemplo, en Ciencias Naturales, los niños y niñas de 5° y 6° básico realizan una salida a terreno a un salar con el objetivo de identificar y clasificar los distintos lugares y masas de agua presentes en su entorno (Escuela 3); o en una escuela multigrado, también en Ciencias, los estudiantes de 2°, 3°, 4° y 6° básico recolectan hierbas medicinales para reconocer las propiedades que tienen estas plantas según los saberes de los más antiguos del pueblo (Escuela 8). En la misma línea, también son ejemplos significativos las experiencias de Historia y Ciencias Sociales señaladas en el punto anterior, que involucran la preparación de las y los estudiantes como monitores en el Museo Histórico Nacional (Escuela 11), o la búsqueda de información por medio de entrevistas y salidas a sitios de interés para los fines de la investigación (Escuela 7).

Un ejemplo destacado es el trabajo que realiza un docente de la asignatura de Artes Visuales con estudiantes de 7° y 8° básico (Escuela 1), que ya hemos aludido en capítulos previos, pero que se considera aquí desde la dimensión evaluativa. La actividad que él desarrolla gira en torno a la reproducción, con diferentes técnicas, de algunas de las figuras más representativas del arte rupestre que se encuentran en sitios arqueológicos cercanos a la comunidad. Esta experiencia da pie a una ruta de aprendizaje que involucra diferentes tareas y pone en juego competencias diversas. En un primer momento, los estudiantes realizan la salida a terreno para recoger las figuras que luego pintarán. En esta instancia, tienen la oportunidad de conocer y valorar la riqueza cultural de su entorno, informarse de las antiguas creencias respecto de estas imágenes y comentar lo que cada uno sabe sobre el sentido de estas creaciones para las culturas locales, y que sus propios familiares les han transmitido. Posteriormente, durante las clases en el aula, el docente vincula estas manifestaciones con obras del Renacimiento, para discutir con sus estudiantes acerca de las motivaciones humanas que llevan a la creación artística. Se advierte que este conocimiento queda asentado fuertemente en los alumnos, ya que mientras pintan vuelven a comentar con el profesor estos saberes y el ejercicio de pintar una u otra imagen (elegidas por ellos) tiene un valor agregado.

El profesor cuenta, además, con un portafolio del progreso de los alumnos desde los primeros bocetos y, por ende, tiene evidencia del proceso de aprendizaje de sus estudiantes en este ámbito. Sus estudiantes, por otro lado, trabajan en diferentes soportes (tela o madera) y técnicas, a partir de la evaluación que el profesor ha hecho

para potenciar las habilidades que cada uno tiene. Finalmente, este trabajo, realizado con cursos anteriores y que se ha transformado en una tradición en la escuela, es presentado en una feria en la plaza del pueblo o en el mismo establecimiento, en este caso, en una exposición con invitación abierta a la comunidad. En este espacio, el docente espera que sus estudiantes tengan la oportunidad de explicar a los asistentes el proceso que implicó la creación, el trabajo de investigación previa, la vinculación con otras manifestaciones artísticas universales y las técnicas utilizadas.

Como puede apreciarse en este ejemplo, el profesor evalúa formativamente el desarrollo de aprendizajes centrales, significativos para sus estudiantes, a través de actividades que favorecen y promueven los principios de la interculturalidad, que motivan al curso y que contribuyen a la construcción de una comunidad de aprendizaje con identidad propia, que traspasa las fronteras de la sala de clases y de la escuela, y comparte sus aprendizajes con el entorno familiar y social. A partir de las actividades, consideradas como instancias de evaluación permanente, las y los estudiantes tienen la oportunidad de poner en diálogo el saber de su cultura de origen con el de otras culturas (occidental) y, desde esa posición, fortalecer su propia identidad y posicionarse desde una perspectiva compleja frente al conocimiento. En este contexto, que la escuela y las actividades formativas se abran a otros espacios más allá de la sala de clases constituye un hito fundamental.

Colaboración y confianza

*“Lo que embrutece al pueblo no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia”
(Jacques Rancière)*

La evaluación incide en la construcción de la autoimagen de las y los estudiantes; por ello, el tipo de información que reciben con respecto a su desempeño los puede llevar a considerar que son “buenos” o “malos” para una asignatura en particular y marcar sus decisiones a futuro. Desde otro punto de vista, así como la evaluación puede constituir una experiencia desafiante y motivadora, también puede transformarse en una experiencia traumática.

En las prácticas pedagógicas analizadas, y que dan cuenta de un buen uso de la evaluación formativa en contextos interculturales, se advierte que, en general, los procesos evaluativos favorecen la motivación y confianza de las y los estudiantes. Lo anterior está fuertemente vinculado con metas de aprendizaje compartidas, que comprometen los saberes propios de los alumnos, junto con el despliegue de actividades que resultan significativas para la comunidad. Todo ello favorece el compromiso del grupo y el trabajo colaborativo en función del logro de los objetivos propuestos y, consecuentemente, una disposición positiva hacia la evaluación y retroalimentación del desempeño.

“Llama la atención cómo algunos/as alumnos/as opinan con bastante fundamento acerca de la utilidad que tienen algunas de las plantitas presentadas por el yatiri, indicando en algunos casos que sus padres y abuelos recurren con frecuencia a algunas de ellas y que en los hogares mantienen siempre algunas para cuando se requieran” (Fragmento de registro de clase, actividad de Ciencias de recolección de hierbas medicinales, Escuela 8, Arica y Parinacota).

Por otro lado, en las buenas prácticas observadas, las y los docentes manifiestan altas expectativas respecto al aprendizaje de sus estudiantes y de sus capacidades para trabajar en grupo. Además, transparentan dicha expectativa ante el curso, retroalimentan sus avances y no solo sus falencias, y valoran explícitamente sus saberes y capacidades, lo que redundará en un aumento en su confianza y alta participación en las tareas propuestas.

“Inicia la evaluación final, pregunta qué les pareció. Una niña felicita a sus compañeros/as porque ‘aprendimos más cosas de la contaminación atmosférica de Chile’ (niña), ‘conocimos más a mis compañeros’ (niña), ‘esto nos sirvió para perder la vergüenza’. La profesora dice que esta actividad les sirve para perder el miedo, superar el pánico escénico, si bien se conocen, esto no es fácil y cuesta, les sirve para desarrollar la personalidad, además esto requiere tener un dominio de los contenidos. Una niña dice que le gustó el primer grupo que expuso, la ‘sorprendió’, pensaba que a sus compañeros no les importa nada, sin embargo, se acordaron de los temas. La profesora les recuerda que son una comunidad y los felicita porque han logrado mayor destreza” (Fragmento de registro de clases, Escuela 11, Metropolitana).

Asimismo, la evaluación del desempeño se da en el contexto de actividades que requieren el despliegue de habilidades de construcción conjunta de conocimiento, que promueven la colaboración (por sobre la competencia individual), lo que potencia la conformación del grupo como una comunidad de aprendizaje. En el siguiente ejemplo, se propone un trabajo comprensivo de los conceptos de “libertad” y “familia” en la Constitución del país. Se motiva a los estudiantes a discutir en grupo y vincular estos conceptos con sus experiencias, lo que favorece el dominio del concepto, un aprendizaje contextualizado y con perspectiva crítica.

¿QUÉ PRINCIPIOS GENERALES ESTABLECE LA CONSTITUCIÓN?

Toda Constitución Política establece principios o ideas generales sobre las personas y la forma cómo la sociedad se debe organizar, para la convivencia entre quienes viven en un país o Estado determinado.

Algunos principios generales de nuestra Constitución son:

“Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Extracto artículo 1°); “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad” (Extracto artículo 1°).

Respecto de las ideas expuestas del artículo 1° de la Constitución analicen con su grupo en relación a las siguientes preguntas:

1. A través de un ejemplo expliquen qué significa que las personas nacemos libres e iguales en nuestra sociedad.
2. ¿Qué importancia pueden señalar que tiene su familia para sus vidas?

(Fragmento de guía de trabajo, asignatura Historia y Ciencias Sociales, 6° año básico. Escuela 11, Metropolitana).

Por otra parte, el error no constituye una falta punible, sino que forma parte de la experiencia de aprendizaje, lo que se manifiesta en que las y los estudiantes no se muestran temerosos al compartir con sus compañeros y compañeras experiencias personales vinculadas con los temas trabajados, responder preguntas, plantear dudas o posibilidades de solución a los problemas planteados, tal como se desprende del siguiente registro:

“La calidad del diálogo es muy fluida y de mucha calidez. Los niños y niñas participan con mucha energía. No dudan en preguntar por los términos que no entienden” (Fragmento de registro de clases, Escuela 4, Araucanía).

Junto con lo anterior, en las prácticas observadas se advierte que los estudiantes son capaces de reconocer las capacidades de sus pares y las propias, así como de reflexionar acerca de lo que necesitan para mejorar, puesto que el o la docente construye espacios para promover procesos de coevaluación y autoevaluación con foco en el análisis de los desempeños (no en los individuos), idealmente sobre la base de criterios de evaluación previamente compartidos, que permiten tomar decisiones para avanzar en los aprendizajes.

“Al cierre de la clase el docente toma varias pinturas y pide a los alumnos(as) que expresen opiniones acerca de ellas. Los niños responden que algunas tienen los trazos muy gruesos, que las orillas no están bien terminadas. También les pide a dos estudiantes que hagan una autoevaluación de sus pinturas, uno de ellos dice que le gusta su trabajo, porque es la primera vez que termina una pintura, sus trazos los encuentra que están finos y bien terminados, solo que tiene que pintar las orillas, porque al levantar la pintura se ve feo. Otra alumna dice que le falta mucho y lo encuentra que está bonito y no le fue difícil pintar la llama, solo que hay que tener mucha paciencia” (Fragmento de registro de clase de Artes Visuales, 7° básico, Escuela 1, Antofagasta).

Se ha observado que las buenas prácticas pedagógicas interculturales permiten evaluar formativamente, sin que este proceso atente o ponga en cuestión la identidad cultural, social o de género de los estudiantes, sino que, por el contrario, acoge esas identidades y los saberes asociados como un componente relevante para los procesos de reflexión dentro de la clase y desarrollo de las actividades formativas.

“Se puede comprobar una actitud favorable de participación, de respeto mutuo, por la forma en que solicitan la palabra y por lo que narran, que se genera principalmente de su vida diaria, tanto en la familia como en la comunidad. Por ejemplo, se observa que lo narrado con los animales y con la naturaleza es producto de su vida diaria y de su entorno cultural inmediato” (Fragmento de registro de clases, Escuela 9, Arica y Parinacota).

A partir de lo expuesto, es posible distinguir que la evaluación, cuando es utilizada con un sentido formativo y atiende de forma positiva a la diversidad del aula, puede ayudar a generar confianza en los estudiantes sobre sus capacidades y las de sus compañeros, favorecer el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia, a la vez que promover el avance de aprendizajes significativos.

Estudiantes activos, participativos y críticos

Desde la Política de Fortalecimiento de la Evaluación en Aula (Ministerio de Educación, 2018b), se plantea como necesario que la evaluación contemple un rol activo de parte de las y los estudiantes, lo que podría implicar, por ejemplo, que aporten en la elección de las temáticas o las formas de trabajo y, sobre todo, por medio de la auto y coevaluación. En este sentido, resulta interesante advertir la relevancia que adquiere este aspecto de la evaluación en las prácticas que buscan promover los principios asociados a la interculturalidad. La participación de las y los estudiantes dentro de la clase no se limita a resolver las preguntas hechas por el docente o a la ejecución de las actividades previamente diseñadas para su formación en uno u otro dominio disciplinar. En el contexto de la investigación, se ha podido observar que alumnas y alumnos tienen un protagonismo central, puesto que se establecen espacios para que formulen sus propias preguntas, tomen decisiones respecto de las actividades, auto y coevalúen sus desempeños e, incluso, emitan juicios acerca de la pertinencia de las metodologías propuestas por los docentes. En este punto, es posible plantear que las y los estudiantes llegan a ser reales protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

“Gran parte de la clase es la participación de las/os niñas/os. Hablando, opinando, contando de sus experiencias, vivencias, relatando sus relaciones humanas y afectivas. Debido a la metodología empleada por la profesora, en todo momento está presente la voz de sus alumnos” (Fragmento de registro de clases, Escuela 4, Araucanía).

La naturaleza de las actividades que se desarrollan entrega la posibilidad de que no sea solo el profesor quien enseña y evalúa y, asimismo, no solo los estudiantes quienes deben aprender y ser evaluados. Esta idea se vincula con la conformación del grupo como una comunidad de aprendizaje.

“Salimos de la escuela, los niños se mueven con bastante libertad. Atravesamos la plaza, frente a la municipalidad. Allí nos detenemos para decidir hacia qué sector dirigirse, deliberan entre los profesores, y el profesor pregunta a los niños hacia dónde quieren ir, ellos señalan un des-

campado para el lado opuesto de la ruta, al lado de la municipalidad. Les pregunta por qué, y ellos dicen que porque hay más hierbas. Un niño dice ‘yo conozco profe’” (Fragmento de registro de clases: Salida pedagógica de recolección de hierbas para teñido de lanas, Taller de Ciencia y Tecnología–Lengua Indígena, Escuela 16, Tarapacá).

La evaluación de aula debe favorecer que los estudiantes demuestren su desempeño en el desarrollo de actividades relevantes para las diferentes áreas de conocimiento del currículum, idealmente en un contexto de aprendizaje auténtico. Desde esta premisa básica, es fundamental que las tareas no apelen a la reproducción de un conocimiento dado, sino que a las capacidades que tienen los estudiantes para comprender y construir nuevos saberes y que les permitan profundizar en las competencias que son fundamentales para un desarrollo integral.

“La clase es atípica, porque la organizan los propios alumnos. El profesor solo orienta e interviene cuando es realmente necesario. Los alumnos saben cómo opera el curso. Saben quiénes deben exponer, se organizan automáticamente en semicírculo y escuchan, atentamente y con mucho respeto a sus compañeros” (Fragmento de registro de clases, Escuela 7, Araucanía).

En este contexto, las instancias de auto y coevaluación tienen un rol primordial, puesto que favorecen el desarrollo de la metacognición y mayor autonomía en los procesos de aprendizaje. Los estudiantes que están habituados a evaluar sus desempeños aprenden no solo dentro de un área de conocimiento en particular, sino que avanzan en su capacidad general para desenvolverse ante situaciones de enseñanza y aprendizaje diversas. Por lo tanto, diseñar espacios para que las y los estudiantes auto y coevalúen sus desempeños de forma rigurosa y sistemática, en el contexto de actividades significativas, enriquece la práctica pedagógica, de modo que el rol del docente no se limita a la explicación de los contenidos de su área disciplinar, sino que contempla el diseño de mecanismos que promueven en los estudiantes la necesidad de tomar decisiones, encontrar explicaciones y avanzar en sus aprendizajes.

“Había dos niñas y un niño exponiendo acerca de los kuel en la sala de clase. [...] Todos se mantienen muy atentos escuchando a sus compañeros. Después dan la palabra, hay dos preguntas que se intentan realizar, pero el profesor pide primero comentar la exposición de sus compañeros y analizarlo a la luz de las categorías que ellos mismos han levantado. Alguien comenta: ‘Estuvo interesante porque en Internet no sale mucha información’. Otro dice que ‘estuvo bueno porque los tres tuvieron la misma participación y equilibrio’. Otra niña dice ‘fue muy interesante ya que no hay información. Nuevos lugares en donde hay kuel, es importante’. Destacan la importancia de los eventos noticiosos. Otro, ‘sobre el video que hay nuevos kuel, buen aporte’. El profesor pregunta: ‘¿Cómo fue la disertación?’, ‘Están todos parejos, saben del tema, hay dominio de la temática, se manejan en la información, aunque al principio hablaban cosas de memoria, eso no está bien, se tiene que entregar lo que se sabe’. [...], ‘Quiero pedirles que expliquen el aporte de cada uno en el trabajo de equipo’.

Cada exponente dice las cosas que hizo. Alguien buscó información, otro dice que redactó, una alumna encontró el video del noticiario hurgando en Internet. Como en el noticiario aparecía que la CONADI había intervenido, el profesor pregunta si los alumnos indagaron el Informe de la CONADI, a lo que respondieron que no lo buscaron allí. Sería interesante buscarlo” (Fragmento del registro de la clase de Historia, 8° básico, Escuela 7, Araucanía).

Además, la forma en que los estudiantes enfrentan los procesos de auto y coevaluación, los aspectos que destacan o comentan sobre sus desempeños, constituye otro ámbito en el que los docentes tienen oportunidad de recoger evidencia de cómo avanzan sus estudiantes y, por lo tanto, tomar decisiones pedagógicas que favorezcan la mejora continua.

En síntesis, cada una de las instancias en las que se apela a la participación de los estudiantes entrega información que puede resultar útil para evaluar qué y cómo están aprendiendo. De este modo, diseñar diferentes formas de participación en el desarrollo de la clase le permitirá al docente y a los propios alumnos y alumnas recoger información variada de los desempeños, para así establecer juicios fundados acerca de las competencias que van adquiriendo y, por lo tanto, proponer estrategias pertinentes para mejorar de forma continua.

Otras prácticas de evaluación observadas

A pesar de que en los puntos anteriores hemos destacado las prácticas evaluativas que resultan positivas y aportan a la promoción de los principios de la interculturalidad, es importante señalar que durante el trabajo de investigación también se pudo observar una serie de otras prácticas (o ausencias), muchas de ellas sistemáticas y compartidas por las diferentes escuelas, que se dirigían en un sentido diferente. A continuación, haremos referencia a las principales, con el fin de destacar especialmente por qué no contribuyen al desarrollo de una evaluación de aula con enfoque formativo.

Concepción restringida de evaluación. Aunque no en todos los casos, se advierte en las y los docentes una concepción de la evaluación restringida a la de calificación. Así, por ejemplo, a pesar de que se consideran evaluaciones de proceso y/o momentos de auto o coevaluación, estas instancias se despliegan mayoritariamente asociadas a la asignación de puntajes o notas, y muy pocas veces explicitando criterios de evaluación con foco en los aprendizajes centrales de las disciplinas y generando, consecuentemente, instancias formales de retroalimentación positiva y descriptiva.

Observamos sistemáticamente que, cuando se planteaba que el desempeño de las y los estudiantes sería evaluado en una actividad —por sus profesores, compañeros o ellas y ellos mismos—, este ejercicio se asociaba a una calificación, lo que convierte a la nota o puntaje en el principal recurso de sistematización y retroalimentación del aprendizaje. Esta práctica, desde la perspectiva de la evaluación de aula con enfoque formativo

—tal como se ha presentado en este capítulo—, empobrece la acción pedagógica y las posibilidades de mejora continua en los estudiantes. Y esto no porque la nota en sí misma conlleve una dificultad para el aprendizaje, sino porque se limitan las potencialidades de la evaluación para promover la mejora en el desempeño y, además, se incita y fortalece que la principal o única motivación para la ejecución de las tareas por parte de las y los estudiantes es la obtención de una calificación.

Resulta paradójico, en este sentido, que algunas de las prácticas de evaluación que hemos destacado en las secciones anteriores, por no contemplar una calificación, no hayan sido consideradas inicialmente como tales por las y los profesores que las diseñaron e implementaron; a pesar de obtener a partir de ellas evidencias de aprendizajes complejos, utilizarlas para retroalimentar y promover progreso continuo y, además, generar autonomía y confianza en alumnos y alumnas sobre sus propias capacidades, entre otras fortalezas. Este problema, que deriva en una invisibilización de las propias competencias profesionales por parte de las y los docentes, está fuertemente vinculado con el punto que desarrollamos a continuación.

No sistematización del proceso de recolección y análisis de la evidencia de aprendizaje en actividades no tradicionales. Se advierte que las y los profesores no cuentan con los tiempos ni los espacios y, en algunos casos, la formación y/o capacitación necesaria para sistematizar las evidencias de aprendizaje que surgen a partir de las diversas actividades con alto valor formativo que diseñan e implementan. Este ejercicio les permitiría hacer comunicable, en términos de un lenguaje técnico-pedagógico, la complejidad y el valor de su práctica profesional.

En esta línea, podría resultar pertinente el uso de rúbricas holísticas que describan cualitativamente las dimensiones de los aprendizajes centrales que se trabajarán, asociadas a los objetivos curriculares de las disciplinas involucradas. Lo anterior permitiría compartir de forma explícita las metas de aprendizaje con las y los estudiantes y favorecería el desarrollo de su metacognición y valoración de sus propios procesos; a la vez, ayudaría a comunicar el progreso en las diferentes dimensiones del aprendizaje, tanto al curso como a la comunidad escolar, y a detectar con mayor detalle las posibles necesidades. Por otro lado, facilitaría la exposición y explicación del valor pedagógico de estas acciones en diferentes ámbitos del dominio docente y, consecuentemente, ayudaría a generar conocimientos y competencias a partir de la reflexión personal y profesional desde la experiencia concreta de aula.

Actividades poco desafiantes y/o escasamente vinculadas a aprendizajes centrales. En las clases y materiales analizados fue posible identificar también una serie de actividades que, aunque podían abordar temáticas atinentes a la interculturalidad, no implicaban para las y los estudiantes vivir experiencias de diálogo y/o convivencia crítica, respetuosa y constructiva a partir de la enseñanza-aprendizaje de los objetivos curriculares.

En esta misma línea, en varias ocasiones se observó que no había coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades centrales desarrolladas a lo largo de la clase, principalmente porque las tareas que alumnas y alumnos debían desarrollar apelaban a habilidades mucho más básicas que las expectativas planteadas inicialmente. En estos casos, resultó habitual el uso de guías de trabajo individual o grupal que

implicaban completar ideas, responder preguntas muy breves, identificar entre varias alternativas, entre otras acciones similares. Frecuentemente, este trabajo generaba mayor distracción en los cursos y disminución en el nivel de participación, además de no arrojar evidencia de aprendizaje relevante para evaluar y promover aprendizajes centrales.

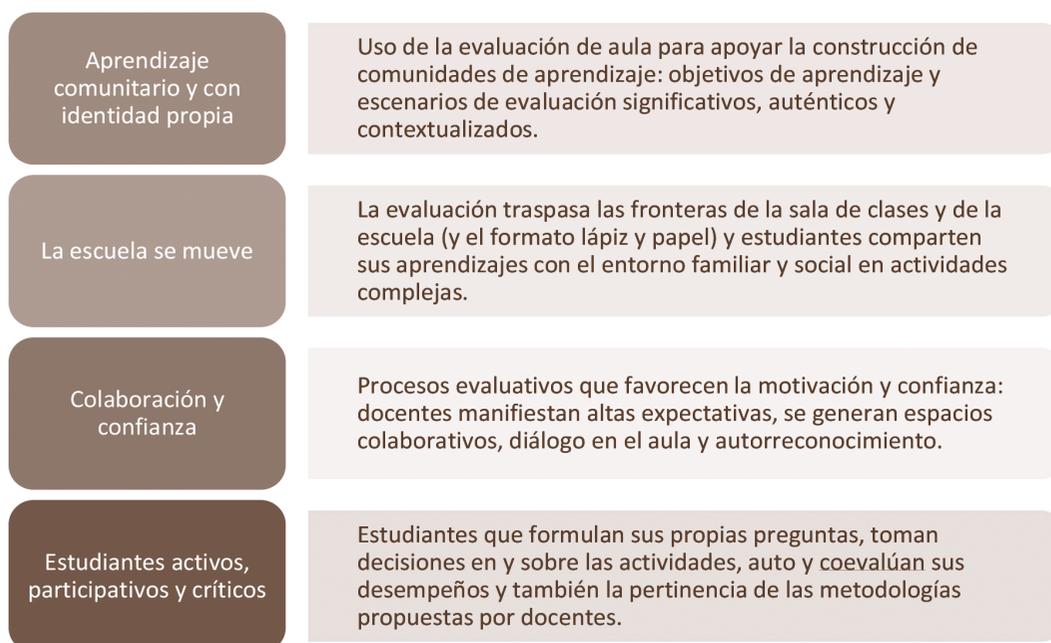
Asimismo, se identificaron prácticas centradas en la exposición del o la docente, en las que la actuación de las y los estudiantes estaba limitada a responder a las preguntas que se iban planteando en diferentes momentos de la clase, instancias en las que el profesor aprovechaba de corregir o advertir imprecisiones. En este sentido, a pesar de que se trataban temas que involucran los saberes y culturas de los niños y niñas, en estas clases no se abrían espacios sistemáticos para incluir sus voces como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En algunos contextos, incluso, se observó la utilización de estrategias de evaluación como un mecanismo de control de la disciplina; por ejemplo, al advertir a las y los estudiantes que debían prestar atención (o mantenerse en silencio) o tendrían que responder o realizar una determinada tarea.

La observación de las prácticas pedagógicas nos informa de una gran diversidad de saberes y competencias docentes en torno a la evaluación y, a la vez, de realidades institucionales diversas. Algunas de estas prácticas constituyen ejemplos contundentes de cómo implementar acciones que sacan partido y se sostienen en la riqueza sociocultural y lingüística de las aulas, y son coherentes con las necesidades de formación de ciudadanía en la actualidad. De igual modo, observamos que también se mantienen prácticas que se acercan más a enfoques educativos tradicionales, que conciben el aula como un todo homogéneo que debe adaptarse a los requerimientos de las y los docentes y de la institución. Es importante, en este sentido, visibilizar también esas acciones para así plantear la discusión sobre cuáles son los factores —internos y externos a las escuelas— que posibilitan o promueven la permanencia de estas prácticas pedagógicas en nuestras aulas.

A modo de conclusión

Algunas de las experiencias de las y los docentes que participaron de la investigación nos entregan luces acerca de un proceso incipiente de transformación de la escuela hacia un reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. Existe un trabajo de búsqueda y rescate de los saberes y prácticas de la comunidad y una inclusión de estos en un marco de conocimiento amplio y con visión crítica, que aspira a convertirse en la base de la formación de niñas y niños.

En este contexto, las prácticas de evaluación de aula también requieren de una reformulación consciente y un enriquecimiento de sus estrategias, que sea coherente con los principios de una educación intercultural. Es por ello que, en este capítulo, se han rescatado y descrito algunas prácticas que parecen fundamentales, asociadas a un enfoque formativo de la evaluación de aula (véase figura 2).



Finalmente, un aspecto que no puede dejar de destacarse es que, hasta aquí, se han descrito estrategias y metodologías de trabajo diseñadas e implementadas por profesoras y profesores que se desempeñan en establecimientos de diferentes regiones del país, en entornos culturales, sociales y naturales diversos. Cada uno de ellos, al participar de esta investigación, ha permitido que su experiencia se transforme en la base para construir conocimiento, desde la práctica concreta.

CAPÍTULO VII

Criterios y orientaciones para el fortalecimiento de buenas prácticas pedagógicas interculturales⁵⁶

Entre los desafíos que tiene la inclusión educativa en el marco de la Agenda 2030 se destaca la transformación progresiva de las escuelas y las comunidades escolares con el propósito de generar ambientes propicios para el aprendizaje y una adecuada atención a la diversidad. Esto implica la planificación de políticas de desarrollo profesional docente que promuevan diversas maneras de enseñar a todos los niños y niñas, respondiendo a sus identidades, características y diferencias individuales y colectivas, con el objetivo de lograr aprendizajes relevantes, pertinentes y de calidad, en armonía con los modelos pedagógicos más adecuados para generar esas oportunidades y acabar con la exclusión y las barreras que impiden esos propósitos.

La educación inclusiva, según la UNESCO, es un proceso que implica la transformación de las escuelas para atender a todos los niños: “esto es, los niños, las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el sida, o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene como objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación socioeconómica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes” (UNESCO, 2017).

La docencia ejercida en contextos de diversidad cultural y lingüística representa enormes desafíos para la profesionalización docente y para los formuladores de políticas educativas, sobre todo por la escasa incorporación que han tenido la interculturalidad y las pedagogías de la inclusión en la formación inicial docente, lo que dificulta el manejo de estrategias que posibiliten y habiliten a las y los futuros docentes a aportar significativamente al desarrollo integral del estudiantado.

Un estudio realizado por UNESCO en 2017, sobre *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina*, sostiene que es fundamental que cada país explicita “la necesidad de incorporar las competencias para el siglo XXI y estrategias pedagógicas inclusivas sin las cuales los futuros docentes no estarán en condiciones de enfrentar los desafíos que les demandarán los sistemas educativos en la perspectiva de 2030 y en adelante” (UNESCO, 2017c:84). Entre las recomendaciones que se formulan, se destaca que: “Es importante que las instituciones formadoras de docentes incorporen en sus currículos, tanto las competencias para el siglo XXI como las pedagogías para la inclusión y que lo hagan a través de contenidos

⁵⁶ Este capítulo fue escrito por Carolina Huenchullán Arrué.

específicos –articulados con los cursos disciplinarios y pedagógicos– y no solo de manera transversal donde se corre el riesgo de la invisibilización. La formación respecto a los dos pilares técnicos no debiera limitarse a los fundamentos teóricos, sino que proporcionar herramientas específicas para la docencia en aula en estos ámbitos, así como para la evaluación de los aprendizajes pertinentes” (Unesco, 2007: 93).

La contextualización de la enseñanza, y la necesidad de disponer de un currículum pertinente a las necesidades y características de las y los estudiantes indígenas, migrantes y afrodescendientes, tensionan aún más estos desafíos, ya que, como se enfatizaba anteriormente, en general en Chile ha sido insuficiente la preparación de la comunidad docente para una adecuada atención de la diversidad cultural, y existen aún representaciones sociales y un escaso manejo de estrategias pedagógicas pertinentes, que podrían incidir en prácticas de exclusión. Según el Censo docente 2018, las y los profesores con alumnado migrante señalan los siguientes factores que influyen en el rendimiento escolar: “la diferencia curricular que tienen con el currículum nacional (67.3), las dificultades idiomáticas en el caso de estudiantes no hispanoparlantes (63.6) y la experiencia migratoria en Chile (51.3)” (Eduglobal & Fundación Interhumanos, 2018).

Por otro lado, los sistemas de conocimiento de los pueblos indígenas, sus visiones de mundo, epistemes, derechos políticos, culturales y lingüísticos, muchas veces se invisibilizan en la planificación de la enseñanza, lo que incide también en las brechas y en los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2017b). Si bien las políticas públicas y las comunidades escolares vienen realizando importantes esfuerzos por revertir las barreras, se observa que “aunque se abordan los esfuerzos por dialogar con el conocimiento indígena, y las políticas públicas que permiten favorecer que esto ocurra, queda pendiente desarrollar cómo las prácticas pedagógicas indígenas, en la medida en que se incorporen en la pedagogía escolar, permitirían dotar de un mayor significado a los aprendizajes facilitando el acto mismo de aprender” (UNESCO, 2017a:12).

Así, la educación intercultural emerge como un paradigma educativo que disputa el espacio a los modelos pedagógicos de corte integracionista, propiciando la transformación de las comunidades escolares para generar respuestas diversificadas que disminuyan la exclusión escolar del estudiantado con diversidad cultural y lingüística, pero que también involucren, beneficien y generen competencias interculturales en toda la población escolar del país. Según declara el Ministerio de Educación: “La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. En el caso de los pueblos originarios, devela sus características y distintos sistemas que problematizan, y a la vez, enriquecen las construcciones de mundo, asegurando el ejercicio de los derechos individuales y colectivos”⁵⁷.

⁵⁷ Ministerio de Educación, “Interculturalidad para todos y todas”, en línea, <<http://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas/>>, consultado el 9 de diciembre de 2018.

En consecuencia, para transitar hacia ese horizonte ético, se requiere el asentamiento de modelos educativos apropiados y profesionales de la educación calificados, que generen las capacidades que demanda este paradigma, para lo cual el rol y compromiso de las y los docentes es primordial. De allí que uno de los retos que impone la adecuada atención de la diversidad cultural y lingüística para el sistema educativo chileno es la formulación de políticas de desarrollo profesional docente y el fortalecimiento de la pedagogía intercultural. Esta última, se orienta a la *interacción respetuosa de las distintas culturas que convergen dentro y fuera del aula a través de metodologías pertinentes, asume las características de los y las estudiantes, su forma de aprehender el mundo, sus creencias, estilos de vida, saberes, historias, prácticas, lenguajes y las distintas fuentes de construcción de sentido de sus identidades para lograr aprendizajes integrales y de calidad, favoreciendo en las comunidades educativas espacios de participación, comunicación y diálogo con otros, sin desconocer el conflicto que muchas veces caracteriza las relaciones entre grupos.*

La pedagogía intercultural se orienta a la interacción respetuosa de las distintas culturas que convergen dentro y fuera del aula a través de metodologías pertinentes, asume las características de los y las estudiantes, su forma de aprehender el mundo, sus creencias, estilos de vida, saberes, historias, prácticas, lenguajes y las distintas fuentes de construcción de sentido de sus identidades para lograr aprendizajes integrales y de calidad, favoreciendo en las comunidades educativas espacios de participación, comunicación y diálogo con otros, sin desconocer el conflicto que muchas veces caracteriza las relaciones entre grupos.

Es en este esfuerzo que se inscribe la propuesta del presente capítulo, ya que, por un lado, una de las limitaciones con la que nos encontramos para el desarrollo del estudio fue la escasez de evidencias y sistematizaciones sobre las prácticas interculturales relacionadas con la labor pedagógica y con la buena enseñanza. Por otro lado, constatamos que, entre las principales demandas que declara el profesorado en esta materia, aparecen las orientaciones concretas para incorporar adecuadamente la interculturalidad en el aula.

Para ello, se aborda en primer término una reflexión sobre lo que implica la buena enseñanza, y la importancia de contar con marcos de referencia que guíen la práctica intercultural de todo el profesorado y de las distintas comunidades escolares. Pero, sobre todo, son necesarios en aquellos territorios donde la diversidad cultural y lingüística es significativa. En segundo orden, y considerando aquellos aspectos más relevantes de los dominios relacionados con el marco para la buena enseñanza y las prácticas pertinentes encontradas en la investigación, se operacionaliza la noción de buena práctica pedagógica intercultural y se proponen criterios que pueden ser adaptados y/o mejorados de acuerdo a las diferentes realidades y contextos del país.

La buena docencia y la buena enseñanza para el contexto intercultural

Coincidiendo con Preiss *et al.* (2014), es importante problematizar las ideas respecto de la docencia exitosa y de la buena docencia. A partir de la comparación realizada por Fenstermacher y Richardson (2005), estos autores coligen que “la buena docencia adhiere a estándares altos relativos a contenido y forma de enseñar. Más específicamente, la buena docencia está en armonía con principios morales y racionalmente defendibles. La docencia exitosa está preocupada por entregar el aprendizaje esperado, por ejemplo, proveer a los estudiantes de las habilidades que necesitan para lograr puntajes altos en pruebas estandarizadas” (*apud* Preiss *et al.*, 2014). Dada esta distinción, y trascendiendo estas categorizaciones, el abordaje de la buena enseñanza resulta de particular interés para la práctica intercultural, en atención a la importancia que adquiere una reflexión crítica de la práctica docente en vistas a la transformación que requiere el currículum para una adecuada atención de la diversidad.

Estas reflexiones constituyen, en consecuencia, un esfuerzo preliminar por describir lo que se entiende por buena enseñanza para el contexto intercultural, en tanto que este contexto tensiona una visión y ejercicio de la pedagogía centrada en el dominio de algunos conocimientos que se han privilegiado y valorado en los sistemas educativos, que se expresan en el currículum oficial, y que le asignan escasa importancia a los sistemas de conocimiento de los pueblos indígenas y otros grupos culturalmente diferenciados. Esto supone, por lo tanto, poca presencia de las concepciones de aprendizaje, de desarrollo y formas de ver/comprender el mundo de sus estudiantes. Así, la buena docencia para contextos en que la diversidad cultural es significativa adhiere a un cuerpo de conocimientos propios de la enseñanza y valores que los docentes deberían poseer, guiados por el propósito de la educación intercultural, que supone un intercambio y diálogo respetuoso de significados, visiones de mundo, de saberes e historias, con la finalidad de formar ciudadanos y ciudadanas con habilidades para desenvolverse en contextos culturales y lingüísticos más complejos.

Chile ha tomado la opción de establecer criterios y adoptar una clara definición de lo que constituye una buena enseñanza, tal como esta se describe en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (OECD, 2013:299). Este marco (en adelante MBE) es “un estándar cuyos contenidos proporcionan orientaciones y criterios acerca de lo que se considera un buen desempeño profesional docente; esto lo hace al proponer lo que un/a profesor/a debe ponderar para que su ejercicio profesional sea efectivo para el desarrollo de aprendizajes de calidad en sus estudiantes, sean niños, niñas, jóvenes o adultos/as” (Ministerio de Educación, 2018a:12). Si bien estas referencias no han sido levantadas desde una mirada intercultural, resulta particularmente interesante dialogar con este instrumento, en tanto que es un lenguaje conocido por el profesorado y además, desde su primera versión, publicada en 2008, hasta ahora, ha ido incorporando algunas orientaciones para dar mejores respuestas de atención de la diversidad en un marco de equidad.

¿Qué entendemos por un estándar docente?

Los estándares docentes son referentes de lo que constituye una buena enseñanza o una enseñanza de calidad, explicitando aquellos conocimientos, valores, destrezas, habilidades y actitudes que definen y orientan lo que debe saber y ser capaz de hacer un profesional de la educación en un contexto determinado. En este sentido, se construyen y renuevan en función de los cambios que va experimentando la sociedad, a la luz de enfoques teóricos y modelos pedagógicos pertinentes al contexto en el que serán utilizados, proporcionando un lenguaje común y una comprensión compartida para la profesión docente: “La comprensión compartida permite a los docentes dedicarse a la autoevaluación, a reflexionar sobre el ejercicio de su profesión y al diálogo profesional, actividades todas que fomentan el aprendizaje” (Danielson, 2015).

No solo resultan útiles para establecer un lenguaje común al interior de la profesión docente, sino que este marco de referencia también permite establecer criterios para que los distintos actores de las comunidades escolares sepan qué se puede esperar de la educación, y orienten a las instituciones respecto de los apoyos y acompañamientos que deben proporcionar para lograr las metas planteadas.

Asimismo, junto con ser observables y posibles de realizar, los estándares se establecen en coherencia con *lo que se espera que todos los y las estudiantes logren* a través del análisis de los objetivos curriculares y aprendizajes centrales determinados en los distintos instrumentos existentes (Ley General de Educación, bases curriculares, etc.). También se construyen en concordancia con los desafíos educativos que se elaboraron para el presente milenio, lo que implica tener *altas expectativas* frente a su formulación, para ir perfilando de este modo los niveles de excelencia que se desean alcanzar.

En este sentido, si esperamos que las y los estudiantes logren formarse como ciudadanos y ciudadanas con habilidades para desenvolverse en contextos culturales y lingüísticos más complejos que en el entorno familiar, social y comunal en que han crecido, se requieren prácticas transformadoras y fortalecer capacidades para organizar experiencias y aprendizajes que permitan valorar lo propio y también lo ajeno.

De este modo, “nosotros somos contextualidad como situación antropológica que vivimos. No solo estamos en un contexto, sino que vivimos como parte de un contexto y formamos nuestra corporalidad, lengua, ideas, siempre en interacción con eso que se llama contexto. Somos seres contextuales, y precisamente, el reto de la comunicación entre diferentes culturas plantea el reto de poder intercambiar las prácticas contextuales mediante las cuales se va dibujando la identidad de una cultura” (Fornet-Betancourt, 2004:28).

Para aprender a posicionarnos en contextos diversos, existen algunas preguntas que podrían acercarnos a la buena docencia para promover trayectorias significativas de vivencia de la interculturalidad: ¿qué deben saber y ser capaces de hacer las y los docentes para abordar adecuadamente la diversidad étnica, cultural y lingüística en el diseño, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza?, ¿cómo se incorpora la interculturalidad en el aula para todos y todas?, ¿cuál es el rol que deben asumir las y los docentes, la comunidad y el estudiantado en este

proceso?, ¿cómo se pueden desarrollar prácticas pedagógicas coherentes también a las trayectorias educativas, características, necesidades y talentos de estudiantes indígenas, migrantes y afrodescendientes, para propiciar un desarrollo integral, considerando los contextos y culturas en que están insertos? Estas y otras reflexiones animaron la búsqueda de las mejores prácticas desarrolladas por docentes que se atreven a incorporar el enfoque intercultural en su ejercicio y desarrollo profesional.

De este modo, y concordando con Ingvarson, los estándares “no solo describen la práctica actual, sino que aclaran lo que los profesores deberían saber y hacer a la luz de la investigación y de las mejores prácticas... De este modo, los estándares representan un puente entre la investigación y la práctica en tanto representan una forma de traducir la investigación en expectativas para la práctica docente” (Ingvarson, 2013:30).

Respecto de lo anterior, sobre la base del marco conceptual de este estudio, del Marco para la Buena Enseñanza en su versión actualizada, y de las prácticas pedagógicas auténticas pesquisadas en la investigación a través de un sistemático proceso de observación y retroalimentación efectiva, en la siguiente sección se propone un conjunto de criterios que pretenden orientar y fortalecer buenas prácticas pedagógicas interculturales procurando, por un lado, el rol activo del estudiantado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, y por el otro, las competencias que todos y todas deben alcanzar para desenvolverse adecuadamente en el siglo XXI.

Con esta sistematización no se pretende generar prescripciones uniformes sobre las prácticas educativas, sino que, en términos amplios, se busca contribuir a la reflexión colaborativa de la comunidad docente sobre la base de aquellos modelos de cambio observados y que sirven de referencia para sus pares, favoreciendo en lo posible los procesos de autorreflexión del profesorado y el diálogo con las comunidades escolares. Por lo anterior, los objetivos que persigue esta propuesta son: a) generar capacidades en los y las docentes para que, desde la autonomía y la reflexión, fortalezcan sus prácticas pedagógicas a partir del enfoque intercultural; b) orientar prácticas pedagógicas coherentes a las necesidades, trayectorias educativas, características y talentos de todo el estudiantado, y especialmente de estudiantes indígenas, migrantes y afrodescendientes, y c) favorecer nuevas formas de convivencia ciudadana a través de buenas prácticas que consideran los distintos conocimientos, saberes y prácticas culturales que convergen dentro y fuera del aula; d) contribuir en la formulación de políticas docentes con evidencias empíricas que pueden ser tomadas como referencia para el desarrollo de acciones formativas, formulación de estándares, instrumentos de evaluación y acompañamiento pedagógico entre otros fines posibles.

En síntesis, la invitación queda abierta para que las y los profesionales de la educación puedan reposicionar y fortalecer la pedagogía intercultural desde los distintos contextos en que se desempeñan, autoexaminando y sistematizando sus propias estrategias, y favoreciendo con ello la retroalimentación constante con sus pares y otros actores.

Criterios y orientaciones para el fortalecimiento de buenas prácticas pedagógicas interculturales

¿Qué entendemos por una buena práctica pedagógica intercultural?

Como se indicó anteriormente para la conceptualización de una buena práctica pedagógica intercultural se consideró como referencia los cuatro elementos nodales de la definición de práctica pedagógica que planteó el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, en la versión de actualización disponible a inicios del año 2018 del Marco para la Buena Enseñanza⁵⁸, es decir:

- Se refiere a una *acción*: manifiesta intencionadamente o no, *los conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y representaciones del/la docente*.
- Tiene un *propósito*: aprendizaje y desarrollo integral de todo el estudiantado.
- Se *construye* en interacción directa entre docente y estudiante.
- Se *perfecciona* en una relación dialéctica de reflexión crítica y aprendizaje que le permite una transformación progresiva de su práctica.

Una buena práctica pedagógica intercultural se refiere a aquellas acciones planificadas y sistemáticas que desarrolla un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral, aprendizajes interculturales y de calidad en sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula. Para lograrlo, el profesorado asume una posición crítica frente a las asimetrías existentes, y mediante la autorreflexión, la retroalimentación y el trabajo colaborativo con distintos miembros de la comunidad educativa, transforma progresivamente su propia práctica y el espacio educativo, generando ambientes de aprendizaje acogedores y democráticos.

⁵⁸ Este documento que aún es un borrador, define a la práctica pedagógica como “toda acción que manifiesta intencionadamente o no, *los conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y representaciones del/la docente*, con el propósito de *potenciar el aprendizaje y desarrollo integral* de todos/as los y las estudiantes. Se constituye en la interacción directa con los estudiantes en los diversos ambientes de aprendizaje, y a través del rol integral de todo/a docente como profesional. Esta práctica mejora su pertinencia, en la medida que se transforma permanentemente a partir de la reflexión crítica sobre su actuar” (Ministerio de Educación, 2018a, énfasis propio).

Desde esta perspectiva, y desde el diálogo entre el Marco para la Buena Enseñanza y las prácticas auténticas relevadas en el trabajo de campo desarrollado para este estudio, se concibe una buena práctica pedagógica intercultural como aquellas *acciones planificadas y sistemáticas* que desarrolla un docente dentro y fuera del aula, con el fin de *asegurar el desarrollo integral, aprendizajes interculturales y de calidad en sus estudiantes*, a través de *interacciones pedagógicas* que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir *del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales* que conviven en el aula. Para lograrlo, el profesorado asume una posición crítica frente a las asimetrías existentes, y *mediante la autorreflexión, la retroalimentación* y el trabajo colaborativo con distintos miembros de la comunidad educativa, transforma progresivamente su propia práctica y el espacio educativo, generando ambientes de aprendizaje acogedores y democráticos.

En virtud de lo anterior, en lo que sigue se especifica una propuesta preliminar de criterios basados en competencias pedagógicas que describen los conocimientos, actitudes, habilidades y el compromiso ético profesional que se espera que las y los docentes posean para ejercer su labor, en contextos donde la diversidad cultural y lingüística es significativa, a través de la pedagogía intercultural. Estos criterios se han organizado a través de dimensiones e indicadores que no dan cuenta de niveles específicos de progresión, ya que esto representa un esfuerzo que implicaría una extensión que desborda los objetivos del estudio, que estuvo relacionado con la caracterización de buenas prácticas pedagógicas interculturales. En términos de estructura, se presentan cinco dimensiones que caracterizan la enseñanza y las buenas prácticas pedagógicas interculturales, las que son descritas y desagregadas a su vez en indicadores que orientan y detallan los ámbitos del ejercicio docente. Dicho de otra manera, es un primer avance respecto de qué deberían saber y saber hacer (aquí entendido como dimensión), y las acciones (criterios) que evidencian esa categoría descrita.

I. Planificación y contextualización de la enseñanza

El/la docente, además de las competencias fundamentales que pone en juego al momento de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje –es decir, el dominio de la disciplina que enseña, el currículum vigente y el conocimiento de sus estudiantes, propuestos en el Marco para la Buena Enseñanza–, se actualiza y prepara para enfrentar de manera sistemática la diversidad en el aula. De allí que el/la docente diseña, planifica y organiza permanentemente las clases considerando la diversidad étnica, cultural y lingüística, indagando previamente sobre las distintas historias y formas de vida de las culturas y pueblos a los que pertenece el estudiantado, lo que le permite contextualizar y transformar el currículum a través de una selección de contenidos, saberes y recursos coherentes con la cosmovivencia y los proyectos de vida de sus estudiantes. Esta indagación y selección, junto con concretarse en los planes estratégicos del establecimiento, le permite además programar con anticipación estrategias desafiantes y motivadoras que dialogan con el entorno y/o espacio comunitario.

INDICADORES

1. Planifica y transforma el currículum vigente, contextualizándolo en función de las características culturales y lingüísticas de sus estudiantes.
2. Incorpora en la planificación y evaluación de enseñanza, secuencias y sesiones que contemplan el entorno sociocultural y comunitario como una fuente permanente de aprendizaje y de conocimiento.
3. Diseña aprendizajes centrales considerando un diálogo, entendimiento y valoración entre distintos conocimientos, saberes y prácticas culturales presentes en el aula.
4. Selecciona y utiliza recursos didácticos disminuyendo posibles sesgos culturales y establece comparaciones con otras fuentes que provienen de lo nacional y lo global.
5. Diseña distintas estrategias de evaluación para apoyar la construcción de comunidades de aprendizaje aprovechando la diversidad cultural y lingüística.
6. Define formatos y momentos de retroalimentación, propiciando el aprendizaje individual y colaborativo.

II. Ambiente favorable al diálogo de saberes

El/la docente genera un ambiente de colaboración apropiado al aprendizaje intercultural⁵⁹, incentivando en sus estudiantes el pensamiento crítico, el afecto, el entendimiento y el respeto por las diferentes identidades, saberes, historias y manifestaciones culturales que conviven en el aula y su entorno. A través de protocolos de convivencia y procedimientos compartidos con el estudiantado, crea oportunidades para compartir valores, historias y experiencias de vida de sus estudiantes, generando una cultura de aprendizaje.

INDICADORES

1. Organiza recursos espaciales para favorecer un espacio democrático que favorece el encuentro entre las diversas culturas existentes en la comunidad educativa.
2. Establece grupos heterogéneos de manera frecuente, favoreciendo relaciones interpersonales respetuosas entre sus estudiantes.

⁵⁹ Proceso de construcción de conocimientos que se produce en un espacio determinado gracias al intercambio de experiencias y saberes contextuales de diferentes culturas, que trasciende el ámbito “propio” del saber y que implica identificar y valorar “otros modos de saber y hacer”, lo que permite el desarrollo de habilidades para reconocer otros códigos, creencias y establecer comparaciones que le permitan adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos con destreza.

3. Promueve en sus estudiantes y familias la vivencia de la diversidad, interacción y expresión de las identidades.
4. Durante la clase, genera oportunidades creativas para compartir valores, historias y experiencias de vida de sus estudiantes, produciendo altas expectativas de aprendizaje.
5. Reflexiona con sus estudiantes sobre experiencias de discriminación y desarrolla actitudes y destrezas para abordarlas, generando una cultura de aprendizaje en la diversidad.
6. Establece de manera participativa, y desde un enfoque de derechos, normas de convivencia y manifestación de las prácticas culturales, espirituales y religiosas.

III. Desarrollo integral y enseñanza para el aprendizaje en distintos contextos culturales

El/la docente manifiesta constantemente altas expectativas y genera oportunidades de aprendizajes interculturales apelando a las experiencias, trayectorias, conocimientos, epistemologías y razonamientos de sus estudiantes. En la interacción, favorece en sus estudiantes la autonomía, un rol activo, colaborativo y con equidad de género, que les permite formular preguntas de alto nivel, tomar decisiones en y sobre las actividades que realizarán, además de auto y co-evaluar sus desempeños, propiciando un aprendizaje con sus pares. Desde esta perspectiva, y asumiendo un rol mediador, el/la docente se erige como un profesional que también aprende de la vivencia de la diversidad, formula reflexiones y recurre a maneras desafiantes para enseñar la historia y los estilos de vida de distintos grupos socioculturales, aprovechando el tiempo para que sus estudiantes puedan desarrollar varias habilidades y se desenvuelvan adecuadamente en contextos culturales y lingüísticos más complejos. Aplica metodologías para apoyar la construcción de comunidades de aprendizaje en el aula, aprovechando los saberes de las familias y del contexto.

INDICADORES

1. El/la docente favorece de forma permanente y en distintos momentos de la clase la participación de sus estudiantes para que, a partir de sus identidades, experiencias, razonamientos convergentes y divergentes, visiones de mundo e inquietud intelectual, asuman todos/as un rol protagónico en su proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Aprovecha los conocimientos previos, los conflictos culturales, los estereotipos, prejuicios y creencias de sus estudiantes para propiciar el diálogo entre las diversas culturas que conviven en la clase, favoreciendo el entendimiento entre ellas y la adquisición e intercambio de conocimientos.

3. Explica con claridad las metas de aprendizaje y los objetivos de la clase atendiendo de manera diferenciada a los orígenes y culturas presentes en aula, para que todos/as sus estudiantes las comprendan y se involucren activamente en el proceso.
4. Dispone de estrategias de evaluación diversificadas y apropiadas a las culturas de sus estudiantes y monitorea constantemente sus logros, necesidades y dificultades.
5. Retroalimenta efectivamente a sus estudiantes destacando sus logros y aborda los errores y prejuicios como estrategias que favorecen razonamientos y el pensamiento crítico.
6. Utiliza un amplio repertorio de metodologías de enseñanza y estrategias apropiadas a la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, favoreciendo el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje entre todos/as sus estudiantes.

IV. Ética y compromiso profesional

La labor docente posee un conjunto de atributos que la posicionan más allá de una profesión común, ya que su quehacer favorece modos de pensamiento y de actuación para aprender a ser, hacer y convivir en sociedad con un horizonte ético de búsqueda de justicia social y de respeto por los derechos fundamentales de las personas. Son parte integrante de la profesión docente, según el artículo 4 de su código de ética, el “respeto a la dignidad de todas las personas, el pluralismo y tolerancia con las ideas políticas, religiosas y filosóficas, la responsabilidad y honradez en el cumplimiento de sus funciones, la lealtad y colaboración con sus pares, la búsqueda permanente de la justicia y la verdad y el desarrollo de la solidaridad con sus colegas y demás integrantes de la comunidad educativa”. Estos valores constituyen un soporte para su profesión y para lograr las habilidades que necesitan adquirir los y las estudiantes del siglo XXI, sobre todo las competencias interpersonales (colaboración, ciudadanía y responsabilidad social). Para lograrlo, profesores y profesoras asumen posicionamientos éticos en distintos momentos de la clase y aprovechan para favorecerlos en sus estudiantes, problematizando adecuadamente las desigualdades presentes en la sociedad, evidenciando las jerarquías y arbitrariedades que existen en las prácticas y saberes culturales, cuestionando sus propias representaciones y comprometiendo a sus estudiantes para que asuman un rol constructivo en la comunidad a través del diálogo intercultural.

INDICADORES

1. Reconoce el impacto que tiene su propia cultura, sus representaciones, actitudes y creencias en los aprendizajes de sus estudiantes y favorece respetuosamente en ellos/as el cuestionamiento del etnocentrismo de algunas culturas, pueblos y grupos sociales presentes en la sociedad.

2. Indaga diversas fuentes y reflexiona, interpreta y valora la presencia de otras sociedades diferentes a la propia y busca estrategias para comunicarse y relacionarse con las tradiciones culturales de sus estudiantes.
3. Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, y toma decisiones favoreciendo el bien superior de los niños, niñas y adolescentes.
4. Modela y promueve modelos éticos de desarrollo sostenible con sus estudiantes y grupo de pares, a través de diversas actividades que favorecen la construcción de comunidades sostenibles.
5. Compromete a sus estudiantes para que propicien el diálogo intercultural y favorece la toma de decisiones en ellos para que durante el proceso escolar asuman un rol constructivo en la escuela, comunidad local, nacional y global.
6. Involucra a las familias y comunidad en los programas estratégicos de la escuela para que asuman un liderazgo en la preservación de una comunidad democrática

V. Aprendizaje profesional

La instalación y perfeccionamiento de una buena práctica pedagógica intercultural supone la articulación de distintos procesos asociados al saber pedagógico, que a su vez favorecen la metacognición y el autoaprendizaje docente, y que se refieren a la *autorreflexión*, a la *retroalimentación* y el *trabajo colaborativo*. De allí la importancia de propiciar una constante reflexión y *sistematización*, de parte de profesores y profesoras, de las condiciones y procesos que hacen o hicieron posible esa buena práctica pedagógica intercultural, ya que de esa forma se van definiendo rutas y consolidando saberes que permitan instalar *estrategias efectivas para lograr aprendizajes interculturales en sus estudiantes*. Por otro lado, dada la importancia que tiene para estos efectos la disposición para entender culturas distintas a la propia, y la necesaria apertura para analizar, evaluar, hacer inferencias y criticar la configuración cultural personal, la invitación que se hace al profesorado es a tener una permanente *disposición para ser observado y retroalimentado* no solo por su grupo de pares, sino que también por otros miembros de la comunidad educativa que son portadores de conocimientos y saberes que han sido adquiridos en otros contextos. Esta acción permite al docente *constatar logros y avances de su propio quehacer pedagógico*, además de desarrollar habilidades para *reconocer otros códigos, creencias y establecer comparaciones que le permitan adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos con destreza con sus estudiantes*. De esta manera, y a través del *trabajo colaborativo con distintos actores de la comunidad*, el/la docente transforma progresivamente su práctica y el espacio educativo, generando ambientes democráticos.

INDICADORES

1. Reflexiona crítica y sistemáticamente sobre su propia práctica, consolidando cotidiana y progresivamente sus estrategias.
2. Incentiva a su grupo de pares y otros miembros de la comunidad educativa para que observen y retroalimenten su práctica pedagógica.
3. Reconoce, indaga y valora otras configuraciones culturales, creencias, lenguajes dentro y más allá de la escuela para mejorar su propio conocimiento y para utilizar en la enseñanza.
4. Constata y compara sus logros y dificultades en torno a los conocimientos adquiridos y los organiza en torno a estrategias específicas para ajustar su propia práctica.
5. Sistematiza sus saberes a través de un amplio repertorio de estrategias que puede aplicar con sus estudiantes, y los comparte con su grupo de pares.
6. Comunica con precisión y claridad sus aprendizajes y comparte con las familias y actores de la comunidad educativa el uso que le dará con sus estudiantes.

SEGUNDA PARTE: RESULTADOS REGIONALES

La segunda parte del informe está dedicada al análisis de los resultados del estudio a escala regional, y al relato de experiencias educativas que tienen por escenario las escuelas que fueron parte de la investigación, en la voz de los profesores, profesoras y directivos de estos establecimientos educacionales. En primer lugar, aparece un capítulo por cada una de las regiones que fueron escenario del estudio, ordenados según su ubicación en el territorio nacional, de norte a sur. En ellos, las y los docentes pares describen el contexto de las unidades educativas en las que se trabajó, y exponen los aspectos más salientes de los hallazgos realizados en su región. El capítulo final es el que le da la voz a los protagonistas del estudio que aceptaron la invitación a contar sobre sus escuelas, sobre experiencias pedagógicas que se desarrollan en ellas, o acerca de sus vivencias de participación en este estudio.

CAPÍTULO VIII

Arica y Parinacota: diversidad cultural y relación comunitaria

*Emilio Fernández Canque*⁶⁰

*Carlos Fernández Cerda*⁶¹

Docentes pares de Arica y Parinacota

Introducción

Después de algunos meses de intervención efectiva en terreno en las tres escuelas de la región de Arica y Parinacota consideradas en el presente estudio, se pretende hacer llegar a los lectores un resumen de los aspectos más significativos de lo observado en estos establecimientos, en cuyas aulas están presentes estudiantes indígenas, migrantes y afrodescendientes, considerando siempre la finalidad de conocer y analizar, desde una perspectiva social, cultural y educacional, las relaciones existentes en un núcleo central del aprendizaje como el aula, además de otros lugares considerados para el logro de los aprendizajes propuestos, desde un horizonte intercultural.

Para ello se recurre al registro de la observación de 24 clases e instancias de interacción pedagógica en las tres unidades educativas (ocho en cada una de ellas). Junto a lo anterior, se realizó un trabajo previo de visita a dichos establecimientos, para generar los vínculos y acuerdos administrativos básicos que permitiesen el desarrollo de esta etapa. Junto a ello, se tuvieron reuniones con cada uno de los docentes observados durante el desarrollo del estudio, para generar las retroalimentaciones planificadas como parte de la metodología del estudio.

Es necesario destacar que la observación de clases en pos de la identificación de las buenas prácticas docentes, como un desafío de la enseñanza desde la interculturalidad y el multilingüismo, se ha realizado en este caso en tres espacios educativos, culturales y sociales claramente diferenciados. El primero de ellos se ubica en la periferia de Arica, en un lugar en el que concurre gran parte de la comunidad de la ciudad, cercana al Terminal Agropecuario, que es un ejemplo de organización de la comunidad aymara residente. Otro establecimiento se ubica al interior del Valle de Azapa, y el último está situado en lo más profundo del Valle de Camarones.

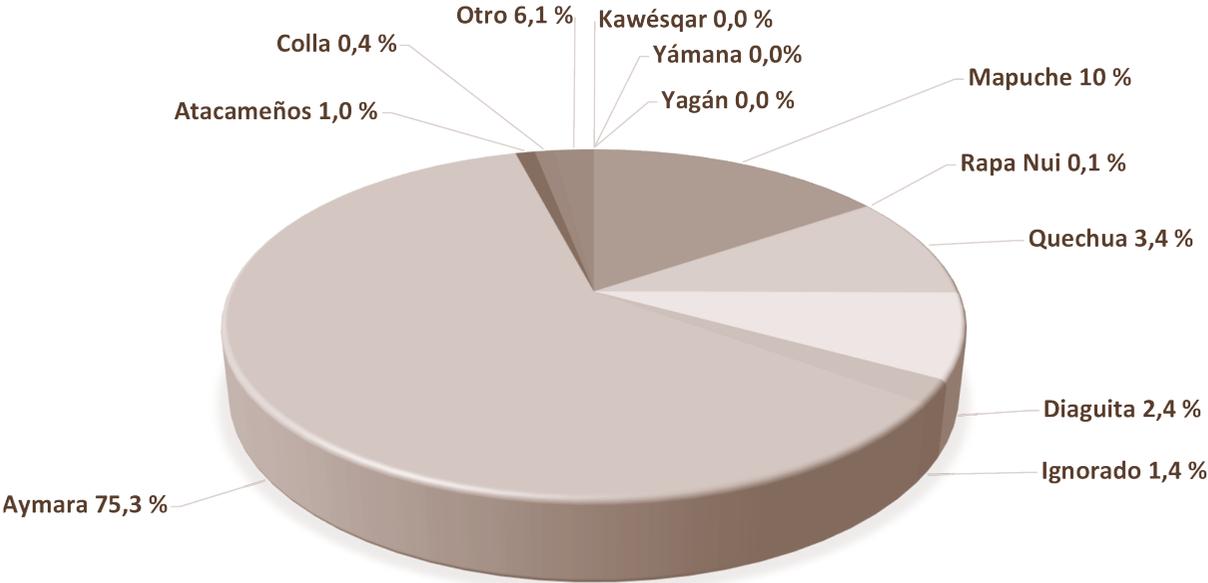
⁶⁰ Académico de la Universidad de Tarapacá, Arica.

⁶¹ Magíster en Antropología Visual, Pontificia Universidad Católica del Perú.

En esta región, y en las escuelas estudiadas, se encuentra principalmente presente la cultura aymara, que es la mayoritaria, seguida de la quechua, y también se puede constatar la presencia de los afrodescendientes, que luchan por ser reconocidos oficialmente como pueblo. Esta región es considerada la puerta de entrada a nuestro país por su extremo norte, por ello, la presencia de estudiantes peruanos y bolivianos también es un aspecto relevante del escenario en el que se realizó el trabajo de campo.

Esta situación se condice con el panorama de la población regional, compuesta por un 36% de personas que se autodefinen como pertenecientes a pueblos originarios, la mayoría de ellos aymara (75,3%, gráfico VIII.1), y un 8% de migrantes internacionales, principalmente bolivianos (43,2%) y peruanos (41,2%), como se muestra en el gráfico VIII.2. Lamentablemente hasta el momento no hay una captación censal de la población afrodescendiente, por lo que no puede precisarse su representación cuantitativa.

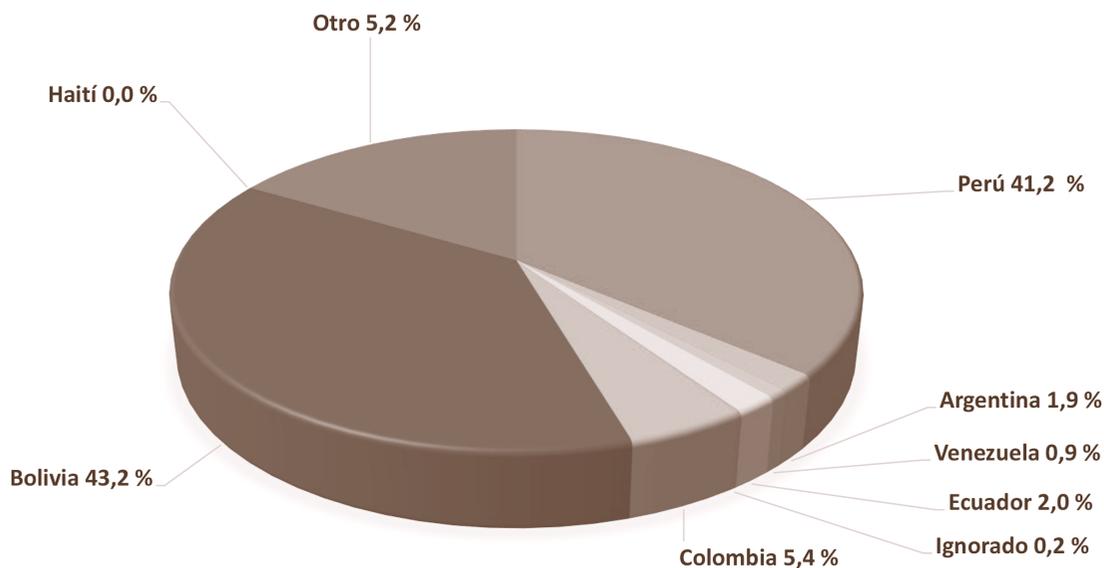
Gráfico VIII.1
ARICA Y PARINACOTA: POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN PUEBLOS, 2017



Fuente: INE, "Resultados censo 2017", en línea, <<https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R15>>.

Gráfico VIII.2

ARICA Y PARINACOTA: POBLACIÓN MIGRANTE INTERNACIONAL SEGÚN NACIONALIDADES, 2017



Fuente: INE, "Resultados censo 2017", en línea, <<https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R15>>.

Según el PADEM (Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal) 2018 de Arica, los alumnos pertenecientes a pueblos originarios fueron 5.471 en 2017, de un total de 17.692 (un 30,9%). De ellos, la gran mayoría eran aymara (92,6%), seguidos de niños, niñas y adolescentes mapuche (4,5%) y quechua (1,5%)⁶². Los estudiantes extranjeros, en tanto, eran 1.481 en 2016 (el PADEM publicado más reciente no contiene esta información), lo que representaba un 8,3% de la matrícula en establecimientos municipales, mayoritariamente bolivianos (49,7%) y peruanos (40,6%)⁶³.

Hallazgos regionales más significativos

La diversidad cultural es un tema central en la región de Arica y Parinacota. Para el presente capítulo, nos abocaremos principalmente a la relación entre esta diversidad cultural y el espacio escolar, considerando la incidencia que tiene la acción educativa sobre la formación valórica, cultural, social e identitaria de los estudiantes en su etapa formativa en el nivel básico.

⁶² En línea, <<https://transparencia.municipalidaddearica.cl/uploads/file/LEY20285/2018/padem-2018.pdf>>.

⁶³ En línea, <<https://transparencia.municipalidaddearica.cl/uploads/file/LEY20285/2017/FEBRERO/padem2017.pdf>>.

El norte de nuestro país, y en particular las regiones de Arica y Parinacota y la de Tarapacá, se caracterizan por la presencia de una alta diversidad cultural que es visible en la cotidianidad. En este contexto, la cultura aymara, considerada la segunda en importancia y población en Chile dentro de los grupos originarios, adquiere claramente un carácter panandino que supera en muchos casos las fronteras oficiales y genera un espacio sociocultural muy especial, que es poco conocido por la comunidad nacional en sus aspectos humanos, y especialmente por su incidencia en los derechos de los niños.

La región de Arica y Parinacota se perfila como un caso único en Chile. Su ubicación en el extremo norte del país, su posición geográfica, que la lleva a convivir a diario con personas de Perú y Bolivia, y ser un centro neurálgico de la macrorregión andina, la convierten en una región de realidad intercultural plena, tanto en su dimensión indígena como en la asociada a una importante cantidad de población migrante que transforma a la ciudad de Arica en puerta de entrada a Chile, lo que origina un intercambio social, económico y cultural constante. Parte importante de esta población migrante es además población indígena.

La región se caracteriza por un exacerbado índice de población urbana, que ronda el 92% según el censo de 2017. Esto se explica por el hecho que solo existe un gran centro urbano de relevancia, que es la capital regional, Arica, la cual concentra todas las actividades económicas, administrativas y educacionales debido a su situación histórica y geográfica como ciudad puerto. Esto se contrapone a la presencia de múltiples poblados y caseríos al interior de la región, habitados en su mayoría por gente perteneciente a la cultura aymara, entre los que destaca el poblado de Putre, en el sector precordillerano, con una población que ronda los 1.200 habitantes. La mayor parte de la población joven, por razones de estudio, se ve obligada a emigrar a Arica u otras ciudades, lo cual ha contribuido al despoblamiento relativo del interior de la región, trayendo consigo complejos procesos de debilitamiento de elementos identitarios de las culturas indígenas, entre ellos, la progresiva pérdida del uso de las lenguas, de vital importancia en esta construcción identitaria.

Las tres escuelas consideradas en la muestra de esta región son representativas de esta realidad descrita. En los tres establecimientos, además, se está implementando el Sector de Lengua Indígena, específicamente la lengua aymara. La forma en que la interculturalidad se desarrolla en ellas es y será determinante de los modos en que el alumnado enfrente toda su vida escolar, además de la comunitaria. En esas escuelas, los estudiantes son cotidianamente interpelados desde un origen cultural indígena, por lo tanto, la forma en que se aborda esta diversidad en la interacción en el aula es un insumo importante para este estudio.

Los profesores observados se esfuerzan clase a clase en entregar conocimiento sobre los saberes y prácticas culturales identitarias, de esta manera, el conocimiento aporta, desde su propia identidad, valor social comunitario. Puede definirse como significativo el aprendizaje logrado por el estudiante cuando se observa que, dentro de su realidad, le es posible interactuar con su entorno en base a los códigos comunitarios, y cuando se logra identificar con estos códigos.

Los espacios pedagógicos considerados en este trabajo adquieren una interesante singularidad que requiere ser analizada en su contexto. La abundante y valiosa información que se acumuló en 24 visitas a estas escuelas, situadas en diferentes contextos, en momentos del primer semestre de 2018, permite contar con elementos culturales, identitarios y educativos para el análisis.

Después de una minuciosa búsqueda entre los aspectos más significativos que caracterizan a las escuelas en estudio, y considerando la idea de representar esta diversidad cultural, social y educativa a través de ellos, destacamos los siguientes hallazgos regionales.

Grupo familiar y educación

En dos de los establecimientos considerados para el estudio en esta región (escuelas 9 y 10) se observa que un alto porcentaje de las familias corresponde a trabajadores de faenas agrícolas que son en su mayor parte personas que provienen de los países vecinos, especialmente Bolivia y Perú. Por ello, los patrones culturales aymara son un tanto diferentes a los de las familias de los estudiantes chilenos de esa misma pertenencia étnica, que residen principalmente de la ciudad de Arica. Los lazos culturales e identitarios de estos estudiantes se relacionan con su país de origen y con sus costumbres familiares primarias, aunque también se presenta la situación de alumnos y alumnas hijos de padres bolivianos y peruanos pero que han nacido en Chile, y en algunos casos se identifican con algunos patrones culturales de este país, pero también conviven diariamente con las prácticas culturales y educativas de sus familias primarias, ligadas a sus países de origen. Estos procesos implican que en estas escuelas las vivencias interculturales adquieran especificidades, en la medida que algunas prácticas culturales indígenas han sido atravesadas, de formas diversas, por las fronteras de los Estados-nación, fronteras que además han sido disputadas. Esas particularidades se van materializando en las interacciones cotidianas, de distintas maneras:

“Llama la atención que un niño en silencio se para y va a darle algo a la profesora y luego se regresa a su asiento. La profesora agradece este obsequio y al final de la clase nos explicó que esto era natural en los apoderados y lo hacían como una demostración de cariño y de agradecimiento con lo que ellos han producido con sus propias manos. Es parte de la reciprocidad aymara, y ella no se atreve a rechazarlos por lo que puede significar para el niño o niña, así como a su familia. Normalmente lo comparte con sus colegas a la hora del desayuno o del almuerzo” (Registro de observación de clase, Escuela 9, Arica y Parinacota).

En el tercer caso (escuela 8) se presenta una situación muy especial, ya que se trata de familias que pertenecen a la cultura aymara pero que se han radicado, en su mayor parte, en este valle de lo profundo de la comuna de Camarones, o en sus cercanías. Por ello, la presencia en la escuela de la cultura que caracteriza al entorno familiar es muy significativa, y es coincidente con la disposición del profesor a cargo de su formación, el que, aunque no es originario de esta comunidad, lleva muchos años trabajando allí, y antes de eso, en otras escuelas rurales de la zona. Contribuye a ello la presencia permanente de la familia en el entorno escolar, y la disposición del educador, que es

a la vez director y profesor, además de otros roles que son propios de un establecimiento unidocente y multigrado. Esta presencia tan notoria de las familias en la escuela permite hablar de una comunidad educativa en el sentido real y efectivo de “comunidad”, algo muy parecido a los antiguos ayllus que caracterizaron a la cultura aymara en sus inicios. Ello tiene incidencia directa en la dimensión del vínculo comunitario que suele caracterizar a una buena práctica pedagógica intercultural; como se vio en capítulos previos, algunos elementos rescatados para la caracterización de una buena práctica pedagógica intercultural provienen de este escenario educativo.

Principios educativos aymara

Los principios educativos aymara están presentes en las distintas escuelas visitadas; ellos provienen de espacios formativos informales que se relacionan con la familia y con la comunidad misma. Por ello, la clasificación de dichos principios también adquiere una connotación especial y una heterogeneidad que se deriva del contexto comunitario mismo en el que se desenvuelve cada escuela. Estos principios andinos, que deben ser conocidos para aproximarse a la cultura aymara, se pueden resumir en cinco:

- Primer principio: dualidad de pares complementarios, juego de parcialidades.
- Segundo principio: orden y armonía (Taypi).
- Tercer principio: reciprocidad, niveles de organización del trabajo, redistribución (Ayni - mita - minka - Qamasa).
- Cuarto principio: Pachakuti - Ciclicidad (Pacha qamasa - Ajaya - Sarayaña).
- Quinto principio: jerarquía, autoridad (Jiliri Markachirinaka) (Yampara Huarache, Fernández Canque, Cayo Ríos, & Chipana Herrera, 1992).

En las prácticas pedagógicas observadas fue posible advertir la presencia de estos valores, e incluso también en uno de los proyectos educativos institucionales, como el de la escuela 10, cuando se enumeran los principios que hacen parte de su carta de navegación institucional:

**“Respeto = yupaichata; honestidad = churaña; responsabilidad = katxaruyaña.
Tolerancia = taypichaña; educación para la paz = suma qamasiñataki” (PEI, Escuela 10).**

Entre las clases observadas, estas son algunas escenas que grafican la consideración de estos principios:

“Deben respetar siempre a los mayores, especialmente a los ancianos/as y a los padres y madres. (...) La profesora insiste en la importancia de mantener y practicar estas normas para mantener una buena convivencia” (Registro de observación de clase, Escuela 9, Arica y Parinacota).

“Posteriormente se les hace entrega de algunas golosinas que el grupo visitante les ha traído como una forma de demostrar su cariño por haberlos conocido y por la oportunidad que nos han dado de ser parte de sus clases, como una forma de retribuir su gentileza y sus atenciones y, además, como una forma de practicar el principio de la reciprocidad” (Registro de observación de clase Escuela 10, Arica y Parinacota).

Respeto por la naturaleza y cuidado de los recursos naturales

La familia aymara demuestra un gran cariño por la Pachamama (“Madre tierra”) y por todos los elementos que forman parte de su ecosistema natural, en particular por el agua (“uma”), por el sol (“Inti o wilca kuti”), el viento (“waira”), ello porque su vida, en la mayoría de los casos, gira en torno a estos elementos. En los pueblos del interior, los niños ayudan a sus padres y abuelos en el trabajo en el campo y en los potreros, por ello, aprenden a querer y a respetar a la naturaleza, en particular a los animales y a las plantas.

En el período de observación pudimos comprobar varias manifestaciones que evidencian este respeto por la naturaleza. Un niño o una niña andina criada en estos contextos no rompe o quiebra una planta sin motivo ni golpea sin razón a los animales, por el contrario, normalmente siente respeto y consideración por estos seres vivos, porque comprende que en gran medida su vida personal y familiar depende de los recursos naturales y de su mantención. Entre las observaciones que más claramente evidenciaban lo anterior se pueden destacar las siguientes:

“La profesora comunica a los niños que por esta semana saldrán más temprano, porque en la escuela se produjo la rotura de una cañería de agua. Ella aprovecha esta situación para hacer ver la importancia de este vital elemento. Uno de los objetivos de una de las clases observadas era el siguiente: ‘Reconocer los elementos de la naturaleza y su importancia en el equilibrio ecológico tanto desde el punto de vista de la cultura aymara como de la cultura urbano occidental’” (Registro de observación de clase, Escuela 9, Arica y Parinacota).

“Inician con la foto de un sol en forma de caricatura pegada en el pizarrón, un alumno lo reconoce como Inti, la profesora coloca y pega varias figuras de elementos de la naturaleza en este orden: sol, luna, estrella, nube, arco iris, montaña, árbol, flor y agua” (Registro de observación de clase, Escuela 9, Arica y Parinacota).

“La profesora a continuación pone una pieza musical acompañada de un video que se refiere a un yatiri que pide la lluvia. En este momento se produce un cambio notable en la dinámica del curso, ya que todos se ponen de pie y cantan con voz fuerte la canción y bailan en sus sitios en forma muy acompasada siguiendo el ritmo de la música sin que se les haya solicitado, es decir, de manera espontánea” (Registro de observación de clase, Escuela 9, Arica y Parinacota).

“Luego la profesora pone otra canción muy conocida y querida por los/as alumnas/as del curso, esta se refiere a la vicuñita, la cual cuenta la historia de una vicuñita que escapa de los cazadores. Esta canción la van cantando primero en castellano y luego en lengua aymara, demostrando dominio de ambos idiomas” (Registro de observación de clase, Escuela 9, Arica y Parinacota).

El caso del poblado de la comuna de Camarones

Aunque se han considerado algunos aspectos conjuntos de los tres establecimientos educativos visitados, se dedica un apartado a la realidad de esta escuela (número 8) por su especificidad, tanto por su contexto rural como por su carácter de escuela unidocente y multigrado, lo que está estrechamente asociado al reducido número de su matrícula. Esta experiencia educativa desarrollada en medio de lo profundo del valle de Camarones, en donde el profesor y su pequeña comunidad se esfuerzan por desarrollar un proceso educativo integral e inclusivo, permitió observar claramente aspectos de lo que pueden considerarse buenas prácticas pedagógicas interculturales, según la noción preliminar adoptada por el estudio.

Considerando las características naturales y sociales de las zonas rurales, la escuela tiene mayores posibilidades de estructurar su programa educativo en estrecha interrelación con su entorno natural y social. Puede aprovechar el contacto directo y diario que los niños y jóvenes tienen con su medio, los conocimientos y experiencias que adquieren mediante su participación en la vida productiva y las diversas formas de socialización que forman su identidad, aspectos que se fueron ilustrando ya con ejemplos de este establecimiento citados en los capítulos de hallazgos nacionales.

La escuela rural tiene variadas posibilidades de crear espacios pedagógicos al aire libre, basados en la observación directa y en la relación cercana a las actividades productivas y socioculturales de las comunidades. De esta manera, la socialización escolar se complementa y enriquece, directa y prácticamente, con los otros procesos de socialización de la vida comunal campesina.

Por las características organizativas de las comunidades campesinas, por los principios que rigen su vida familiar y comunitaria, la escuela debe buscar formas y mecanismos de participación comunal. En ese sentido, las observaciones permitieron visualizar la estrecha relación de la escuela con la comunidad. El director de la escuela, por ejemplo, considera como una variable de su planificación los hitos del ciclo agrícola, para permitir que los estudiantes hagan parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje estos momentos de trabajo comunitario. Esta variable se agrega al ya complejo proceso de planificación que realiza, puesto que, al tener una matrícula de cinco estudiantes de diferentes cursos, implementa un modo de planificación que procura articular los objetivos con este calendario de la vida comunitaria y con la confluencia de temáticas relacionadas en los programas de los diferentes cursos.

Algunas notas finales del análisis regional

A partir del trabajo desarrollado en las escuelas de Arica y Parinacota que formaron parte de la muestra, es posible relevar algunos aspectos que tributan a la caracterización de una buena práctica pedagógica intercultural:

Convivencia escolar y comunitaria

La relación entre la comunidad y la escuela constituye un valioso recurso educativo interdependiente que puede ser empleado en el desarrollo de los proyectos y programas escolares, como vía para fomentar en los estudiantes el aprendizaje, cuidado y protección del entorno comunitario, así como fortalecer sentimientos de pertenencia hacia el lugar de origen. Además de hacer partícipe a la escuela en las costumbres, principios y valores de las culturas del entorno comunitario en que se inserta, ella debe adoptar un rol más activo en la generación de instancias para que la comunidad participe en su cotidianeidad.

Inclusión y diversidad

La inclusión es un enfoque que puede responder positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y, en general, en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades.

En ese marco, la educación chilena se abre hacia un nuevo desafío: trabajar por una educación inclusiva que brinde las mismas oportunidades tanto a los estudiantes nacionales como a los extranjeros, tanto a los estudiantes indígenas como a los que no tienen esta pertenencia étnica, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad cultural como ejes indispensables para lograr una educación integral, que erradique elementos que dificulten la convivencia respetuosa entre representantes de diversas culturas, tales como la discriminación, la intolerancia, el racismo y la exclusión. Responder a ese desafío implica hacer parte, de manera efectiva y activa, los saberes, cosmovisiones y prácticas de todas las culturas que están presentes en cada comunidad educativa.

CAPÍTULO IX

Pueblos andinos, migraciones y fronteras: hacia una interculturalidad polifónica en las escuelas de Tarapacá

Camila Pérez Gallo⁶⁴

Docente par de Tarapacá

“no tengas temor atiende a las crecidas, aguas
que desbordan el límite de los espejos”

(Aimé Césaire)⁶⁵

Introducción

Quisimos comenzar este escrito con estas líneas de Aimé Césaire, poeta, intelectual y político martiniqués (1913-2008), quien defendiera en sus letras las raíces africanas golpeadas por la colonización y el esclavismo. El espejo que desborda sus aguas es una metáfora del encuentro con los otros y las otras que nos impide mirarnos y descubrirnos en el reflejo de la alteridad, cuando esta noción supera la capacidad de comprender y validar la diferencia, capacidad que amplía nuestra posibilidad de ver y entender nuestra propia imagen e identidad. Césaire nos invita a no temer, y a mirar en el reflejo a un/a otro/a, diferente e igual al mismo tiempo, aquella condición inherente a los seres humanos: la diversidad.

Cuando hablamos de diversidad cultural, el encuentro y el desencuentro son una posibilidad cierta, que hacen parte del devenir histórico de la humanidad. Guerra y paz se pueden transar en este desborde; cuando no somos capaces de reconocer nuestra singularidad y equivalencia en el espejo que es el/la otro/a y, por el contrario, cuando sí existe la capacidad de mirar al otro/a sin la opacidad del propio lente etnocéntrico. Solo entonces se produce un encuentro que enriquece y nutre, pues sucede en condiciones de equidad, como principio que ya no se cuestiona, y que entonces podemos entender como un encuentro intercultural.

Queremos comprender la interculturalidad no solo como un ideal a alcanzar, sino como una interculturalidad de hecho, que se construye en el interactuar de los sujetos en el día a día, en la convivencia, en el intercambio recíproco de conocimientos, saberes, técnicas y modos de hacer cotidianos. Estas instancias

⁶⁴ Académica de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat.

⁶⁵ Extracto del poema “Entre otras masacres”, *Cuadernos de un regreso al país natal*, 1941.

de contacto e intercambio son las que paulatinamente generan las transformaciones socioculturales a un nivel profundo; pero también es el lugar donde, si está exento el principio de la reciprocidad, se producen las tensiones, las inequidades, las discriminaciones, las violencias, las violaciones a los derechos humanos fundamentales.

En instancias institucionalizadas como la escuela, donde se genera la interacción de miembros de una comunidad educativa diversa y cada día más heterogénea culturalmente, aquella condición choca con un enfoque curricular homogenizante, que no reconoce las identidades y referentes culturales de sus miembros cuando estos no se condicen con la idea de Estado-nación constitucionalmente institucionalizada por el modelo educativo chileno.

El proyecto “Buenas prácticas docentes: el desafío de la enseñanza y aprendizaje desde la interculturalidad y el multilingüismo” buscó registrar y relevar aquellas prácticas educativas dirigidas a un abordaje positivo de la diversidad cultural desde los y las docentes, procurando además, bajo la metodología de investigación acción, aportar al mejoramiento de las prácticas docentes con la finalidad de construir buenas prácticas pedagógicas interculturales.

La implementación del proyecto en la región de Tarapacá contó con la participación de tres escuelas situadas en diferentes comunas de la región. Estas escuelas fueron seleccionadas por ser representativas de los diversos escenarios socioculturales del territorio tarapaqueño, ubicándose además en los distintos pisos ecológicos, desde la cordillera de los Andes hasta el océano Pacífico.

Una de estas instituciones participantes en el estudio (Escuela 14) está ubicada a nivel del mar, en la costa, en la ciudad de Iquique. Se trata de una escuela urbana que atiende a niños y niñas desde prekínder a octavo básico. Esta escuela recibe a hijos e hijas de migrantes latinoamericanos de diversos orígenes, como Bolivia, Perú, Colombia y Haití. En el sector de precordillera está la Escuela 15, emplazada en un valle. Es una escuela de educación básica, situada en una localidad que se organiza a través de una comunidad indígena que se autoidentifica como quechua. Aunque de igual forma existen organizaciones indígenas que se autoidentifican como Aymara, la comunidad quechua ha tomado especial fuerza desde el punto de vista organizacional y económico. Es por eso que esta escuela es uno de los dos establecimientos que incorporan la lengua quechua en el Sector de Lengua Indígena. Por último, en el altiplano de Tarapacá, se trabajó con un liceo fronterizo (Escuela 16), el que atiende niños y niñas desde primero básico a cuarto medio, con enseñanza técnica profesional.

En las escuelas que fueron parte de este proyecto en la región de Tarapacá participaron profesoras y profesores de asignaturas diversas: Lengua Aymara, Lengua Quechua, Ciencias Naturales, Lenguaje, Matemáticas e Historia y Geografía. Cabe destacar que la inclusión de diversas áreas de aprendizaje tuvo la intención de proponer y aseverar que la educación intercultural no se adscribe de forma excluyente a la enseñanza de lengua y cultura indígena, sino que debe ser un enfoque transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diversas áreas, aportando a la integración de áreas, asignaturas y contenidos curriculares.

La técnica de acompañamiento en el aula, que intenta promover un ciclo virtuoso de observación y retroalimentación entre docentes pares y profesores acompañados, se centró en aspectos tanto curriculares como de convivencia escolar. Cuando hablamos de currículum, hablamos principalmente de la amplitud, integración y pertinencia cultural de los contenidos trabajados en el aula, así como de la diversificación de las metodologías de aprendizaje, innovación, pertinencia y motivación para los aprendizajes. Desde el punto de vista de la convivencia escolar y comunitaria, se consideró el clima del aula, el respeto mutuo entre los que interactúan en ese espacio, la cualidad de la participación. Se incluyó también una mirada de género a las interacciones y los contenidos entregados en el aula.

Entendemos este espacio, el aula, como una instancia profundamente compleja, donde una serie enorme de factores en interacción pueden ser visibilizados a través de una metodología aplicada de etnografía educativa o etnografía de aula. Lo que exponemos a continuación describe brevemente el contexto de la región tarapaqueña, para luego abordar lo que entendemos como educación intercultural para la formación de una ciudadanía intercultural, finalizando con los ámbitos que definen una buena práctica pedagógica intercultural relevados en cada una de las escuelas participantes en esta región.

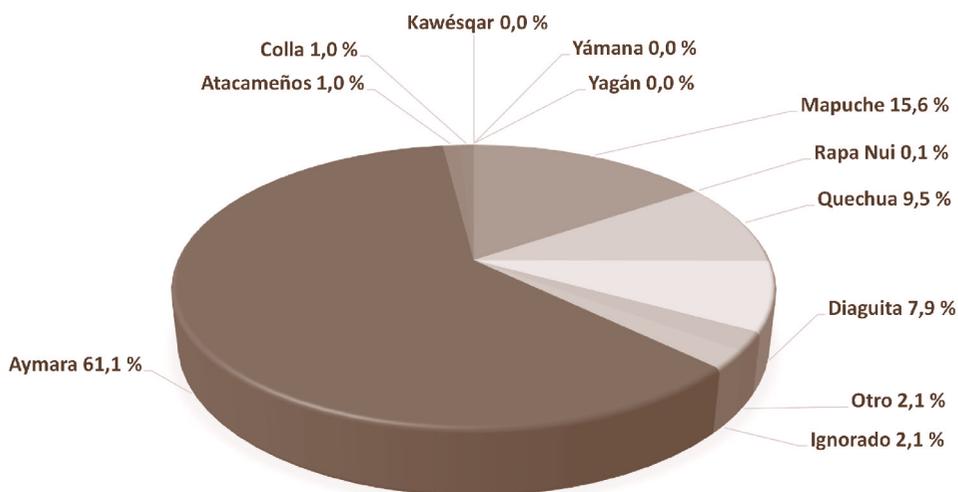
El contexto: la región de Tarapacá y su diversidad cultural

La primera región de Tarapacá, como territorio socioculturalmente diverso, se construye históricamente desde la presencia ancestral de pueblos originarios andinos, dinámicas migratorias tanto internas como internacionales y procesos de redefinición geopolítica que redelimitan las fronteras nacionales, como la guerra del Pacífico y el violento proceso de chilenización del territorio posterior a esta (González, 2004). A través de distintos períodos históricos y procesos migratorios, peruanos, bolivianos, chilenos, afrodescendientes, británicos, yugoeslavos, asiáticos, alemanes y latinoamericanos de distintos orígenes, entre muchos otros, han ido creando un territorio multiétnico y pluricultural, capaz de absorber flujos culturales diversos (Podestá, 2004), creando un crisol de culturas que, no obstante, no está exento las dinámicas sociales excluyentes y discriminatorias propias de un etnocentrismo latente y arraigado desde la racionalidad colonial y nacionalista.

Pueblos originarios y migración latinoamericana

En la región de Tarapacá, según el censo 2017, 24,9% de la población se declara perteneciente a un pueblo originario. La misma fuente de datos revela que la mayor parte de esta población indígena regional es aymara (61,1%), seguida de la mapuche (15,6%), la quechua (9,5%) y la diaguita (7,9%) (véase gráfico IX.1).

Gráfico IX.1
Tarapacá: población indígena según pueblos, 2017



Fuente: INE, "Resultados censo 2017", en línea, <<https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R01>>.

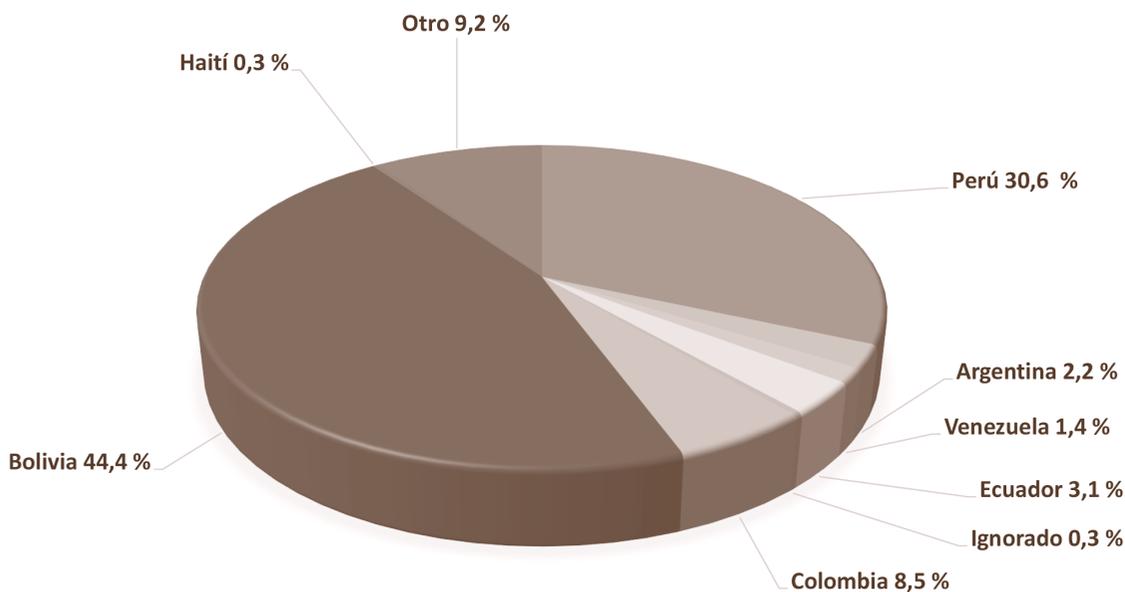
Estos datos sociodemográficos aportan a la fundamentación de la necesidad de una educación con pertinencia cultural, con un enfoque inclusivo, que ponga en valor, respete y promueva el acervo cultural de la cultura originaria, reconociendo su carácter ancestral y su vigencia contemporánea, para que la educación de niñas y niños suponga un proceso de autovaloración identitaria y la revitalización de la lengua aymara.

Por otra parte, desde la década de 1990, y con el fin de la dictadura cívico militar, se ha ido acrecentando en Chile el fenómeno migratorio de origen latinoamericano. Desde comienzos del siglo XXI el país se ha transformado en uno de los principales polos de atracción de migración hacia el cono sur, teniendo como principal motivación la economía nacional. Según el censo abreviado de 2017, un 4,35% de habitantes del país declara haber nacido en el extranjero, y de ellos, un 67% llegaron entre los años 2010 y 2017, provenientes principalmente de Perú (25,3%), Colombia (14,2%) y Venezuela (11,2%).

Tarapacá es una de las regiones del país con mayor acogida de migrantes, atraídos por la economía local, además de ser territorio de entrada para quienes llegan al país y tienen como destino las regiones de Antofagasta y Metropolitana, provenientes de Perú, Bolivia, Colombia, Argentina, Ecuador, Venezuela, Haití, como principales países de origen. Según los datos oficiales del censo de población de 2017, los migrantes internacionales representan un 14% de la población regional. La mayor parte proviene de Bolivia (44,4%), seguida por Perú (30,6%) y Colombia (8,5%) (véase gráfico IX.2).

Gráfico IX.2

Tarapacá: población migrante internacional según nacionalidades, 2017



Fuente: INE, "Resultados censo 2017", en línea, <<https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R01>>.

Esta diversidad de niños y niñas, que acompañan a sus madres o padres migrantes está presente en las escuelas de Tarapacá, principalmente en la ciudad de Iquique, pero también en Alto Hospicio y Pozo Almonte, de forma creciente, siendo incipiente en las comunas rurales de pampa y cordillera. En este escenario, se ha puesto en evidencia una serie de situaciones de exclusión y discriminación que enfrentan estos niños y niñas y sus familias. El marco legislativo desactualizado para abordar la migración, las condiciones laborales precarias, el desconocimiento de los derechos en salud y educación, así como el desconocimiento histórico y cultural de nuestra propia formación nacional, afectan negativamente el proceso de integración de niños y niñas al sistema educativo nacional (Marín, 2016).

Tarapacá, entonces, posee actualmente dos principales vertientes que nutren la fértil diversidad de las aulas escolares: las culturas ancestrales del territorio andino y los crecientes flujos de movilidad humana hacia la región. Es una tarea contingente, por lo tanto, una educación que ya no se plantee esta situación como un "problema", sino como una potente posibilidad de mejorar la experiencia educativa de niños, niñas y adolescentes, y de generar las transformaciones socioculturales necesarias para la construcción de un territorio que se comprenda a sí mismo como intercultural.

Interculturalidad y cultura

¿Qué entendemos por interculturalidad? Más que un proyecto o un fin deseable, debemos mirar hacia las relaciones existentes entre culturas diversas y comprender que ellas no son entes abstractos, sino que son las y los sujetos que hacen parte de estos grupos, los que agencian el relacionamiento entre personas que pertenecen a culturas diferentes, entendiendo por cultura, entonces, los modos de ser humano, las formas (diversas) que adquiere el vivir en la Tierra.

Cuando hablamos del concepto de cultura, aun cuando podemos encontrar definiciones variadas, convendremos en este acápite que también alude a un concepto relacional, ya que “se podría decir que la cultura es el modo de relacionarse con los demás seres humanos, con los seres de la naturaleza, con los seres sagrados y con uno mismo” (Ansión & Tubino, 2007:39). Así, las formas de relacionarse entre personas de culturas diferentes no son siempre armónicas, muy por el contrario, estos (des)encuentros se construyen muchas veces desde la invalidación de las alteridades y el establecimiento de relaciones inequitativas de hegemonía y subalternidad, con toda la producción de violencia simbólica y de facto que implican estas relaciones de poder y de dominación.

Comprender la cultura desde este punto de vista nos desafía a pensar en las implicancias de la convivencia humana en contextos de diversidad cultural y en los actuales procesos de globalización que son parte de estos períodos históricos medianamente recientes. Es así como se constata que el mundo se está volviendo un lugar donde cada vez se ven más desplazadas las fronteras territoriales de las culturas humanas, donde indudablemente la convivencia propicia contactos de paz o de violencia, de aceptación mutua o invalidación de la otredad, de guerra o de paz. Es así como, cuando hablamos de interculturalidad, como un concepto que implica los relacionamientos humanos, nos referimos a “situaciones de influencias mutuas particulares: aquellas en las que grupos culturalmente diferentes se ven obligados por las circunstancias a convivir, a compartir espacios geográficos y sociales comunes de modo cotidiano, permanente, duradero, intensivo [...] Basta mirar los grandes cambios actuales producidos por las migraciones internacionales masivas para constatar que el mundo se está volviendo, en ese sentido, cada vez más intercultural” (Ansión & Tubino, 2007:42).

Un reconocimiento de la diversidad y un manejo renovado de las relaciones entre grupos étnicos y culturales diferentes supone volver a pensar la ciudadanía en el contexto de un Estado que ya no busque identificarse con una sola nación y una sola lengua, sino que, por el contrario, se construya sobre la base del encuentro entre los diversos (Ansión & Tubino, 2007). Ciudadano es quien tiene derecho a participar activamente de la vida social, de forma libre y en autonomía de su albedrío. Debemos avanzar hacia una noción de ciudadanía que considere los derechos culturales de sus ciudadanos, y en aquella tarea, la escuela posee un enorme protagonismo.

Buenas prácticas pedagógicas interculturales en aula

En relación al diálogo que se estableció entre el proyecto y las unidades educativas, por medio del equipo de observación y retroalimentación, se abordaron en cada una de ellas ciertos ámbitos comprendidos como buenas prácticas pedagógicas dirigidas a la interculturalidad. Estos acuerdos, generados entre los docentes participantes, la dirección de las escuelas y la observación de los pares y el equipo de investigación, surgen desde el levantamiento de acciones positivas observadas por los pares, las expectativas de las unidades educativas y su contexto cultural y comunitario, para la elaboración colaborativa de los planes de acompañamiento a cada escuela. A continuación, realizaremos un recorrido por las prácticas relevantes que se observaron en aula, implementadas por las y los docentes acompañados, y que se sistematizaron desde la observación etnográfica, el registro y análisis realizado en función de los criterios definidos previamente, que desde la perspectiva de este proyecto, caracterizan buenas prácticas pedagógicas interculturales.

Integración curricular y contextualización

De acuerdo al trabajo de campo llevado a cabo, se implementa en las aulas una planificación que busca la integración de distintas áreas del currículum y la contextualización de los contenidos. Gracias a la observación realizada en las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua Indígena, se identificaron acciones en esta línea por parte de los profesores y profesoras acompañadas, que se intentó potenciar a través de los diálogos de retroalimentación. Un ejemplo de ello es la integración que se observa en una clase de Matemáticas, donde se vinculan las operaciones de suma y resta, teoría de conjuntos y el concepto de doble, con contenidos de Ciencias Naturales y contextualizando con elementos, animales en este caso, de ecosistemas regionales.

“Existe contextualización, ya que se trabaja con elementos locales y que ya han sido abordados en otras clases anteriores y en otras asignaturas (celebración de la semana del medio ambiente y temáticas abordadas respecto al estado de conservación de los animales, son utilizadas en la clase) como los animales. También se puede observar integración de asignaturas, ya que se activan y utilizan contenidos de Ciencias Naturales, para Matemáticas” (Registro observación, clase de Matemáticas, Escuela 15, región de Tarapacá).

En esta planificación de aula es posible visualizar que la docente incorpora contenidos de otra asignatura, y que también utiliza elementos que son parte del contexto territorial y cultural en que está inmersa la comunidad, integrándolos en una clase que posee una secuencia didáctica propicia para el aprendizaje significativo, que va desde lo concreto a la abstracción (metacognición, conceptualización).

Otra forma de integrar activamente áreas de aprendizaje es en el uso del territorio como un aula abierta, con clases planificadas “en terreno”, fuera del recinto escolar, donde se vinculan asignaturas como Lengua Indígena, Ciencias Naturales y Taller de Ciencia y Tecnología. El uso del territorio resulta en sí una enorme

apertura a didácticas innovadoras y pertinentes, ya que se desarrolla como una experiencia educativa que sitúa a los niños y niñas como protagonistas de sus aprendizajes. Esta experiencia en terreno desarrolla un vínculo entre los conocimientos teóricos entregados en clase y el conocimiento práctico, como una forma de “aprender haciendo”.

“Los saberes y experiencias de los estudiantes adquieren un rol protagónico en esta salida a terreno. Para empezar, son ellos quienes deciden el lugar al que ir a extraer hierba a partir de su conocimiento del lugar. Aplican sus capacidades de observación para detectar un tubérculo que no era el objeto de la salida, sin embargo, se valora ese hallazgo, y se visibiliza y valora su habilidad para extraerlos, y sus conocimientos sobre las propiedades de la planta” (Registro de observación, clase Taller de Ciencia y Tecnología, Escuela 16, Tarapacá).

En este caso, también se cuenta con la participación de la educadora tradicional, quien posee conocimientos culturales profundos sobre lengua y cultura, y quien puede generar un vínculo entre los elementos que son parte del ecosistema y el paisaje natural y cultural local, haciendo que los aprendizajes adquieran mayor significación.

“En este sentido, podemos decir que existe contextualización de los contenidos y se observa que hay una reflexión respecto a los planes y programas. La metodología de trabajo es de integración de áreas de aprendizaje, en base a proyectos, donde se propicia el aprovechamiento del territorio y de prácticas culturales propias, como estrategia para generar aprendizajes significativos. A partir de ello, se observa que se intenta establecer permanentemente un diálogo entre conocimientos de la ciencia y conocimientos y saberes propios de la cultura aymara. En este sentido, se considera que efectivamente se propicia un enfoque intercultural en esta práctica pedagógica” (Registro de observación, clase Taller de Ciencia y Tecnología, Escuela 16, Tarapacá).

La comunidad como referente de identidad y participación

Los niños y niñas de una de las escuelas observadas poseen una visible identificación con sus referentes culturales: su territorio, cosmovisión y ceremonias religiosas, festividades e historia local. Esta percepción se constata en los conocimientos que ellos expresan en las distintas situaciones de clase observadas, tanto en la asignatura de Matemáticas como en la de Lengua Indígena. Cuando son consultados por la identidad de la comunidad, en diversas ocasiones los niños y niñas responden a coro que ellos son una comunidad quechua. Se observa una presente valoración por los abuelos y abuelas de la comunidad, quienes son considerados como los portadores de las historias que sustentan los vínculos con una sociedad y cultura antigua, anterior a la colonización europea. Es así como las experiencias y conocimientos culturales de niños y niñas están presentes en las situaciones de clase:

“Los niños y niñas tienen bastante protagonismo en la actividad de clase; dialogan, comparten sus experiencias y conocimientos, participando activamente a través del diálogo con la profesora, aportando desde sus experiencias familiares e historias, que tienen un rol relevante en el desarrollo de la clase” (Registro de observación, clase de Lengua Indígena, Escuela 15, región de Tarapacá).

Incluir las experiencias de niños y niñas, considerando y validando sus conocimientos y sus saberes en la planificación de los aprendizajes, resulta sin duda un motor que fortalece la autoidentificación y el reconocimiento de estos como miembros de una comunidad. Además, permite que niños y niñas puedan conocer a sus compañeros y compañeras de curso, visibilizando ante el grupo características propias de los referentes culturales diversos existentes en el aula.

Uso de la lengua indígena de forma transversal

Se hace evidente que una de las escuelas participantes ha realizado un importante y visible esfuerzo por promover la valoración del aprendizaje de lengua aymara, incluyendo en las planificaciones de asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Lenguaje y Comunicación, el uso de términos en aymara, además de la incorporación, como parte de la interacción cotidiana, del saludo en aymara entre estudiantes y profesoras.

Es posible observar en la sala de clases la motivación de niños y niñas en el uso de palabras en aymara. Esto, más allá de hablarnos sobre una progresión en los aprendizajes del idioma como segunda lengua (L2), nos habla también de la valoración de una lengua minoritaria y el reconocimiento de esta.

“La profesora incorpora algunos aspectos, que intentan contextualizar los contenidos y enriquecerlos. Hace comentarios en clase tendientes a la valoración de la cultura originaria aymara: - Uso de palabras en aymara. - Alusión a la festividad del Machaq Mara” (Registro de observación, clase de Lengua Indígena, Escuela 14, región de Tarapacá).

Inclusión de experiencias de vida de niños y niñas migrantes

Bajo nuestra mirada, y siguiendo a Tijoux (2013a), la escuela debería ser un eje de encuentros que podrían ser mayormente trabajados con vistas a la inserción de los inmigrantes, y especialmente de los hijos de inmigrantes, que ya participan en las escuelas. En este sentido, es importante relevar acciones observadas en aula que promueven la valoración de las experiencias de vida y conocimientos de niños y niñas migrantes, incluyéndolos desde dinámicas participativas de aprendizaje para la construcción de conocimientos.

“Se incluye durante la clase la experiencia de niños y niñas migrantes, de Bolivia y de Perú; profesora les consulta por los paisajes y climas que ellos conocen, en sus países de origen” (Registro de observación, clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 14, región de Tarapacá).

Resulta importante relevar estas experiencias de forma colectiva, como una manera de acercar y valorar la diversidad de experiencias de niños y niñas, para ir desarticulando las actitudes discriminatorias y excluyentes.

Actividades de integración transfronteriza

Tarapacá es una región fronteriza, que comparte límites con el hermano país de Bolivia. Esta condición genera dinámicas económicas y sociodemográficas características, manteniéndose un histórico tránsito de personas y grupos sociales, que cruzan activamente la frontera. La comuna de Colchane alberga el paso fronterizo del mismo nombre, con un permanente movimiento de personas y bienes, durante todo el año. Ambas regiones en contacto reciben los impactos de las políticas socioeconómicas de los Estados de ambos lados de la frontera, y de las tensiones y fricciones que puedan existir en caso de discrepancias. Así también, ambos territorios comparten características culturales y familiares (Podestá, 2004). Este es el caso de la cultura aymara, pueblo cuyas liminalidades no se adscriben a las fronteras nacionales, ya que abarcan territorios ancestrales de Bolivia, Chile, Argentina y Perú.

Es necesario aquí recordar que los territorios de Tarapacá se adscriben a Chile con posterioridad a la guerra del Pacífico, 73 años después de que Chile se constituyera como Estado nación, por lo que la adjudicación al Estado chileno de estas tierras es relativamente reciente. Los Estados implicados buscan la hegemonía política sobre sus territorios por medio de la generación de identificación de sus miembros con el territorio nacional respectivo a través de estrategias de carácter nacionalista, con un fuerte componente geopolítico, militar, burocrático e institucional. La educación formal también juega un rol fundamental en la construcción de la mirada sobre el vecino país y sus ciudadanos, siendo la escuela un ente competente en la promoción y recreación de valores patrióticos de tipo nacionalista, e incluso racializantes, dado que la institución escolar está sumida en una producción de saberes disciplinarios que contienen estrategias de poder reproductoras de relaciones de inequidad (Tijoux, 2013a). Esto sucede desde la comprensión del Estado chileno como un país centralista y con lógicas de hegemonía propias de un Estado colonizador, y entendiendo que la región de Tarapacá no queda exenta de este tipo enfoque, aún más bajo su condición fronteriza.

En el transcurso de la observación de aula fue posible advertir diversas formas de abordar esta condición de lugar de frontera como espacio de convivencia. En ocasiones la mirada era claramente excluyente, imponiéndose las diferencias y los sesgos de valor. Pero en otras iniciativas pedagógicas se observó explícitamente la intención de acercar y generar intercambio educativo y cultural entre comunidades.

En una misma escuela es posible observar ambas actitudes frente a la condición fronteriza del territorio donde se emplaza. Por un lado, y a modo de ejemplo, en un espacio donde la lengua aymara es el idioma originario de las comunidades de ambos lados de la frontera, como parte de un referente cultural común, que antecede a las divisiones geopolíticas y jurisdicciones territoriales actuales, existen distintas variedades dialectales de la lengua aymara, a un lado y al otro de la frontera. Por un lado, existe una mirada invalidante sobre la variante dialectal hablada en el lado boliviano de la frontera, y se espera que lo que se enseñe en la escuela sea la variante “chilena”, opinión que comparten algunos apoderados. Sin embargo, dentro del aula, los estudiantes provenientes de Bolivia, que son alrededor de veinte en niveles de educación básica y media, generalmente poseen un nivel de manejo de la lengua aymara mayor que sus pares chilenos. Esta pudiera ser una enorme posibilidad de potenciar la enseñanza del idioma en el Sector de Lengua Indígena, pero, por el contrario, se suprime esta competencia lingüística, en detrimento de los estudiantes provenientes de Bolivia y de la enseñanza del aymara, así como su posibilidad de revitalización local, por esta vía. Por otro lado, desde otras asignaturas, se están promoviendo intercambios para potenciar áreas del conocimiento como la ciencia y la tecnología, a través de encuentros entre la comunidad educativa de la escuela y otras escuelas de Bolivia —específicamente la escuela de Pisiga Bolívar, inmediatamente contigua al paso fronterizo de Colchane—, de Perú y Argentina.

Integración de valores que son parte de la cosmovisión andina

Las planificaciones de aula de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena incluyen la enseñanza de la lengua y cultura, en el caso de las escuelas participantes de Tarapacá, aymara y quechua. Fue posible observar en estas clases la presencia de valores que se consideran parte de la cultura andina, como referentes fundamentales de su cosmovisión, epistemología y ritualidad:

“En la actividad de aula se incluye valores y acciones propias de la cultura aymara (o andina) utilizando términos en aymara como amuki, parlasiña, ist’aña, suma qamaña, taypi, pachamama. Se intenta hacer un contrapunto con la cultura urbana occidental. Hay contextualización cuando, por ejemplo, se les pregunta a los niños si aquí, en la ciudad, también están en la Pachamama” (Registro de observación, clase de Lengua Indígena, Escuela 14, Tarapacá).

Aspectos que son entendidos como valores culturales, como por ejemplo las relaciones que se establecen a partir de la búsqueda del equilibrio y la complementariedad entre los seres humanos, la tierra y los demás seres con los que se convive, en relaciones de reciprocidad, son temas abordados desde esta asignatura. Según autores como Ansión, el mejor soporte para la construcción de un proyecto ciudadano intercultural está en las antiguas culturas que supieron manejar la diversidad y la relación con el otro en una perspectiva de complementariedad y de beneficio mutuo. Un ejemplo importante de ello son las sociedades andinas (Ansión & Tubino, 2007), a través de términos andinos como ayni, suma qamaña, ayllu, pachamama.

Conclusiones: educación intercultural, una mirada amplia a la diversidad cultural

La escuela, como espacio de encuentro, es un lugar privilegiado donde deben generarse, en palabras de Bhikhu Parekh (2005), los vínculos culturales necesarios para la construcción de una sociedad intercultural, cimentando así las bases para la convivencia, la cual requiere la participación de las diversas culturas en condiciones de equidad.

Finalmente, será el desarrollo de competencias interculturales entre los ciudadanos lo que nos permitirá la convivencia, a pesar de las diferencias (UNESCO, 2017a). En América Latina, las políticas públicas de atención a la diversidad, tendientes a lograr la inclusión en espacios estructuralmente homogeneizantes como la escuela, se han basado en lo que entendemos por acciones afirmativas. Desde una mirada crítica, en ámbitos como la educación, estas acciones afirmativas se han dirigido a la compensación de los más desfavorecidos. En el ámbito de los derechos sociales, la política pública dirigida a las minorías étnicas ha generado procesos de segregación, pues la lógica de inclusión de estas políticas está diseñada y dirigida por quienes son parte de la cultura hegemónica, y no por quienes representan a los destinatarios de estas iniciativas.

Según Tubino (2007), si bien estas acciones afirmativas, como operativización de la discriminación positiva, han producido impactos que han aportado a la inclusión de las diferencias culturales y la equidad, también han generado tensiones que es necesario visibilizar en la discusión sobre una educación intercultural que aborde los actuales escenarios de diversidad y encuentro. Lo valorable de estas acciones afirmativas es que puedan generar transformaciones a nivel de las estructuras simbólicas de la sociedad, y en ello, la educación se constituye como una herramienta fundamental, por su enorme relevancia en el proceso de socialización de los niños y niñas, como miembros de una sociedad.

Sin embargo, es fácil que estas acciones afirmativas, como parte de la política pública, se conviertan en acciones asimilacionistas, que no hacen más que acrecentar las brechas a partir del reconocimiento de la diferencia, pero sin asegurar la igualdad de derechos, es decir, incrementando la segregación social y cultural de la diferencia. Son asimilacionistas pues pretenden que los grupos excluidos, minoritarios, adopten las formas y significados de la cultura hegemónica. Es decir, debemos pasar de acciones afirmativas a acciones transformativas, de una educación intercultural bilingüe, que considera la relación (siempre en condiciones de inequidad) de una cultura A y otra B, a una educación intercultural para todas y todos, que amplíe la mirada binominal, hacia un diálogo intercultural polifónico. Una educación intracultural, que bajo acciones afirmativas intenta la valoración de una cultura en situación de subalternidad, no es suficiente para desarticular el racismo y la discriminación, como fenómenos relacionales que tienen una dimensión interpersonal, pero también estructuralmente institucionalizada (Ansión & Tubino, 2007).

La construcción de identidad también pasa por procesos de negociación dialógica. Bajo esta lógica, la escuela se yergue como un espacio de construcción de identidades, dado que, con un rol preponderante en los procesos de socialización y enculturación del individuo, logra situar a niños y niñas en contradicciones y afirmaciones

sobre sus propias experiencias y referentes culturales. Cuando ello se produce en la escuela como contexto discriminador, cargado de violencia simbólica e incluso explícita, niños y niñas son forzados a optar por asimilarse a los patrones culturales establecidos como válidos, tanto desde las relaciones interpersonales como desde lo curricular. Es por ello que una educación que se considere intercultural debe sustentar su rol transformador en un replanteamiento curricular, pero también en un trabajo profundo que cuestione nuestras formas de relacionarnos, nuestra convivencia, para lograr transitar desde la injusticia cultural a la convivencia intercultural, pues para desarticular la violencia simbólica de una educación hegemónica y homogeneizadora hay que empezar por educar las sensibilidades y las afectividades (Tijoux, 2013a).

En este sentido, la escuela de hoy en Chile, como protagonista del sistema educativo, debe trabajar por buscar la construcción del otro -migrante, indígena, afrodescendiente- en horizontalidad y equivalencia, desarticulando la mirada inferiorizada de la diferencia, que debe ser transformada en una oportunidad de ampliar los horizontes y la experiencia educativa de niñas y niños, desde la inclusión educativa.

Estas transformaciones pasan por que la escuela reconozca su calidad de espacio de encuentro de la diversidad cultural, en un sentido amplio, pero es la sociedad en su conjunto la que debe hacerse cargo de establecer relaciones de interculturalidad, y en la escuela, es la comunidad educativa en su totalidad; no son solo los maestros, no son los directivos, los apoderados, ni muchos menos los niños y niñas identificados como "diferentes", por tener referentes culturales minoritarios y/o provenir de otros territorios nacionales. Es toda la comunidad, desde una mirada sistémica y en lógica de reciprocidad, lo que implica dejar de ver esta diversidad como un "problema", y verla más bien como una oportunidad de ampliar los horizontes educativos, de fortalecer el aprender a ser, hacer, saber y vivir juntos/as, en palabras de Delors (1996).

CAPÍTULO X

Antofagasta: prácticas contextualizadas y conexiones culturales

Nidia Carvajal Villalobos⁶⁶
Docente par de Antofagasta

El objetivo de este proyecto fue realizar observaciones de buenas prácticas docentes en contextos multiculturales, con un horizonte intercultural, en tres unidades educativas rurales de la región de Antofagasta, las cuales tienen un gran porcentaje de estudiantes indígenas y de migrantes con ascendencia indígena, a los que se les debe garantizar una educación de calidad, inclusiva y significativa, que acoja la diversidad cultural del estudiantado. En este capítulo se comentan los hallazgos más significativos del estudio a escala regional, del estudio orientados por este propósito general.

Contextualización

Las escuelas observadas, dos unidades educativas rurales de la provincia del Loa y una en la comuna de Ollagüe, son instituciones que tienen datos de eficiencia interna semejantes, y consideran como herramienta pedagógica y didáctica su contexto intercultural bilingüe, desarrollando talleres y la asignatura de lengua indígena con planes y programas emanados del Ministerio de Educación, y planes y programas propios de lengua quechua.

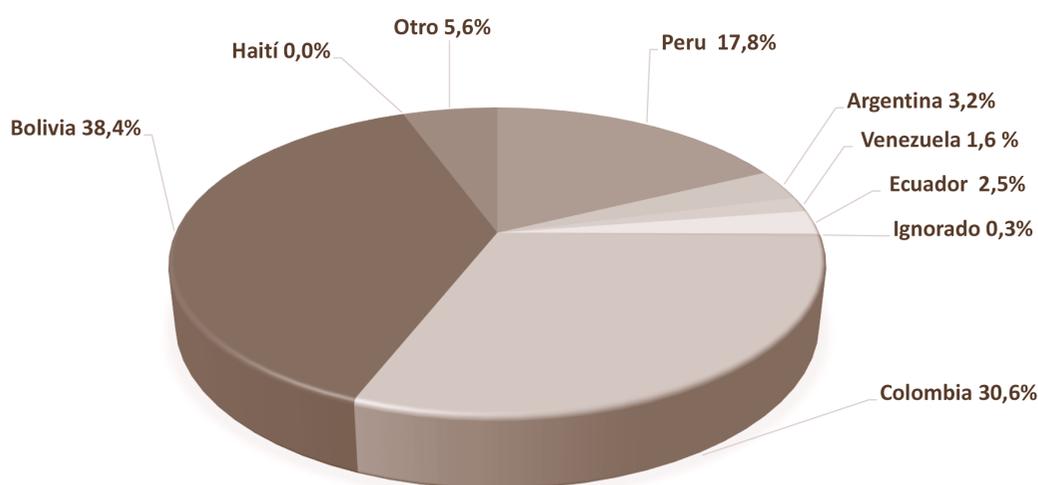
Desde 1996 estas tres escuelas rurales, en las que se desarrolló el acompañamiento al aula, trabajan considerando este contexto, en primer lugar, aplicando el programa MECE Rural, que proponía desarrollar el currículo desde lo local a lo global, luego se integró el programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), vinculado a la Ley Indígena 19.253, que reconoció jurídicamente a varios pueblos indígenas del país. En ese marco, se discutieron el desarrollo autónomo y los derechos consagrados en el convenio N° 169 de la OIT, que resguarda varios derechos de los pueblos originarios que se relacionan con la educación, señalando que se debe incluir su historia, sus conocimientos y técnicas ancestrales, sus valores, y que se debe procurar que los estudiantes puedan leer y escribir en su lengua originaria. Esto también implica considerar lo explicitado en la ley General de Educación, que reconoce los principios de inclusión, integración e interculturalidad, e integrar las lenguas

⁶⁶ Encargada de Escuela Unidad Educativa San Antonio de Padua, Ollagüe, Antofagasta.

originarias al currículo, según el contexto geográfico en que está inserta la escuela, integrando al aula a las y los educadores tradicionales, que son las personas que transmiten los saberes y conocimientos ancestrales de las comunidades.

Según cifras del censo 2017 realizado por el INE, de 607.534 habitantes de la región, más de 66 mil son migrantes, el 38,4% de ellos son de origen boliviano, el 30,6% colombiano y el 17,8 % peruano. La mayor parte se localiza en la comuna de Ollagüe, en segundo lugar, San Pedro de Atacama y, por último, la comuna de Mejillones⁶⁷ (véase gráfico X.1).

Gráfico X.1
ANTOFAGASTA: POBLACIÓN MIGRANTE INTERNACIONAL SEGÚN NACIONALIDADES, 2017



Fuente: INE, "Resultados censo 2017", en línea, <<https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R02>>.

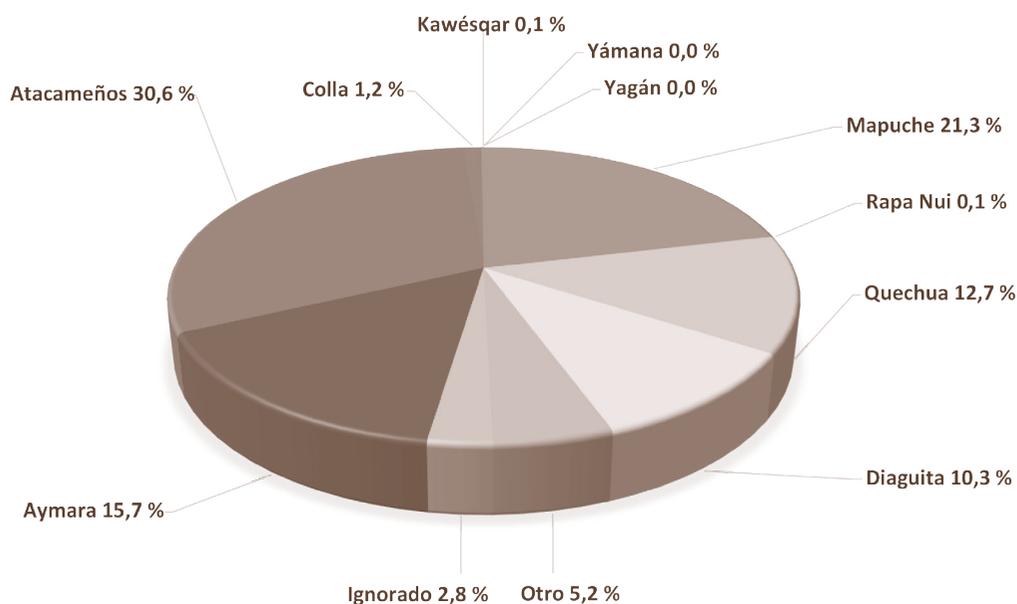
A su vez, los datos del censo arrojaron unas 85.000 personas indígenas viviendo en la región, es decir, un 14% de la población regional. Las etnias más numerosas son la Atacameño (30,6%), la mapuche (21,3%), la aymara (15,7%) y la quechua (12,7%) (véase el gráfico X.2).

En las tres escuelas en las que se desarrolló el trabajo de campo están presentes estudiantes de ascendencia quechua, aymara y Atacameño. En la Escuela 1 existe una matrícula total de 85 estudiantes (60 niños y 25 niñas), de los cuales el 78% son Atacameño. En relación a la matrícula extranjera, el 1,1% es venezolano, el 3,5% finlandés y el 17,6% boliviano de ascendencia quechua. Su porcentaje de vulnerabilidad es del 53%. En la Escuela 2 existe una matrícula total de 16 estudiantes (6 niños y 10 niñas), el 87% de ellos son de origen

⁶⁷ Los datos de localización fueron extraídos de un artículo publicado en el diario *El Mercurio* de Antofagasta.

Atacameño y el 13% son bolivianos de ascendencia quechua. Su porcentaje de vulnerabilidad es del 60%. Por último, en la Escuela 3 existe una matrícula total de 36 estudiantes (niños y niñas en cantidades idénticas). El 91,6% de ellos son de ascendencia quechua, el 5,5% Atacameño y el 2,7% mapuche. El índice de vulnerabilidad de este establecimiento es de un 82%.

Gráfico X.2
ANTOFAGASTA: POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN PUEBLO ORIGINARIO, 2017



Fuente: INE, “Resultados censo 2017”, en línea, <<https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R02>>.

El enfoque institucional: una educación contextualizada

Según la base de datos del Ministerio de Educación, el 70% de los establecimientos del país posee matrícula indígena, lo que no puede ser desconocido en una educación que avanza hacia el respeto y la valoración de la diversidad e inclusión. Esta situación obliga al Ministerio de Educación, por medio del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, a desarrollar estrategias para convertir a la escuela en un espacio educativo que:

1. Asegure a los niños y niñas el acceso al conocimiento transmitido por su pueblo de origen.
2. Invite a alumnos y alumnas a ser actores de su propio proceso educativo, considerando a su cultura y lengua como el punto de partida para el desarrollo de competencias (habilidades, conocimientos y actitudes).

3. Propicie que la lengua originaria sea un elemento primordial para el inicio de una verdadera conversación sobre interculturalidad.

Las tres unidades educativas de la región consideradas en este estudio contemplan esta realidad en su enfoque educativo, para atender a la diversidad de estudiantes indígenas y migrantes presentes en el aula, acogiendo los lineamientos políticos y jurídicos que sustentan esta propuesta.

Los elementos que se consideraron para desarrollar el currículo intercultural en las diferentes escuelas observadas tienen relación con su contexto o entorno sociocultural más cercano: saberes, rituales, tradiciones y costumbres, desarrollo de su lengua, con el propósito de entregar una educación igualitaria, pertinente y significativa para todos sus estudiantes. Esta asunción implica readecuar la escuela a la realidad circundante de los pueblos originarios o comunidades indígenas, y que los docentes se capaciten para atender a la multiculturalidad presente en el aula a través de su práctica pedagógica. Es en ese sentido que entendemos aquí una “buena práctica” docente: significa ofrecer un acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y con los medios adecuados para todo el mundo, poniendo en valor los elementos culturales, políticos y prácticos de la acción educativa, desde una perspectiva inclusiva (Booth & Ainscow, 2002).

Son precisamente estos lineamientos los que posibilitan que los niños y niñas, vecinos, docentes y autoridades, a través de la escuela, estén desarrollando un programa intercultural apropiado a su realidad y contexto educativo, utilizando estrategias que consideran elementos culturales llevados al aula utilizando adecuaciones curriculares que incorporan objetivos complementarios y contenidos significativos para el contexto educativo, que ayudarán a potenciar su identidad. Esto supone apostar por una educación intercultural inclusiva, que en términos de García & Goenechea (2011) puede definirse como: “Un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesto a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que con un conjunto de recetas a aplicar en los centros. Para ello, los centros más que ir aplicando un simple conjunto de actuaciones tendrán que ir identificando qué barreras de aprendizaje y de participación se están generando en sus contextos e ir diseñando propuestas educativas coherentes en el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa”.

Las tres escuelas consideradas a nivel regional en este proyecto contemplan lineamientos educativos similares, teniendo un proyecto educativo institucional con una visión, objetivos estratégicos y principios avocados al rescate de su patrimonio e identidad cultural. Una de ellas, por ejemplo, preserva su cultura y patrimonio a través del rescate y difusión del arte rupestre, que muestra cómo se desarrollaban las actividades cotidianas y económicas del pueblo Atacameño, y las otras dos realizan adecuaciones curriculares asociadas a su contexto y cultura local.

La incorporación de una mirada intercultural permite visibilizar y abordar las inequidades de las que son objeto las personas que forman parte de la comunidad escolar a partir de sus diferencias culturales, de modo de favorecer pro-

cesos de aprendizaje culturalmente pertinentes para todos y todas, y la formación de ciudadanos en pleno ejercicio de sus derechos (Ministerio de Educación, 2017). El entorno es entonces un elemento esencial que posibilita a la escuela realizar un trabajo pertinente y contextualizado con las principales características sociales que la rodean. Estas características son las que permiten que el rol de la escuela sea social y que prepare a sus estudiantes para desenvolverse en la sociedad sin olvidar los elementos diferenciadores del entorno en el cual está inserta. Estos conceptos se ponen de manifiesto con mayor fuerza cuando la escuela se encuentra en un enclave étnico con población indígena y diversidad migratoria que también tiene ascendencia indígena, es ahí donde se debe enfatizar el valor de la pertenencia cultural de los estudiantes, transformándose en una educación intercultural.

La práctica pedagógica caso a caso

Como ya se ha señalado, las escuelas que formaron parte del proyecto en la región de Antofagasta tienen un alto porcentaje de población indígena Atacameño, quechua y población migrante perteneciente a diferentes nacionalidades (bolivianos, colombianos y peruanos principalmente), y son instituciones con un alto índice de vulnerabilidad.

Las escuelas rurales de la región trabajan la modalidad de cursos combinados y multigrados, contextualizando la enseñanza-aprendizaje en su entorno sociocultural, conservando variadas costumbres, tradiciones, saberes y rituales de la cultura precolombina Inca de la cual descienden, ya que la huella histórica presente en su territorio da testimonio de esa incursión andina en los territorios del desierto atacameño.

Las tres escuelas complementan la cobertura curricular del Ministerio de Educación, con su contexto histórico, social y cultural, lo que hace que la enseñanza-aprendizaje sea más integral y autónoma, ya que se pueden adecuar los objetivos de aprendizaje y contenidos al entorno local, tornando más significativo su saber para la diversidad de estudiantes presente en el aula.

Entre las prácticas pedagógicas observadas, se pudieron relevar algunas que reúnen numerosos atributos para considerarlas prácticas pedagógicas con enfoque intercultural. Por ejemplo, en la Escuela 1, el docente, en sus clases de Artes Visuales, realiza el rescate y difusión del arte rupestre, enseñando a los estudiantes a marcar las figuras en nylon, en terreno, para luego reproducirlas y pintarlas en las telas y cuadros. Además de la acción de rescate patrimonial en sí, con esta actividad el docente valoriza esta materialización de la cultura originaria de los estudiantes, al legitimarla como una obra de arte equiparable a las que se suelen identificar con la cultura hegemónica.

En esta práctica se encontraron varios hallazgos, ya que el docente realiza comparaciones en relación a costumbres, saberes y rituales de su pueblo originario con el contexto global, para que los estudiantes reflexionen sobre su cultura y la resignifiquen. Por ejemplo: “un alumno identifica en una pintura a una llama con el vientre abultado y comenta que ella representa la fecundidad y una imagen de un indígena que presenta un tocado con plumas sobre su cabeza, donde acota que él puede haber sido un jefe”, es decir,

interpreta y significa lo que ha aprendido in situ en relación a su cultura. En varias ocasiones, además, el profesor establece vínculos entre el arte rupestre y algunas pinturas renacentistas, es decir, conduce a los estudiantes a relacionar diferentes cosmovisiones y prácticas culturales, para entender la suya en ese marco, encontrando similitudes y diferencias.

El docente expresa en el contexto de una clase: “El arte rupestre tiene un sentido, pero cuando llegaron los españoles, dijeron que esto eran cosas de indios (esto lo expresa cuando realiza la descripción de la escultura de David), esto se puede explicar dentro del contexto de colonización”. Es decir, también adopta y enseña una aproximación crítica a la realidad, que contribuye a que los estudiantes entiendan que detrás de la diversidad cultural hay diferencias, jerarquizaciones, a las que subyacen relaciones desiguales.

También explica que “el arte rupestre tiene distintas interpretaciones”, cuenta un relato relacionado con los chamanes, y agrega:

“Esto ocurrió ahora en estos tiempos, una abuelita me contó que un día su nieta tenía mucha fiebre por varios días, que no se le quitaba y sus padres la llevaron a una cueva que queda por aquí cerca y la pusieron sobre unas piedras, para que encontrara la salud, porque estas son sagradas y tienen el poder de sanación, y la nietecita se sanó, es decir niños, sus abuelas aún conservan creencias de sus antepasados, que para ellos(as) tienen un significado, aún en estos tiempos modernos” (Registro de observación de clase, Escuela 1, Antofagasta).

Este fragmento de la clase nos muestra una valoración de la cultura originaria de los niños, y, de forma indirecta, el mensaje que otras formas de saber son posibles, e igualmente valiosas.

El docente realiza una comparación entre la civilización más antigua del mundo, que es Catal Hüyük, y les explica que los muertos eran enterrados en los suelos de las casas, tal vez buscando su protección espiritual. A través de este rito funerario realiza una comparación con las culturas andinas, agregando que:

“su esencia está aquí, debajo en la Pacha, y dice que cuando el abuelo siembra, le da energía a la semilla, para que crezca con fuerza, le entrega su sensibilidad y, según dicen ellos, la Pacha los escucha, esto mismo sucedía en estas ciudades de la antigüedad, cuando los sacerdotes tenían conexión con lo espiritual. En cambio, nosotros tenemos el mundo de los yatiris, los que todavía dan agüitas de hierbas, para calmar los dolores o leen las hojas de coca, para hacer una predicción del destino de las personas, en el mundo cristiano o religioso esto es tachado como brujería o hechicería.

Igual contarles que ahora se considera como una falta grave que un niño nazca en la casa, pero antes existían las parteras o comadronas, así eran llamadas las mujeres que asistían en los partos y usaban los mismos métodos que ahora usan en la medicina alternativa, colocaban a las mujeres en una tina con agua caliente, para entrar en el proceso de dilatación, o las mujeres

mapuche que tenían a sus hijos arrodilladas o en cuclillas soportando grandes dolores y agrega ‘mi mamá me tuvo en la casa’, un alumno levanta su mano y dice que el también nació en la casa” (Registro de observación de clase, Escuela 1, Antofagasta).

El registro etnográfico de este momento de clase habla, nuevamente, de la valoración de los saberes y prácticas de una cultura subalternizada, no hegemónica. Al poner el acento en el hecho que estas prácticas han sido retomadas por la medicina alternativa, el profesor muestra, de forma indirecta, que la legitimación de las culturas es un proceso dinámico.

Y finalmente, el docente busca similitudes entre culturas, expresando que en su pueblo existen petroglifos y en Catal Hüyük pinturas, pero para realizar sus rituales tenían aspectos parecidos, las dos culturas usaban alucinógenos, y les explica que “de ahí viene el concepto ‘tocado por los dioses”.

En las prácticas pedagógicas de las escuelas 2 y 3, los docentes trabajan la adecuación de objetivos y contenidos utilizando saberes pertenecientes a su cultura de origen, considerando su entorno geográfico y socio-comunitario.

En la Escuela 2, la práctica pedagógica cuenta para su desarrollo con una aldea que recrea las actividades sociales, culturales y económicas del pueblo atacameño. Esta se utiliza para recrear la vida y actividades que desarrollaron sus ancestros in situ, contando con las habitaciones en tamaño real, confeccionadas con piedra canteada, terrazas de cultivo, trojas donde los atacameños guardaban sus alimentos y figuras humanas de tamaño real de dos representantes del pueblo Atacameño, con la indumentaria que ellos usaban.

La docente explica que esta aldea le ha permitido contar la historia de este pueblo originario en forma transversal, considerando todas las asignaturas del currículo, teniendo además la presencia de un Pukará que fue una fortaleza, utilizada como un sistema defensivo que se ubica en un sitio estratégico. Su construcción data del siglo V dC, y constituye un monumento histórico que permite vivenciar la historia y legado de este pueblo originario.

En este espacio educativo también se consideraron los cuentos, leyendas y mitos que existen aún en estos lugares, que son contadas por las pastoras que recorren todos los días estos lugares y cerros en busca del pasto para alimentar sus pequeños ganados de llamos y ovejas:

“la educadora tradicional cuenta que estas narraciones casi siempre tienen un final trágico, porque si las pastoras descuidan sus ganados y se duermen vendrá el cóndor y se las llevará, lo que constituye un castigo ejemplar, porque el mundo andino no promueve la flojera y esto lo manifiesta a través de su principio Amaq’hilla. Es importante comprender la trilogía quechua: el principio del Ama q’hilla, Ama Llulla, Ama Suwa. Estos principios significan en el idioma quichua: no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón” (Registro de observación de clase, Escuela 2, Antofagasta).

La práctica pedagógica de esta docente, por lo tanto, tiene un enfoque más vinculado a la etnoeducación, o la educación indígena, es decir, la interculturalidad se concibe aquí, más bien, como un rescate y revalorización de la cultura indígena subalternizada de este entorno.

En la práctica pedagógica de la Escuela 3, el docente contextualiza y adecúa los contenidos curriculares de ciencias utilizando los elementos vitales de su entorno: el agua, la tierra o Pachamama y el sol o Tata Inti. A través de objetivos propuestos por el Ministerio, el docente realiza las adecuaciones, muchas veces generando el espacio para la reflexión sobre la incidencia de la actividad humana en la naturaleza, ya que la escuela se encuentra inserta en una localidad donde existen empresas relacionadas con energía solar y energía geotérmica.

Desde esta escuela se participa en eventos socioculturales y ceremoniales, respetando convenciones sociales, momentos y espacios rituales, donde los estudiantes utilizan expresiones y normas básicas de la lengua indígena.

De este modo, comprenden el significado de estas ceremonias, rituales y pagos en los que la Pachamama se considera la generadora de vida, y por lo tanto es a ella a quien en varios meses del año se le hacen pagos para mantenerla contenta, por todos los frutos que produce.

En este sentido, lo fundamental es que los y las estudiantes desarrollen capacidades y conocimientos sobre cómo deben participar y actuar en una sociedad indígena basada en el respeto como un activo cultural: respeto a las personas mayores, a los animales, a la Pachamama. También es importante que valoren la complementariedad de los deberes y de las responsabilidades, de servir a los demás y de luchar siempre por el bien común.

“El docente expresa en una de sus prácticas que en el núcleo familiar los padres casi siempre están fuera del hogar, desarrollando actividades económicas relacionadas con la agricultura, el pastoreo y la minería. Los docentes y estudiantes comentan que las tradiciones y rituales las realizan solo los varones, a los cuales los denominan yatiris o yachus, que son los encargados de realizar los pagos a la Pachamama, cerros y mallkus. Se comenta que aún existen roles bien marcados o definidos en el mundo andino, donde hay actividades que solo realizan los hombres o mujeres.

El profesor agrega que el yachu ahora asiste con su pareja a realizar los rituales, porque en el mundo andino todo es dual. Les explica que mientras él hace los preparativos para el pago, ella se pasea en círculos alrededor de los asistentes a la ceremonia, para llamar a la buena hora o energías positivas, porque explica que en el mundo andino existen parajes de mala hora y buena hora, por eso, cuando existe el intercambio de chuspas (bolsas ceremoniales que se usan en los pagos), se dice en cada momento que sea ‘en buena hora’. En los rituales las mujeres se ubican al lado izquierdo del yachu y los hombres al lado derecho” (Registro de observación de clase, Escuela 3, Antofagasta).

Es decir, en este caso hay una puesta en diálogo de la mirada de los roles de género en ambas culturas, la originaria de los estudiantes y la hegemónica, que es la que organiza el sistema educativo. Más allá de las valoraciones u opiniones personales que pueda tenerse sobre eso, esta conexión de miradas culturales diferentes les permite a los estudiantes adquirir conciencia de las especificidades de su identidad.

El profesor comenta en su primera práctica:

“En relación a la alimentación saludable y dieta balanceada, lo que consumían los mineros que trabajan en altura, que estaban sometidos a la rigurosidad de su trabajo y del clima, les comenta que ellos comían una dieta alta en calorías y grasas, como la carne de llamo, que la hacían charqui, porque en ese tiempo, en la década de los ‘80, no había luz para conservar los alimentos refrigerados; ponían la carne al sol para que se deshidratara y también le echaban sal para evitar la descomposición. Y en las mañanas tomaban una bebida llamada pito, que era leche con harina tostada de quinua (comentario dentro del contexto de la minería del azufre en la zona norte)” (Registro de observación de clase, Escuela 3, Antofagasta).

Y agrega otro comentario en relación al mismo contexto:

“que los mineros todos los primeros de agosto realizan un pago a la Pachamama para llamar a la riqueza y evitar los accidentes, porque en agosto el ‘tío’ anda suelto y por lo mismo en este mes no se deben subir los cerros (tío se usa como sinónimo de diablo que cuida las riquezas de las minas)” (Registro de observación de clase, Escuela 3, Antofagasta).

Es decir, una fortaleza del docente de la Escuela 3 es la permanente contextualización de su práctica pedagógica, e incluso una aproximación crítica a esa realidad, en un entorno afectado por las consecuencias medioambientales negativas de la actividad minera:

“El docente presenta PPT con información sobre el impacto de la minería. Pregunta a los niños qué hay en las fotos (mineras).

- ‘Aguaaa’ dicen los niños.

El docente dice:

- ‘En Chuquicamata se trabaja mucho la minería y cuando pasas por Chuquicamata ves el polvo’.

El docente muestra una foto y los niños gritan

- ‘Siiii, es de acá, es la minera de [Nombre de lugar]’.

- ‘¿Y de dónde sacan ellos el agua?’, pregunta el profesor.

- ‘De los humedales’, ‘de los ríos’, dicen los niños.

- ‘¿Se han dado cuenta que hay un relave del mineral de Chuquicamata, antes de llegar a Calama, quién ha visto?’.

Una niña dice: ‘Siii, he visto’.

Docente: 'pero eso no es agua, son residuos tóxicos'.

El docente pregunta a las niñas sobre su investigación y concluyen que las mineras aminoran el impacto ambiental utilizando el agua desde el mar" (Registro de observación de clase, Escuela 3, Antofagasta).

Algunas impresiones generales

En estas unidades educativas se observó una estrategia interesante vista desde el enfoque intercultural: la de integrar al aula la presencia de los tesoros humanos vivos, que enseñan técnicas ancestrales en relación a los tejidos a telar, cerámica, recetas ancestrales, utilizando alimentos propios de los lugares donde están insertas las escuelas, lo que ha permitido a los docentes realizar recetarios, plasmar los dibujos y grecas en la cerámicas y tejidos que elaboran. Además, se incorporan temáticas asociadas a su cultura de origen o pertenencia, y se atiende a la diversidad de culturas presentes en el aula.

En las retroalimentaciones, los docentes expusieron que ellos no pertenecen a los pueblos originarios en los cuales realizan clases, y para los tres esto ha sido un desafío, porque la presencia de diferentes culturas en el aula hace que preparen mejor sus clases, lo que ha favorecido la innovación, la inclusión de estos contenidos culturales no hegemónicos, y la pertinencia en la enseñanza-aprendizaje, a la vez que los ha estimulado a realizar investigaciones sobre el contexto donde imparten sus clases, por lo que sienten que trabajar en un contexto intercultural enriquece el currículo. También señalaron que han aprendido muchos aspectos de sus costumbres y rituales gracias a las conversaciones que han tenido con los estudiantes y miembros de la comunidad, entre ellos, los padres y apoderados.

En todas las clases observadas se apreció un clima de relaciones interpersonales respetuosas, de aceptación y de colaboración entre los estudiantes y sus profesores, aunque los docentes expresan que hay temas sensibles de tratar con los estudiantes, como el hecho que a veces no reconocen su origen porque tienen vergüenza de que los tilden de bolivianos -porque hablan quechua-, o por su cultura. Es en este contexto que la interculturalidad debe adquirir un valor renovado y significativo, para que no se generen condiciones de exclusión y desigualdad, y para propender a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo.

Todas estas escuelas, como señalamos al principio, están insertas en el sector rural, manteniendo una matrícula que cada año va descendiendo, porque las familias han tenido que emigrar a los centros urbanos más cercanos, como la ciudad de Calama, debido a la falta de oportunidades laborales y a la inexistencia de liceos para que los estudiantes puedan proseguir estudios de enseñanza media, produciéndose así un fuerte desarraigo familiar a temprana edad. Esto deriva en el hecho que un gran porcentaje de los estudiantes desertan y no terminen su enseñanza secundaria por falta de apoyo familiar, ya que provienen de familias monoparentales con cabeza de hogar femenina, con alto porcentaje de vulnerabilidad.

Conclusiones en clave regional

En general, es posible concluir que estas tres escuelas entregan una educación intercultural inclusiva, en la que involucran a la comunidad, fundamentalmente a través de una educadora tradicional, por ejemplo, que es la encargada de transmitir sus saberes, valores, principios y vivencias, es decir, no solo es educadora, sino que forma parte de los elementos activos y con valor propio. También se pudo observar en los tres establecimientos un profesorado que se preocupa de interiorizarse y ser partícipe de la comunidad, y que los estudiantes desarrollan habilidades y actitudes basadas en sus tradiciones y en lo que demanda el mundo actual.

Para el Ministerio de Educación, “los establecimientos educacionales del país pueden transversalizar la interculturalidad en el currículo; esto implica generar un diálogo entre los diversos conocimientos o posturas que surgen a partir de un mismo tema, sin jerarquizar o relevar uno por sobre el otro. La transversalización de la interculturalidad se puede dar a través de contenidos temáticos, en acciones pedagógicas de aprendizaje, mediante la interrelación de una o más asignaturas, entre otros, lo que permite potenciar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo en torno a la realidad en la que se está inserto/a”⁶⁸. Las prácticas pedagógicas observadas en las tres unidades educativas se realizan considerando esta búsqueda de transversalización, con atención a la diversidad étnica y migrante con ascendencia indígena presente en el aula, enseñando a los estudiantes su cultura a través del desarrollo del arte, leyendas, mitos, rituales, dramatizaciones, distintos contenidos presentes en el currículo nacional y el uso de la lengua originaria, participación en eventos socioculturales y ceremoniales, respetando convenciones sociales, momentos y espacios rituales propios de su cultura.

Se perciben semejanzas en sus rituales y pagos a la Pachamama, que los pueblos consideraban una entidad viviente, definida como una divinidad protectora y a la vez proveedora, la que concede la fertilidad y favorece la fecundidad. Es decir, en los tres casos se valora y legitima la cosmovisión de una cultura no hegemónica, un aspecto fundamental de una educación con enfoque intercultural.

Se utiliza además el contexto sociocultural y geográfico para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y actividades. Las adecuaciones o contextualizaciones curriculares han permitido a estas escuelas rurales realizar ajustes a los parámetros particulares de los diversos entornos en que se encuentran ubicadas, en donde, en variadas oportunidades, la lógica de lo general o global, lo estandarizado, se contrapone a la lógica local que proponen las comunidades y pueblos indígenas para la educación de sus hijos. Y esa contraposición se realiza a partir de una valoración, no una deslegitimación o subvaloración.

La flexibilidad constituye otra condición básica de la contextualización, pues permite la adaptación de contenidos para enseñar lo que resulta más pertinente y significativo, porque los niños y niñas le dan un sentido lógico a lo que aprenden, potenciando más su aprendizaje y logrando una educación enriquecedora en saberes y valores relacionados con su propia cultura, desarrollando actitudes y competencias culturales que le permitirán

⁶⁸ Ministerio de Educación, “Currículo Intercultural”, [en línea] <<http://peib.mineduc.cl/curriculo-intercultural/>>, recuperado el 28 de octubre de 2018.

desenvolverse en la sociedad del conocimiento, visibilizando su entorno, además de fortalecer su autoestima e identidad cultural: “La cultura es una construcción de sentido que permite tomar conciencia de sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo. Si la escuela propone a los jóvenes sistemas de sentido que no tienen ninguna relación con lo que viven, seguirán siendo discursos vacíos que repetirán el día del examen, para olvidarlos en seguida y que no le permitirán ninguna autoconstrucción” (Charlot, 2004:59).

Todas las prácticas pedagógicas se desarrollaron en un clima de respeto y afecto. Se observaron clases activas y participativas donde se usan conceptos, frases y oraciones relacionadas con la lengua de los pueblos originarios quechua y Atacameño. En algunos de los casos esa participación es bastante tradicional, basada en el rol del profesor, pero en otras ocasiones la participación de los y las estudiantes es activa, con su voz y su hacer, como en el caso del rescate, reproducción y reapropiación artística de las pinturas rupestres.

En todas las escuelas se realiza una articulación del currículo, adecuando los objetivos y actividades desarrolladas con objetivos y contenidos complementarios, que ayudan a la valorización y conciencia de la diversidad cultural y promueven la interculturalidad.

Los desafíos observados en las retroalimentaciones con los propios docentes se relacionan con la incorporación de distintos tipos de evaluaciones, como coevaluaciones y autoevaluaciones, que permitan a los estudiantes reflexionar acerca de sus propios aprendizajes, identificar sus fortalezas y debilidades, puesto que se observó que muchas veces cuesta trasladar el enfoque intercultural a la propuesta didáctica y evaluativa.

Todos estos elementos observados han aportado, desde la realidad regional, a la construcción de los estándares para promover buenas prácticas pedagógicas interculturales, propuestos en el capítulo VII de este informe.

CAPÍTULO XI

Cuando la diversidad cultural interpela a la educación tradicional: experiencias de persistencia y de cambio en la Región Metropolitana

Mónica Ovando Lonconao

Docente par de la Región Metropolitana

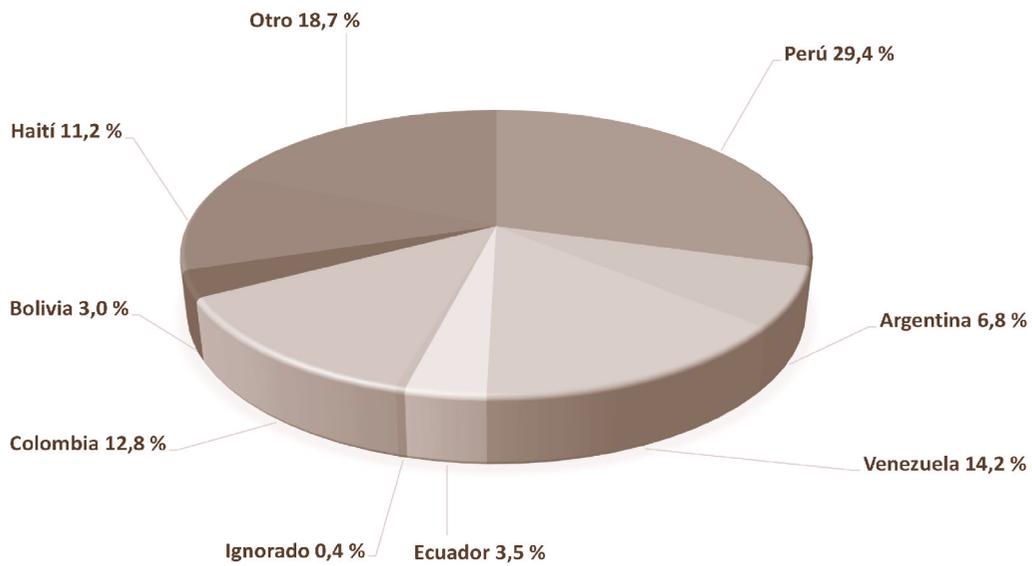
Introducción

Este capítulo es el resultado del análisis de la información levantada en un trabajo de campo que nos permitió acercarnos a experiencias pedagógicas en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, caracterizados por un entramado social con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica (79,2% en promedio en las tres escuelas consideradas), lo que se suma a contextos multiculturales y multilingües relacionados con la presencia de estudiantes indígenas, principalmente mapuche, migrantes de origen latinoamericano y afrodescendientes. En concreto, se trata de escuelas de las comunas de San Bernardo, San Joaquín y Recoleta.

La Región Metropolitana en su conjunto tiene un 10% de población indígena y un 7% de población migrante según el censo de 2017. En este último caso, se trata mayoritariamente de una migración intrarregional (véase gráfico XI.1). La población indígena es principalmente mapuche (véase gráfico XI.2). Este es el escenario socio-cultural marco de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, un contexto cultural diverso que ha complejizado la labor docente, y que en la práctica implica nuevos desafíos que enfrentan a diario los profesores y profesoras.

Gráfico XI.1

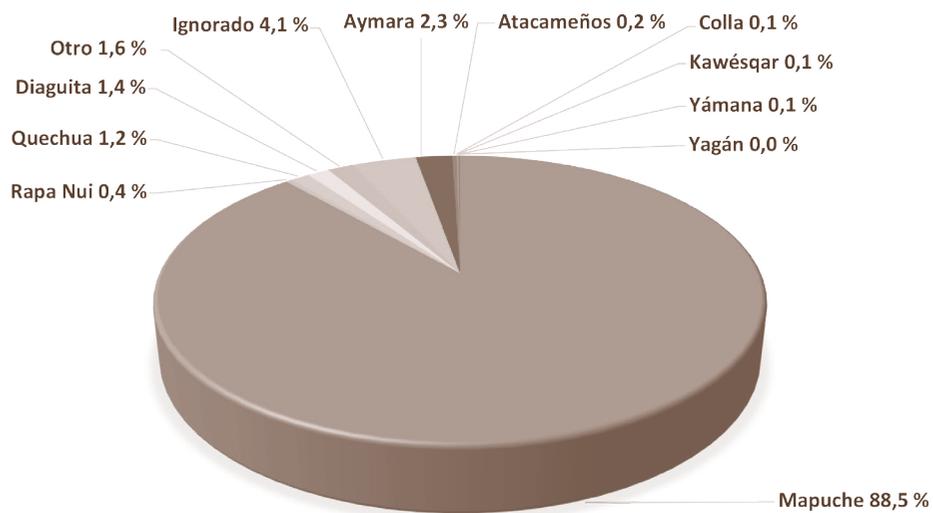
REGIÓN METROPOLITANA: POBLACIÓN MIGRANTE INTERNACIONAL SEGÚN NACIONALIDADES, 2017



Fuente: INE, "Resultados censo 2017", en línea, <https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R13>.

Gráfico XI.2

REGIÓN METROPOLITANA: POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN PUEBLO ORIGINARIO, 2017



Fuente: INE, "Resultados censo 2017", en línea, <https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R13>.

Frente a esta realidad, surge la necesidad de conocer, identificar y compartir experiencias que se aproximan a aquello que desde este estudio definimos como buenas prácticas pedagógicas interculturales que se desarrollan en los establecimientos seleccionados, y que se relacionan con la formulación de proyectos educativos institucionales en los que “asumen, reconocen y valoran la diversidad cultural, la riqueza de saberes y experiencias de sus alumnos/as al servicio de la práctica pedagógica” (jefe de UTP, Escuela 12).

Debido al alto porcentaje de alumnos y alumnas con ascendencia mapuche, dos de los tres establecimientos considerados en esta región están implementando el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En uno de los casos se incorporó en 2017 la asignatura de Sector de Lengua Indígena al plan de estudios del primer ciclo básico, a cargo de un educador tradicional, hablante nativo del mapuzugun. En el segundo caso, el establecimiento ha implementado el taller de Lengua Mapuche, que no se encuentra en el plan de estudio, y que está a cargo de una docente especialista en el área de lenguaje y comunicación, hablante nativa del mapuzugun, dirigido al primer ciclo básico.

Las intervenciones y observaciones realizadas en los establecimientos seleccionados son producto de la suma de voluntades de los actores involucrados: corporaciones, departamentos municipales de educación, directores, jefes de UTP, orientadores y, especialmente, los docentes de aula, quienes accedieron generosamente y de forma voluntaria a abrir sus espacios educativos para compartir sus prácticas pedagógicas en contextos de diversidad social, cultural y lingüística.

Hallazgos regionales

El análisis que se presenta a continuación se ordenó a partir de las dimensiones identificadas en las pautas de observación aplicadas clase a clase durante el transcurso de la investigación. La mayor parte de las experiencias observadas se relacionan con buenas prácticas pedagógicas en general, es decir, no necesariamente buenas prácticas pedagógicas interculturales. Mas bien se trata de prácticas que se acercan de manera discreta hacia acciones que contribuyen a orientar la labor educativa hacia un horizonte intercultural, aunque también observamos momentos pedagógicos que sí caben claramente en la definición de buena práctica pedagógica intercultural adoptada, que se han considerado en la primera parte de este informe. Por esa razón, decidimos considerar en la exposición las observaciones en general, poniendo más énfasis, de todos modos, en aquellas específicamente ligadas a una mirada educativa intercultural.

Estrategias para motivar a los estudiantes hacia la actividad

Durante el período de observación de aula se visibilizaron aspectos generales de lo que se considera un buen desempeño profesional propuesto en los estándares del Marco para la Buena Enseñanza, que favorecen los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018a). En primer lugar, se apreció en general en las docentes observadas un dominio y conocimiento de la disciplina que enseñan, esto incluye el marco curricular, los énfasis del subsector y los

principales logros de aprendizaje de la asignatura (en concreto, Historia, Geografía y Ciencias Sociales en dos casos, y Taller de lengua y cultura indígena en el tercero). Las profesoras organizan la clase en forma sistemática, incorporan estrategias que permiten captar el interés y la motivación de los estudiantes; planifican, seleccionan y preparan material didáctico con el fin de lograr el aprendizaje de los contenidos y unidades temáticas. Para eso utilizan algunos elementos que facilitan el cumplimiento de los objetivos, en especial lo relacionado con el material tecnológico que se encuentra a disposición de los docentes en el aula. Respecto del material audiovisual seleccionado, en algunos casos se advierte una clara intención por contribuir a ampliar la mirada de los procesos históricos a nivel latinoamericano, orientando de ese modo la labor docente hacia una práctica pedagógica basada en los principios de interculturalidad, en la medida que se trata de aulas en las que están presentes estudiantes de diferentes países de América Latina.

Otra de las estrategias utilizadas por las docentes es la implementación de una rutina o estructura de clase que consiste en un saludo inicial de acuerdo al contexto multilingüístico, dada la presencia de estudiantes no hispanoparlantes (haitianos en estos casos) y de origen mapuche. También se observó la configuración de espacios reflexivos y de análisis crítico de los contenidos de las asignaturas, comentando noticias de la contingencia nacional e internacional, material y documentación de acuerdo con el contexto social de sus estudiantes (población migrante), e incluyendo las experiencias de las y los alumnos. No obstante, el concepto de interculturalidad no se encuentra explicitado en las planificaciones y objetivos de aprendizaje de la clase, sino que se deduce de la intención por incorporar y adaptar el currículum y hacer presente la diversidad del aula.

Calidad del diálogo entre profesor y estudiantes, y entre pares

En términos generales, las docentes valoran y reconocen la importancia de generar un espacio de participación de los estudiantes, aunque ese espacio está centrado en el adulto, que controla y procura distribuir la palabra en forma equánime, invitándolos, dentro de lo limitados que resultan los espacios (por la gran cantidad de alumnos por aula), a emitir sus opiniones respecto de los temas que se trabajan en las clases. Las profesoras instalan propuestas de reflexión crítica que asumen y reconocen este espacio de diversidad social y cultural que constituye el aula, en el que día a día se manifiestan diferentes sistemas de creencias, visiones y formas de comprender el mundo de parte de los estudiantes, sus familias, docentes, inspectores y la comunidad educativa.

“El niño haitiano dice que el sol es un círculo, tiene volcanes, la docente llama la atención a un niño que interrumpe, le pide que escuche y si quiere opinar que levante la mano por favor, el niño haitiano continúa, diciendo ‘el sol es un planeta pero no hay personas, hay monstruos de lava (el resto de los niños se impresiona, la profesora pide silencio), como volcanes, y ahí no vive nadie’, el niño colombiano comenta que el sistema solar tiene siete planetas, la docente pide que continúen la idea, el niño haitiano: ‘el sol es una estrella de fuego’, la docente enfatiza que nada de lo que dicen está mal y que deben respetar su turno y las opiniones de los demás, deben respetarlas, nada de lo que dicen está mal, todas las opiniones son válidas, nunca hay que decirle a un compañero que está mal” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana).

Además, se observó en algunas ocasiones el abordaje de temas emergentes relacionados con experiencias concretas de racismo, dentro y fuera del aula, que han experimentado algunos estudiantes. Estas problemáticas se hicieron presentes en algunas circunstancias, y en esas oportunidades fueron abordadas visibilizando la situación de tensión y conflicto en la que se vieron involucrados, como afectados, estudiantes afrodescendientes. Por otra parte, ante la presencia de situaciones de conflicto identitario de parte de un estudiante mapuche, producto de la estigmatización y los sesgos racistas ligados al colonialismo aún presente en el currículum oculto, la misma docente se hizo cargo en su práctica de la situación. Este aspecto de la práctica de la docente aborda la dimensión conflictiva que todo encuentro intercultural supone.

“Los niños comienzan a hablar y la profesora les dice ‘yo escucho a los que levantan la mano, faltan los mapuche, pero no la bandera’ (esta se encuentra adelante en un mural, la profesora la muestra), una niña le dice a la profesora que ‘hay alguien que es mapuche’, la profesora recuerda que hay un niño mapuche, los niños indican dónde está, este se avergüenza, la profesora, al ver esta situación, les recuerda que entraron dos tías a la sala; se dirige a mí y me pregunta de dónde soy, le digo que soy mapuche, todo esto lo hace porque observa la incomodidad del niño, comienza a reforzarlo positivamente diciendo que debe sentirse orgulloso de ser mapuche” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana).

“Los niños recuerdan que molestaban a los niños haitianos, por su color de piel, les decían ‘negro’. La profesora les dice que todos tienen distinto color de piel, que todos somos diferentes, y por eso no nos tenemos que molestar, que todos somos personas. Insiste en que no todos tenemos el mismo color de piel, que independiente de esto, lo más importante es que tenemos que aprender a respetarnos, todo el mundo, todos los países, tener en cuenta además que en Chile existen ocho etnias” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana).

Otro elemento a considerar en esta dimensión es la explícita valoración, de parte de las docentes, de los aprendizajes desarrollados en actividades de colaboración y cooperación, mediante el trabajo en equipo.

Miradas desde el horizonte de la educación intercultural, es necesario señalar que los contenidos desarrollados durante estas prácticas pedagógicas tendieron a asumir valores “universales”, formas hegemónicas de organización social (democracia) y de convivencia –considerando que buena parte de las observaciones se realizaron en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales–, principalmente desde la visión occidental y colonialista que se encuentra en los contenidos curriculares. Por lo tanto, se invisibilizan las concepciones de vida, las formas de organización política y social contenidas en la visión de mundo de los otros pueblos a los que pertenecen los propios estudiantes (afrodescendientes, indígenas, etc.).

Acciones dirigidas hacia la generación de un clima de confianza y respeto mutuo

En cuanto a las observaciones respecto del clima de aula, las docentes que participaron del estudio en la Región Metropolitana establecen normas de convivencia conocidas por todos y todas, cimentadas en el respeto por el otro, reconociendo la diversidad presente en aula, brindando espacios y oportunidades de participación equitativa al momento de compartir sus opiniones respecto del tema propuesto, escuchando atentamente a sus alumnos y alumnas, enfatizando que todas y cada una de las opiniones son válidas. Sin embargo, es importante mencionar que estas prácticas pedagógicas no están exentas de formas y elementos de normalización y prácticas disciplinantes reificadas en la institucionalidad educativa (las filas antes de entrar, generalmente separadas entre varones y mujeres; el control de las formas de estar y comportarse en el aula, de sentarse, los momentos de levantarse, etc.; la derivación de los alumnos que “no trabajan” a la inspectoría, entre otras).

Por otra parte, las actividades que son de responsabilidad de los estudiantes (por ejemplo, disertaciones) se transforman en un espacio democrático que descentraliza la labor del profesor. En esos momentos, se aprecia y valora el trabajo y esfuerzo de los estudiantes, se escuchan atentamente las presentaciones de los grupos de trabajo, en las que además se aprecia la diversidad lingüística y, en algunos casos, las barreras idiomáticas, especialmente en estudiantes haitianos. Las docentes destacan que este tipo de actividad requiere un gran esfuerzo y preparación de los temas a exponer y, por lo tanto, el resto debe tomar una actitud respetuosa y de valoración del trabajo de cada uno de sus compañeros.

Se destaca además que las docentes han establecido dinámicas e interacciones basadas en el conocimiento de las trayectorias biográficas de los estudiantes, que surgen del interés personal, de una especial sensibilidad y de una permanente preocupación por conocer las circunstancias en que se desarrolla el proceso migratorio y su vínculo con los procesos sociales del país de origen, lo que se constituye en uno de los principales elementos que contribuyen a buenas prácticas educativas interculturales que contemplan la arista migratoria de la diversidad en el aula. En este marco es que una de las experiencias observadas da cuenta de una situación particular, asociada a la historia de vida de un alumno extranjero de origen colombiano, quien en un momento de confianza, producto de una conversación con su curso a partir de una canción infantil (“Que canten los niños”), compartió la traumática experiencia de violencia sufrida directamente por su familia, que finalmente es la razón por la que deciden migrar a Chile.

“La docente relata que, en un momento de la tarde, el niño nuevo comparte su historia personal y las circunstancias en las que su familia se ve obligada a abandonar el país, todo esto marcado por un contexto de violencia explícita, pues su hermano fue asesinado en presencia de su familia (delante de él); esta situación conmovió profundamente a todos los niños/as (“todos lloramos”), incluso la profesora no pudo contenerse, esto con lágrimas en los ojos” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana).

Un elemento interesante que surgió en estas observaciones es que las docentes participantes del estudio en esta región expresan y comparten su sentido del humor, y esto provoca sonrisas y atención en los niños, niñas y los adultos que son parte de la práctica pedagógica (como asistentes), genera un ambiente constructivo, positivo, estrecha la relación alumno-docente y ofrece seguridad para afrontar algunos desafíos, sin miedo a equivocarse. Aunque esta característica ciertamente no define una buena práctica pedagógica por sí misma, es un elemento importante a considerar en las competencias interculturales que debiese tener un buen docente.

“La docente pregunta el nombre de las personas que realizan los mapas y los planisferios, el niño colombiano levanta la mano y dice sonriendo, un poco inseguro, ‘los cartelógrafos’, la profesora corrige sonriendo, dice que es una palabra difícil, ‘cartógrafos’, vuelve a preguntar cómo se llaman las personas que realizan los mapas, unos niños responden nuevamente ‘cartelógrafos’, la docente sonríe y corrige, ‘cartógrafos, si no se lo saben tomo mis cosas y me voy a mi casa’, todos nos reímos, lo dice en forma graciosa” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana).

Pertinencia de la actividad como práctica que promueve la interculturalidad

Las docentes participantes en el estudio seleccionan los contenidos y diseñan una propuesta educativa que reconoce la diversidad cultural y promueve la visibilización y valoración de las diferencias individuales y colectivas presentes en la realidad próxima del aula. Utilizan además las experiencias y situaciones del aula cuando se manifiestan tensiones o conflictos vinculados con aspectos identitarios y situaciones de discriminación racial y étnica, como vimos en un apartado previo.

Por otra parte, relacionan los conocimientos previos y las experiencias de sus estudiantes en sus países de origen, sus creencias religiosas, sus formas de vida, y de esta forma adaptan el contenido curricular a la temática desarrollada considerando ese contexto social y cultural. Por ejemplo, observamos clases en las que se aprovechó la procedencia de los estudiantes a modo de referencia durante la ubicación en las “representaciones de la tierra” (globo terráqueo y planisferio), considerando los países de los que provienen los alumnos y alumnas al servicio de los contenidos. Además, estos contenidos son articulados con las diversas historias de vida, y esto es un elemento facilitador y significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Continúa con la clase diciéndoles que van a realizar una actividad diferente en el patio, pero antes de salir van a recordar lo que han hecho en las clases anteriores. Muestra la imagen de un mapa de América del Sur que utilizaron en una de las clases anteriores, los niños reconocen que es de América del Sur, pregunta qué hicieron en esa clase, una niña responde ‘reconocer los países y la rosa de los vientos’, la profesora dice ‘muy bien’ y pregunta por los países que observaron, los niños los nombran, insiste en que existen algunos países que se encuentran en el

mapa que para ellos son 'especiales', una niña recuerda el primer país, Argentina, porque está al lado de Chile y está ubicado al otro lado de la cordillera de los Andes, uno de los niños nombra a una niña que viene de ese país, continúan con Colombia, nombran a los niños y el país (Brasil, Ecuador, Perú y Haití), se dan cuenta de que este país no se encuentra en el mapa porque está en otro subcontinente y para llegar a Haití tienen que atravesar el océano Atlántico" (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana).

"También se observa el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes en la asignatura de Historia de Chile: la docente traslada a la realidad que viven en la actualidad los países latinoamericanos (Venezuela, Perú, etc.), lo que permite a los alumnos y alumnas ser partícipes de un proceso de aprendizaje reflexivo, crítico y contextualizado. Por ejemplo, en una clase en la que se trabaja sobre la Constitución política, la docente aprovecha la instancia como una oportunidad para conocer y comparar los principios fundamentales contenidos en las distintas Constituciones de los países de origen de varios estudiantes comparando con la Constitución chilena, incorporando y analizando la información desde distintas fuentes, lo que permite conocer y comparar diversas realidades, y de manera significativa, descubrir por sí mismos la semejanza de estos principios" (Escuela 11, Metropolitana).

Si bien existe un esfuerzo por el reconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes, los contenidos se circunscriben al marco curricular nacional, y el acercamiento y pertinencia de la práctica pedagógica es una decisión de la docente, que realiza un trabajo sistemático de búsqueda de información para incluir las Constituciones de los Estados nacionales de origen de sus estudiantes. De todos modos, es importante notar que no se consideran los pueblos existentes previa invasión, conquista y, después, conformación de los Estados nacionales. Esa consideración permitiría, por ejemplo, hacer notar a los estudiantes que esas similitudes en las cartas constitucionales obedecen a un mismo modelo de gobierno, proveniente de una determinada matriz cultural. Por lo tanto, se conserva una visión desde una hegemonía cultural que invisibiliza otros pueblos, que además son pueblos de los cuales provienen algunos estudiantes, pueblos indígenas y/o afrodescendiente (aymara, quechua, mapuche, guaraní, etc.).

La evaluación

Para el caso de las observaciones y análisis de los procesos evaluativos es importante recalcar que esto es parte de uno de los nudos críticos manifestados por las docentes a propósito de la diversidad cultural, lingüística, de estilos de aprendizaje, entre otros aspectos. En términos generales, los instrumentos evaluativos que consideramos aquí se encuentran referenciados dentro de lo que pueden considerarse buenas prácticas pedagógicas, pero no necesariamente interculturales.

En esta dimensión se observan iniciativas de las docentes para incluir a los estudiantes en la identificación, reconocimiento y propuesta de los objetivos y los aprendizajes esperados de la clase, lo que facilita la reflexión conjunta y posteriormente la constatación del cumplimiento de los objetivos, si ha sido de su agrado la metodología propuesta, qué aprendieron, cómo se sintieron, entre otras cosas. Sin dudas se trata de un avance importante hacia la consecución de procesos evaluativos más participativos.

Otra experiencia se relaciona con las instancias de coevaluación de la unidad finalizada, aplicando un instrumento que incluye una autoevaluación de los contenidos desarrollados durante la unidad. Posteriormente la docente realiza una evaluación cualitativa del proceso de autoevaluación efectuado por los estudiantes, consulta qué les ha parecido esta forma de autoevaluarse, y al mismo tiempo valida y releva la importancia de ambos procesos evaluativos, aunque la idea de evaluación permanece ligada a la de calificación.

“La docente comienza diciendo que la clase de hoy se divide en dos partes, en la primera parte harán un recuento de lo aprendido en clases anteriores y posteriormente ‘vamos a evaluarnos’, pregunta el significado de evaluar, el niño colombiano responde ‘colocarse una calificación’, la profesora repite la idea, ‘colocarse una calificación’, sin embargo, en esta oportunidad va a ser diferente, porque generalmente es ella la que entrega una prueba para evaluarlos, en esta ocasión serán ellos mismos los que se van a ‘autoevaluar’, pregunta ‘¿qué será autoevaluar?’, una niña responde, ‘¿que nos vamos a evaluar nosotros?’, la docente dice ‘tal cual, se van a evaluar ustedes mismos’” (Registro observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela 12, Metropolitana).

"Otra de las estrategias observada es el diseño de un instrumento de evaluación cualitativa en el marco de las disertaciones realizadas por los estudiantes, a través de presentaciones de diversas temáticas asociadas a problemas medioambientales. Se trata de la aplicación de una rúbrica que incluye los principales aspectos a considerar en las presentaciones. Los estudiantes analizan con la docente la forma de organización del trabajo en equipo, el conocimiento y dominio del tema, los tipos de presentaciones, la estructura de trabajo, la proyección de la voz, el tiempo de exposición, y una ronda de preguntas de los estudiantes. Por lo tanto, el proceso considera una instancia de autoevaluación y posteriormente una coevaluación, en la que participan la docente, los grupos de trabajo y el total de los estudiantes" (Escuela 11, Metropolitana).

Al finalizar el trabajo de campo de esta investigación, la misma docente comparte con los alumnos y alumnas, y la docente par, las implicancias y el significado que ha tenido su participación personal desde su rol, lo que además implica constantemente un proceso de autoevaluación y reflexión respecto de su quehacer en un espacio de diversidad presente en el aula.

En síntesis, se acogen instancias de participación y democratización de los procesos de enseñanza aprendizaje, descentralizando el rol del docente en la evaluación, sin embargo, estas se encuentran enmarcadas en las buenas prácticas pedagógicas, no necesariamente consideran un enfoque intercultural.

Lugar que ocupan los saberes y puntos de vista de los estudiantes

Las docentes desarrollan los contenidos curriculares considerando las experiencias personales y colectivas que surgen a propósito de las necesidades y particularidades de los estudiantes, de sus saberes, origen familiar, social y cultural, por lo tanto, se intenta acercar de manera pragmática el currículum a la realidad del aula y de la unidad educativa. Esto contempla ejercicios y ejemplos prácticos para facilitar el aprendizaje, especialmente de los estudiantes migrantes, de manera de otorgar un mayor grado de pertinencia y significación a los contenidos.

Otro elemento presente en estas prácticas pedagógicas es el acceso, conocimiento y utilización de elementos tecnológicos y de información actualizada proveniente de las redes sociales, considerando que los estudiantes son en su gran mayoría nativos digitales. Esta consideración de alguna manera contribuye a facilitar una mayor comprensión y contextualización de los temas desarrollados, desde sus conocimientos y percepción respecto de los temas de la asignatura.

Al mismo tiempo, se valora la inclusión en las clases de distintos referentes culturales de los países de los cuales provienen los estudiantes migrantes, situación que se transforma en una oportunidad de compartir realidades asociadas a las historias de vida de los alumnos y alumnas y de sus familias: “podemos llegar a conocer a través de ellos, nos pueden contar cosas de su país y nosotros de nuestro país”, dice una niña migrante en una de las clases (Escuela 11, Metropolitana). En otra de las experiencias observadas, una visita pedagógica realizada en el Cementerio General, los estudiantes logran vincular los hechos históricos con sus historias personales, en particular, una alumna comparte su situación familiar a propósito del patio 29, donde se encuentran los restos de su abuelo detenido desaparecido. Esto permite un acercamiento comprensivo de los contextos políticos y los movimientos sociales contemporáneos, que a la vez que genera un aprendizaje significativo para los estudiantes chilenos, permite a los estudiantes extranjeros conocer sobre la historia reciente del país en el que están residiendo a partir de vivencias personales de sus compañeros (Escuela 11, Metropolitana).

Otros aspectos relevantes

Por último, es necesario destacar el nivel de conocimiento y empatía manifestado por las docentes que participaron del estudio en esta región hacia sus alumnos y alumnas, el interés por conocer sus historias personales y familiares, las que en su mayoría presentan un alto nivel de complejidad. A partir de esta situación, surgieron demandas respecto de la necesidad de acompañamiento psicológico y contención, especialmente cuando se presentan situaciones complejas compartidas por los estudiantes o las familias, caracterizadas por altos niveles de vulnerabilidad, lo que en la práctica supera el ámbito laboral y afecta directamente los estados emocionales de los equipos que componen las unidades educativas.

También es necesario considerar la cantidad de estudiantes por aula en estas unidades educativas, a modo de elemento obstaculizador de la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística. Esta situación genera hacinamiento, la imposibilidad de considerar actividades que requieran un espacio físico más amplio para su desarrollo, entre otras cosas. También observamos condiciones infraestructurales que no son apropiadas para el trabajo de los docentes y para el aprendizaje de los estudiantes. Estas condiciones implican un doble esfuerzo de parte de los y las docentes y de alumnos y alumnas al momento de desarrollar las experiencias educativas.

Conclusiones

A partir de los objetivos planteados para la presente investigación, se constata en terreno la realización de experiencias que tienden a reconocer las cualidades del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, desde la valoración de la diversidad social y cultural, en un esfuerzo por articular y adecuar los contenidos curriculares (aprendizaje significativo). Sin embargo, el enfoque intercultural no se encuentra conceptualizado por los docentes, por lo tanto, no es explicitado dentro de los planteamientos metodológicos de la práctica (planificaciones, objetivos de aprendizaje). Es importante destacar, de todos modos, las experiencias de educación intercultural indígena propuestas desde el Ministerio de Educación, a través de la implementación de los talleres de lengua indígena y del Sector de Lengua Indígena, que visibilizan la presencia de los pueblos originarios en la Región Metropolitana, en especial de la cultura mapuche. De esta forma, se genera en estas unidades educativas un espacio para que se hagan presentes la visión de mundo, la lengua, la cultura y los saberes ancestrales de los pueblos originarios que viven en el territorio.

Durante la observación de aula se identifican tensiones generadas a partir de situaciones de racismo y discriminación manifiestas dentro y fuera del aula. Los docentes cumplen un rol fundamental en ese marco, al asumir una actitud de apertura para enfrentar y resolver las tensiones y conflictos a favor de una práctica educativa que tematiza la diversidad como recurso pedagógico que contribuye al encuentro y respeto por la diferencia.

El trabajo de campo permitió identificar algunas características similares en el perfil de las docentes involucradas en el estudio, en primer lugar, sus prácticas educativas surgen desde la autorreflexión y el interés por visibilizar el contexto de la escuela y la diversidad presente en el aula, a partir del conocimiento y la apertura al diálogo entre culturas, desde una manifiesta actitud empática. De esta forma, se crean ambientes propicios para el aprendizaje, que traen como resultado relaciones e interacciones positivas dentro del aula, basadas en la empatía y el conocimiento de los alumnos y alumnas (historia familiar, diferencias individuales, procedencia, ritmos y estilos de aprendizaje), aspectos que al parecer facilitan la labor de los docentes. Sin embargo, existen algunos sesgos frente a las realidades que viven los países de los cuales provienen los estudiantes, y esto requiere de un mayor grado de conocimiento y análisis de la situación interna de los países de origen, como es el caso de la situación migratoria venezolana, que obedece a un complejo escenario.

Las unidades educativas seleccionadas en la Región Metropolitana han sido consideradas por su trayectoria y experiencia en el trabajo en torno a la diversidad cultural, dadas sus características particulares asociadas al fenómeno migratorio reciente, iniciado en la década de 1990. Por otra parte, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se encuentra en esta región en una etapa de implementación del Sector de Lengua Indígena en establecimientos educacionales que cuentan con un 20% de estudiantes de ascendencia indígena, en su gran mayoría de origen mapuche. Esta medida surge en respuesta a las demandas de los pueblos originarios, con el objetivo de revitalizar y fortalecer la lengua mapuche, como una forma de revertir las relaciones de asimetría cultural. En los dos establecimientos observados en los que se está aplicando el programa (uno en modalidad de asignatura y otro de taller), se advierte una coherencia con lo que se explicita en el proyecto educativo institucional. Sin embargo, la diversidad indígena queda reducida al taller o la asignatura, y avanzar hacia una educación intercultural implica transversalizar estos contenidos y enfoques.

Si bien el PEIB es una propuesta educativa que intenta fortalecer y revitalizar las lenguas indígenas, la situación que viven en la actualidad los niños y niñas haitianos es similar a la experimentada por los pueblos originarios, a través de una educación homogeneizadora y asimilacionista, en la que se invisibiliza la lengua materna (creolé) y se sobrevalora el aprendizaje del idioma oficial, el español. Esta es una situación que necesita ser contemplada desde un enfoque intercultural

Los establecimientos educativos partícipes de la investigación en la región acogen e identifican la diversidad cultural a partir del fenómeno migratorio, pero lo hacen asociándola a los países constituidos desde los Estados naciones, salvo algunas experiencias que logran identificar la existencia de distintos pueblos al interior de estos Estados (indígenas, afrodescendientes, etc.).

Los municipios involucrados instalan políticas tendientes a dar una buena acogida a los estudiantes migrantes, en respuesta a las situaciones emergentes en las unidades educativas, por ejemplo, a través de la incorporación de funcionarios extranjeros que asumen labores dentro de los establecimientos (traductores y facilitadores haitianos), lo que facilita los canales de comunicación docente-alumno, la adaptación de los estudiantes, las familias y la comunidad.

Otra observación resultante del trabajo de campo es que el sistema de medición estandarizada de los resultados escolares no contempla la diversidad social y cultural, los estilos y ritmos de aprendizaje, por lo tanto, la aplicación de estos instrumentos de medición se traduce en la práctica en bajos resultados de algunas de estas instituciones. Como consecuencia, se produce la intervención de asesores técnicos externos, centrando los objetivos en los resultados de las pruebas SIMCE, en desmedro del PEI. Es necesario considerar el modo en que estas situaciones afectan la autonomía de los establecimientos para generar sus proyectos educativos propios, acogiendo la diversidad cultural.

Se constata y reconoce también una serie de características y fortalezas contenidas en las prácticas educativas, que surgen desde la experiencia y trayectoria del ejercicio docente: los conocimientos disciplinarios, la selec-

ción intencionada de metodologías motivadoras y de interés de los estudiantes, una planificación intencionada en sintonía con los objetivos, logros y actividades, la búsqueda y utilización de diferentes tipos de materiales didácticos, especialmente nuevas tecnologías que se encuentran disponibles en los establecimientos.

Las metodologías utilizadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje son más bien tradicionales (clases expositivas), no obstante, se observan experiencias educativas que otorgan un mayor protagonismo de los estudiantes, como salidas pedagógicas, investigaciones y presentaciones de temas a cargo de los estudiantes, junto a experiencias lúdicas. Estas prácticas facilitan el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, democratizan el espacio educativo, los canales de participación y los sistemas de evaluación, que incluyen la autoevaluación y la coevaluación, descentralizando el rol del docente. De este modo, aunque el método de enseñanza tradicional sigue primando, se advierten también numerosos cambios que apuntan hacia la incorporación del método interactivo (Soloviva & Quintana, 2010).

Es preciso reconocer que la cultura escolar mantiene un carácter conservador y autoritario, centrado en el orden y la disciplina, en relaciones verticales ausentes de libertad; se mantienen el ordenamiento, el uso de uniforme, las filas diferenciadas por género. Por lo tanto, es necesario realizar un cambio cultural en los espacios escolares, abrirlos de manera profunda al reconocimiento respetuoso de la diversidad, en sentido amplio, al ejercicio de los derechos ciudadanos y a una educación de calidad para todos y todas, en la que la educación intercultural forme parte activa de las políticas públicas: "Tenemos derecho a ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza y el derecho a ser distintos cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad" (de Souza Santos, 2010:87).

Por último, surge la inquietud respecto de qué está sucediendo con la incorporación del enfoque intercultural en el resto de los niveles educativos, dado que esta investigación se centró en el primer y segundo ciclo de la enseñanza básica. Las docentes observadas asumen el rol de jefatura y la vinculación con otros programas, sin embargo, en los cursos superiores cambian las dinámicas institucionales, puesto que se incorpora un mayor número de docentes por asignatura. Esta es, entonces, una línea de investigación que se necesita explorar.

CAPÍTULO XII

Monoculturalidad y resistencia: características y prácticas de las escuelas en espacios de diversidad en la Araucanía

*José Quidel Lincoleo*⁶⁹

Docente par de la Araucanía

*“Entonces me di cuenta de que no entendía nada en el aula.
No entendía nada de lo que el profesor estaba enseñando.
No entendía nada de lo que teníamos que leer, ni por
qué teníamos que hacerlo. Empecé a no entender
nada de mí mismo, sin sentir nada más que confusión”.*

Martín Nakata (2014)

Introducción

El presente trabajo está centrado en el análisis de algunos resultados y prácticas docentes producto de un trabajo interactivo en cuatro escuelas de la región de la Araucanía en el contexto de la investigación-acción “Buenas prácticas docentes: el desafío de la enseñanza y aprendizaje desde la interculturalidad y multilingüismo”.

La idea es relevar algunos cuestionamientos desde una perspectiva crítica, no solo en relación al trabajo docente, sino también al quehacer de la institución escuela respecto de la diversidad étnica, que para los estamentos educacionales suele ser más una “adversidad étnica”. El trabajo releva la relación con la sociedad mapuche no solo porque las cuatro escuelas escogidas poseen una altísima matrícula de este origen, sino porque se trata de una cuestión específica de relación interétnica preexistente a la fundación del Estado nación chileno. Sin embargo, esta realidad no ha sido asumida desde las instituciones educativas, y en la actualidad se aborda intentando subsumirlo bajo el fenómeno de la migración.

En la experiencia desarrollada en la región de la Araucanía es inminente el desplazamiento de lo mapuche en las instituciones educativas. Aunque la totalidad de las escuelas muestran un discurso consonante con la interculturalidad que se promueve, ese discurso no tiene asidero en la práctica misma, ya sea pedagógica o en el área de la gestión educativa.

⁶⁹ Director de la Cátedra Fray Bartolomé de las Casas, Universidad Católica de Temuco.

Para entender esta situación debemos recordar qué es la institución escuela en relación al pueblo mapuche, cómo y para qué se instala en los diferentes territorios como enclave de “civilización” para luchar contra la “barbarie”. Sarzuri-Lima (2013), citando a Larson, señala que la función de la escuela fue “llevar a la nueva generación de indios al ámbito regulatorio del Estado, transformarlos en trabajadores productivos y consumidores y posiblemente incluso en ciudadanos hispanizados en un futuro lejano” (*apud* Sarzuri-Lima, 2013:8). Es la tarea que las escuelas han desarrollado de manera sistemática en América Latina.

La escuela se ha enquistado en los diferentes lof mapu una vez consolidado el sometimiento militar y el despojo, a fines del siglo XIX. En su quehacer violento, ha estigmatizado lo mapuche, lo ha desplazado e invisibilizado y, en muchos casos, ha ridiculizado su conocimiento y sus prácticas. “La segunda mitad del siglo XIX significó para los mapuche su tránsito hacia nuestra modernidad. Fue un camino lleno de sangre, fuertes, escuelas y biblias. Fue el trayecto de los vencidos, de aquellos que deben adaptarse o morir” (Donoso, 2008:25).

Muchos logko ofrecieron tierras para asentar en ellas escuelas y, de esa manera, hacer que sus hijos e hijas pudieran “aprender” el mundo y los códigos wigka. Era además una manera de frenar el despojo. La tesis mapuche fue: si los hijos e hijas conocen este otro mundo, entonces podrán oponerse al sistemático despojo del que eran víctimas por no hablar esa otra lengua y, por ende, no entender nada de sus acciones.

Pero, a no mucho andar, se dieron cuenta de que esa maniobra, esa estrategia, conllevaba muchos riesgos y el costo era muy alto. Los riesgos eran que las generaciones “civilizadas” abandonaran la vida mapuche; por otro lado, el costo de entrar en la escuela era muy violento: humillaciones, golpes, violencias, discriminación, burlas, que a veces eran insostenibles para quienes se habían atrevido a entrar a la escuela.

Queda claro entonces que el objetivo de la escuela no era el mismo que el de las familias y los lof mapu que se abrían a esta nueva institucionalidad. Respecto de esta temática Donoso, citando a Pablo Mariman, señala: “reflexionando sobre algunos aportes que hiciese Milan Stuchlik en la década de 1970, abre la posibilidad a que entendamos que las motivaciones que tenían los mapuche para acudir a la escuela eran distintas a las que depositaban el conjunto de la población nacional. Sugiriendo que, mientras los mapuche iban en búsqueda de herramientas concretas para desenvolverse en el medio, como el idioma castellano, la lecto-escritura y las matemáticas básicas, el conjunto de la población nacional adosaba la intención de obtener certificados que operasen como avales a la hora de insertarse en el ámbito laboral y/o público” (Donoso, 2008:51).

Por otro lado, todo era nuevo, nada de lo propio era válido en aquel espacio. Desde las palabras hasta la forma de sentarse, comer, eran diferentes, había que re-disciplinar el cuerpo: “La educación monopoliza el conocimiento de forma violenta, imponiendo un saber único, excluyendo todo lo que no se encuentra en él. Todo lo ajeno al contenido educativo es considerado como inválido al no pertenecer a los contenidos cuantificables y evaluables por parte del propio sistema educativo” (Barroso, 2013:17).

Los mapuche siempre vieron el problema, pero no así la escuela, que ha seguido más de un siglo encasillada en su monoculturalidad, y en abierto desafío de resistencia hacia lo diferente, aunque ello esté circundando sus espacios a toda hora.

En el cuadro XII.1 se detalla el porcentaje de matrícula indígena de las cuatro escuelas en las que se realizó la investigación-acción. Como se observa, el porcentaje de alumnos de origen mapuche en estas aulas es mayoritario. El dato se condice con el escenario regional, en el que la población indígena representa el 34% de la población total, según los datos del censo abreviado de 2017, y el 97,8% de ella es mapuche (véase gráfico XII.1).

Cuadro XII.1

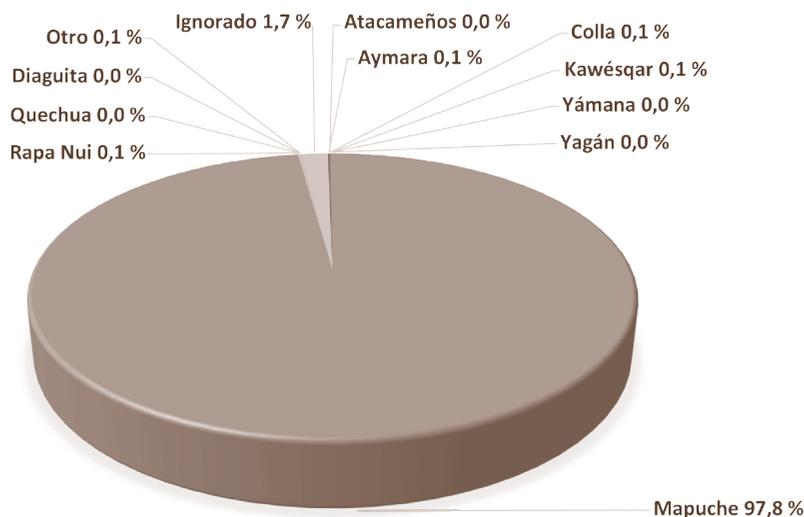
ARAUCANÍA: MATRÍCULA INDÍGENA E ÍNDICE DE VULNERABILIDAD DE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA

| Escuela | Porcentaje de matrícula Mapuche | Índice de vulnerabilidad |
|---------|---------------------------------|--------------------------|
| 4 | 90% | 95 |
| 5 | 100% | 98 |
| 6 | 68% | 96,36 |
| 7 | 80% | 96,03 |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información relevada en terreno.

Gráfico XII.1

ARAUCANÍA: POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN PUEBLO ORIGINARIO, 2017



Fuente: INE, "Resultados censo 2017", en línea, <<https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R09>>.

Observando el cuadro XII.1 se puede constatar que ni siquiera podemos hablar en estos casos de amplia diversidad, sino que simplemente existe una mayoría de alumnos y alumnas de origen mapuche. Entonces, podemos decir que los no mapuche aquí, en ese caso, pasan a ser “minorías”. Sin embargo, estamos acostumbrados a escuchar de los analistas que los mapuche somos una “minoría” en la región, en el país. Como se ve, en las realidades locales esto es relativo.

Interculturalizando la vida

La mirada de la interculturalidad que está en la base del análisis que se presenta en este capítulo excede el campo educativo, porque es lo que está aconteciendo en nuestro país. Catherine Walsh propone una definición tomada del movimiento indígena colombiano: “Entendemos interculturalidad como [...] proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...], en otro ordenamiento social” (Walsh, 2014:51). Esta condición se hace necesaria en países en donde la diversidad étnica es una realidad innegable. La realidad social demanda cambios profundos y estructurales, puesto que la asimetría de poder y representacional se visibiliza como una práctica cada vez más obsoleta.

En diferentes espacios en los que se habla de interculturalidad también surgen respuestas enarbolando el multiculturalismo, como una vía más propicia para ser implementada en los diferentes planos de la realidad social. Por esa razón, es preciso estar atentos a los intereses de esos postulados: “mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diversidad dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, la interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta a cambios profundos a este orden. Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructura establecidas. Por el contrario, es interrumpir desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y refundar estructuras que ponen en escena y relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2014:52).

Queda claro entonces que, cuando hablamos de interculturalidad en este análisis, aludimos a una interculturalidad crítica (Tubino, 2016), en la que se asume un proceso permanente de revisión, co-construcción y reflexión para ir posibilitando el desarrollo de una sociedad diferente. Por todo lo anterior, es que estamos postulando a la interculturalidad como modelo de vida.

La importancia de la interculturalidad en educación no solo es una tarea urgente en pos de reconocer las diferencias con las que se convive, sino porque la educación misma es un acto en el que se plasma uno de los derechos humanos fundamentales. “El sistema educativo es, sin duda, una de las instituciones sociales más importantes para construir la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana e instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad sino de su crecimiento, transformación y liberación, y del reconocimiento de todas sus potencialidades civilizatorio-humano” (Walsh, 2009:183).

Cada escuela un mundo

No podemos generalizar cuando hablamos de la escuela, cada una es un mundo aparte, y esto no solo depende del contexto en el que la escuela está inserta, sino del rol que juega cada docente, cada unidad directiva de la institución. Por ello, es muy importante dejar en claro esta distinción escuela-mundo.

Allí pasan horas, días, semanas, meses y años los niños y niñas desde sus diferentes espacios y realidades, desde sus diferentes complejidades socioculturales, familiares y ambientales. Sin embargo, en ese espacio la vida transcurre como si todo y todos fuésemos idénticos y todas esas múltiples formas de ser no existieran. “La institución escuela fue -y sigue siendo en gran medida- expresión de una relación de dominación de una cultura a otra(s)” (Sichra, 2009:99). La escuela responde a un patrón cultural muy claro, que es el de la sociedad dominante, por ende, esa dominación es la que se expande y se visibiliza en el espacio escuela.

Si bien la escuela la componen principalmente los niños y niñas, a la hora de pensar, planificar y actuar, lo que prima es el mandato desde la centralidad por sobre las particularidades y especificidades de los mismos niños, razón de ser de la escuela.

En este sentido, son los sostenedores, el cuerpo directivo que genera sus acciones de gestión, y el cuerpo docente, quienes plasman una “forma de ser” de la escuela, generando una impronta propia, un sello distintivo, una práctica propia, una identidad que rápidamente la comunidad comienza a leer y asumir. En muchos casos, el problema radica en que la comunidad cree que eso “es escuela” y no puede ser de otra forma. Cuando hablamos de comunidad, nos referimos a los padres, apoderados y diferentes actores y personas que circundan el espacio escuela en un territorio determinado, sea urbano o rural.

La resistencia de la cultura hegemónica

La escuela como institución ha tenido un rol preponderante en diferentes momentos de la historia de la relación entre el pueblo Mapuche y el Estado chileno. Sin embargo, en toda su trayectoria, la escuela ha sido leal al proyecto político estatal. Ha sido la institución que ha enarbolado el nacionalismo, el cientificismo (positivista) y la evangelización de los educandos. Entonces, estamos hablando de un enclave cultural de la dominación. Como tal, no es fácil entrar, abrir las puertas hacia nuevas formas de entendimiento y trabajo desde otras formas de construcción de conocimientos: “aunque hoy en día prácticamente todos los Estados-naciones partícipes en este debate postulan practicar alguna variante de educación intercultural, el análisis de los discursos generados por los actores institucionales demuestra que la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización” (Dietz 2003:166, *apud* Sichra, 2009:100). La cita nos lleva a entender que este fenómeno de resistencia no solo ocurre en un país o región específica, sino que es un problema continental. A lo largo del trabajo se irán develando las múltiples formas en que se manifiesta y despliega esta resistencia a lo diverso, a abrirse a lo otro.

El trabajo de campo en las escuelas de la región

En este apartado del capítulo, describiremos los principales elementos surgidos de las observaciones y retroalimentaciones realizadas en las cuatro escuelas consideradas en esta región para el desarrollo del estudio.

La Escuela 4 es un espacio que nace bajo un cuestionamiento de lo tradicional en educación, por ende, a pesar del peso de lo tradicional de la escuela, ha ido encontrando un lugar, una forma de trabajar cada vez más inter-culturalmente. En una conversación de retroalimentación, evaluamos el último *we xipantu* en el que estuvimos presentes. En la voz de la directora, esta actividad fue en sus inicios una recreación muy *folk*, ya que se trataba de hacer presentaciones en las que los niños, si bien participaban, se acomodaban a la idea de la escuela, es decir, se trataba de un acto más. En el camino se fueron dando cuenta de que no era la forma de celebrar. Fue cuando comenzaron a darle la responsabilidad a los padres y a las autoridades tradicionales del *lof*, quienes lentamente fueron transformando el evento en una manifestación cada vez más a la usanza *mapuche*. Esto significó que, en la actualidad, la celebración se hace desde los criterios y formas en que las familias *mapuche* conciben la celebración, ya no se presentan números artísticos, sino que toda la escuela en su conjunto realiza el *purun* alrededor de su *ruka* y de su *rewé*. La *ruka* es el espacio de convivencia por excelencia, en el que alumnos, apoderados, padres y visitas comparten el *misawün* (compartir sus alimentos) del festejo. Posteriormente la escuela organiza sus *purun*, quizás más al estilo híbrido entre un número escolarizado, *purun* más estilizado, pero al son de la ejecución musical de las familias.

Este evento nos muestra el proceso de ir transitando desde un modelo escolarizado hacia un modelo más propiamente *mapuche*. Los profesores y el cuerpo directivo saben de esta situación y reconocen los cambios que han tenido que ir incorporando, asumiendo una forma diferente de festejar, en la que efectivamente la visión *mapuche* de celebrar se hace visible, y la escuela ha cedido su espacio y su forma, para transformarse en una institución que participa al son de la música del otro.

Durante el período de observación, nos hemos percatado de la importancia que tiene la forma de dialogar de la profesora con sus alumnos y alumnas. Debe destacarse en esta práctica la alta participación de los niños en el aula, pero no es solo la inquietud por hablar, o que el o la docente organice la participación de los estudiantes, sino el clima afectivo, la calidez del proceso dialógico, que es un marcador muy potente. Los niños y niñas se atreven a hablar y cada cual quiere relatar, comentar, preguntar, no se trata de una participación con monosílabos, sino un desplante discursivo con el que ellos y ellas sostienen las clases. Los elementos gatilladores tienen que ver con algo que ellos aprecian de manera muy particular, nos referimos a sus abuelos. Dada la realidad actual de muchos de ellos, que viven solo con sus abuelos, el tema se torna relevante a la hora de buscar una participación efectiva en el aula.

La docente siempre estuvo dispuesta a incorporar las sugerencias que resultaban de la retroalimentación, y ello contribuyó a logros significativos dentro del aula, adecuando su metodología, incorporando nuevos tipos de textos en los que estuvieran representados ambos mundos, y en muchos casos de manera bilingüe. Sobre este punto, se observó como debilidad el poco manejo del mapuzugun de la docente para abordar estos textos que se presentaban en forma bilingüe.

Los contenidos que se abordan en el aula son la resultante del campo de disputa que se manifiesta en el criterio del o la docente, ya sea para visibilizar o invisibilizar al otro. La existencia de materiales bilingües y diferentes elementos culturales, ya sea en el aula o en el espacio de la ruka, va generando un clima de trabajo que facilita la comprensión de las materias que se están tratando. Debe destacarse en especial este aspecto del espacio desde donde se realiza la actividad pedagógica, en este caso la ruka, como una instancia que genera todo un cambio de actitud entre los niños y niñas que ingresan a ella. Además, porque en ese espacio se logra no solo desarrollar la clase en sí, sino que es un lugar en el que la fraternidad se hace visible a través del mate, del fuego, y de los alimentos que se preparan y se comparten en ella.

En las observaciones se apreció también buena coordinación y comunicación entre las docentes que trabajaban en el curso. Además, se privilegia el trabajo en grupos, situación que va a desarrollar una mayor comunicación entre los alumnos, así como el logro de un espíritu más colaborativo o cooperativo entre ellos.

Siguiendo con la idea de los espacios, es preciso valorar la sala de clase en la que los alumnos y alumnas trabajan a diario, en la que se destaca la existencia de muchos materiales didácticos a disposición y un ambiente lleno de materiales, tanto en español como en mapuzugun.

La Escuela 5 está inmersa en un espacio culturalmente muy potente, pero su trabajo y enfoque está lejos de los paradigmas relacionales. Sin embargo, durante el período de trabajo, la profesora aplicó con bastante claridad las recomendaciones y sugerencias que compartimos en las retroalimentaciones. En materia de contenidos, se fueron incorporando otros elementos, en un esfuerzo por mostrar otras variantes de un mismo tema. Por ejemplo, se estaba trabajando la poesía, razón por la cual también se incorporó el ül como una versión mapuche de hacer poesía. Esta práctica llevó no solo a entender que la poesía está presente en otros pueblos, sino que además se hace presente en otros formatos, junto con leer y analizar poesía escrita por autores mapuche y en formato bilingüe. Otro componente importante fue haber incorporado tanto a autores hombres como mujeres, abarcando de este modo la dimensión de género en equidad. Otro logro de esta práctica fue que el alumnado exigió conocer otros contenidos derivados de este trabajo. Una de las actividades fue conocer y aprenderse el ül denominado "Kajfülíkan", que es el nombre en mapuzugun del toki conocido como Caupolican. Al conocer esta historia, quisieron aprender de otros héroes mapuche, por lo que la profesora y su ayudante se vieron en la necesidad de investigar y preparar una clase en la que abordaron estos otros contenidos sugeridos por los propios alumnos.

El contexto de la escuela es de una alta presencia de lo mapuche, puesto que está rodeada de lof y comunidades, sin embargo, la incidencia de lo mapuche en el aula es baja. En las reflexiones con los directivos, se advirtió que esto tiene que ver, por un lado, con el escaso conocimiento que los docentes tienen de lo mapuche, y con el hecho que eso mismo se transforma muchas veces en resistencia a que se contemple lo mapuche en el aula.

La escuela está centrada en lograr buenos resultados en el sistema de evaluación nacional (SIMCE), por ende, la meta es abordar todos los contenidos que el programa contempla. Frente a esa realidad, se hacía necesario partir por algo que generara por lo menos un acercamiento de esos contenidos a la realidad de los estudiantes, algo que les hiciera más sentido. Lograr una planificación en la que se considerara el contexto suponía un trabajo de mayor tiempo que el disponible para la realización del trabajo de campo. El monolingüismo y la monoculturalidad es una traba muy densa cuando se lleva muchos años atado a ella.

La reflexión que nos nace frente a esta realidad es que sería una escuela muy diferente si considerase el contexto en el que está inserta, la riqueza que está a su disposición, no solo como una gran posibilidad de abrirse a ella y aprender, sino de transformar el quehacer pedagógico de manera radical. La escuela en sí replica un modelo pedagógico muy tradicional y ceñido a pautas monoculturales, reproduciendo a fondo el disciplinamiento del cuerpo del mapuche. Se aprecia en muchos momentos esta incidencia de marcar al estudiante con la impronta del “caballero” y la “señorita”: “siéntese como caballero”, “compórtese como una señorita”. Nos preguntamos en ese sentido: ¿qué significa “ser” caballero y “ser” o transformarse en ese otro “ser” señorita?

Nos percatamos que, a mayor presencia del otro en los espacios, mayor es la resistencia a ello. Desde la perspectiva pedagógica, la profesora siempre ha cuidado de mantener sus planificaciones bien ordenadas y, por ende, cada clase es preparada cuidadosamente. En el aula, la profesora siempre ha demostrado un gran dominio de los contenidos que trabaja con sus alumnos y alumnas.

Existe un buen dominio del curso, sin necesidad de apelar a recursos autoritarios, ya que ha cultivado una excelente relación con sus estudiantes, quienes le hablan y respetan, son confidentes ante su profesora y están en todo momento conversando con ella y contándoles sus propias historias.

En las últimas clases observadas, la profesora demostró una mayor apertura e incluso realizó cambios y giros para favorecer las inquietudes de sus estudiantes. Además de incorporar nuevos contenidos, sumó a ello una fórmula oral de evaluación de ese otro contenido, a petición y sugerencia de sus estudiantes, que hasta el día de hoy entonan el *ülkantun* que se les enseñó.

La Escuela 6 es un espacio en el que se ha iniciado un trabajo de cierta relación con el mundo circundante, pero en donde no se observa injerencia de este. Se denota más bien un uso interesado políticamente de lo intercultural y, por ende, de lo étnico. Es posible catalogar esta posición como de una interculturalidad

ideologizada, ya que hay un profuso uso de un lenguaje reivindicativo crítico, pero un abordaje pedagógico alejado del mismo discurso. En este espacio hay “cosas que mostrar”, pero se trata más de espacios que de una praxis y un continuum pedagógico que se pueda resaltar. Uno de los efectos observados, por ejemplo, es el uso de categorías y conceptos altamente políticos propios de la elite indigenista y progresista, sin embargo, en la práctica hay muy poco logro o conciencia de las implicancias de esos términos, que pudieran ser muy efectivos si se pensara realmente desde esa perspectiva.

Si bien existe un discurso ideologizado de la interculturalidad, de la autonomía y de otras categorías conceptuales políticas en el entorno, no se percibe la autogestión y la autonomía desde el trabajo de aula. No hay un agenciamiento desde los espacios propios, se insiste en la dependencia: aunque existen algunas iniciativas propias, de igual forma fueron financiadas por organismos externos.

La autonomía no es solo una idea, es una forma de vivir, lo que significa que la acción pedagógica debe realizarse en pos de una liberación, buscar la forma de apartarse de la dependencia. Sin embargo, es ahí donde surge el gran problema, ya que en todo momento se busca obtener ciertas garantías, como si la interculturalidad significara una constante dependencia.

En las escasas observaciones que se pudieron realizar en terreno en esta escuela, pudimos constatar que la problematización sociopolítica que se desarrolla en el aula desencadena una visión crítica de la realidad actual en la que queda de manifiesto la dominación cultural, y esta dimensión se destaca como una fortaleza en el marco del modelo intercultural. Así, abordar las problemáticas que la sociedad actual posee, analizándolas desde una perspectiva histórica, es un ejercicio no solo importante, sino necesario para entender el entramado que ha resultado en inequidades y postergaciones para ciertos grupos.

Esta perspectiva nos lleva a tomar conciencia de la realidad en la que estamos sumergidos. Chile, como país, ha tomado de manera abierta la opción neoliberal como modelo de desarrollo, y esta opción ha tenido y tiene un impacto diferenciado en los distintos estratos de las sociedades. El primer paso es que nuestros hijos e hijas tomen conciencia de las razones de las relaciones de subordinación y asimetría, invisibilización y subvaloración en la que aún se mantiene a las sociedades indígenas.

En esta escuela no se observó la existencia de materiales didácticos elaborados desde una perspectiva intercultural, lo que significaría incorporar la dimensión y el conocimiento local. Si bien no es un aspecto fundamental, la elaboración de elementos iconográficos que resalten las particularidades de la zona podría contribuir a desarrollar un ambiente en el que se naturalice la existencia y promoción de lo propio como parte de la dimensión estética y significativa de la otra cultura, que la sala de clase sea también un espacio en el que la representación icónica de los saberes propios esté presente.

Existe un punto de tensión que es importante visibilizar entre las prácticas culturales mapuche y las buenas prácticas pedagógicas interculturales, que se enmarca más desde la perspectiva pedagógica inmediatista.

Desde la sociedad mapuche se propicia el Güxam como metodología, según la cual se acostumbra a los niños a escuchar. El problema surge cuando los agentes desarrollan un discurso como el wewpin, que puede tener una duración demasiado extensa, hasta días enteros. Muchos actores mapuche, inspirados en esta práctica cultural, desarrollan la misma actividad con sus alumnos, pero cuando no hay una preparación y ambientación, esto se puede transformar en una actividad muy agotadora y aburrida para los niños y niñas. ¿Cómo mediamos estas prácticas metodológicas para que puedan transformarse en buenas prácticas pedagógicas interculturales?

Por último, la principal característica de la Escuela 7 es que está enclavada en el centro urbano de su comuna, y muy al contrario de lo que uno esperaría, existe una alta tasa de matrícula de alumnas y alumnos de origen mapuche.

En esta escuela se lleva a cabo un proceso pedagógico muy interesante que es innovador y desafiante, pero es absolutamente personal, depende solo del docente que trabaja desde su perspectiva casi en forma aislada.

Sin bien no se observaron prácticas pedagógicas relacionadas directamente con la perspectiva intercultural, la modalidad de proyectos de clases que el docente ha elaborado para trabajar la historia ha desembocado en un abordaje en el que se ha experimentado y conocido la relación interétnica desde una perspectiva crítica.

En este caso, debe destacarse un trabajo de gran envergadura situado en la neurociencia como paradigma pedagógico. Desde esta práctica, se observa una planificación de las experiencias a desplegar luego en un intenso trabajo de terreno en el que se indaga la otra perspectiva de la historia que se suele tener.

El clima en el aula es una experiencia a destacar dentro de esta observación. Producto de un proceso en el que se han ido corporeizando diferentes ideas de buenas prácticas como la autonomía en el trabajo pedagógico, el respeto, la humildad, la solidaridad y la responsabilidad, principios de relacionamiento que han sido cultivados de manera sistemática en los cursos, y que al cabo de un tiempo terminan siendo incorporados por los alumnos, lo que genera una dinámica que deriva en clases muy particulares. Otra práctica muy presente es la de organización de pares, en donde el proceso de aprendizaje se va trabajando de manera relacional y desde una perspectiva de mutua colaboración.

Esta práctica ha generado un alto grado de desarrollo personal de sus alumnos y alumnas, quienes han desarrollado autoestima, personalidad, seguridad en sus quehaceres y, sobre todo, querer lo que están haciendo en el aula. Alumnas que llegaron al curso teniendo fobia a las matemáticas, por ejemplo, han terminado siendo las más responsables y felices en la asignatura.

Otra situación destacable es el poder de la palabra: el docente ha generado una relación bastante afable, respetuosa, sincera y de mucha confianza con sus alumnos y alumnas, lo que hace la diferencia a la hora de participar en clase. Aquí no se observa una supremacía del profesor y detentor del poder de la palabra. El diálogo es fluido y sin mayores jerarquías. La voz también la tienen los estudiantes, no es un atributo exclusivo del docente.

La autonomía de trabajo de los alumnos en el aula es un logro sin duda muy loable, ya que la disciplina no es tema, porque los educandos han aprendido a valorar los procesos de aprendizaje y trabajan por sí mismos sin mayores problemas, completando sus materias, ejercitando, compartiendo contenidos, ayudando a sus pares que tienen problema para aprender los temas.

Según el profesor, el principal enfoque de su trabajo está puesto en aquellos aprendizajes que le sean realmente útiles a las personas en su vida. Adquirir herramientas y actitudes que siempre van a ser requeridas en la vida real. Por tales motivos, en muchas ocasiones son los alumnos quienes buscan los contenidos y desarrollan su trabajo gestionando su propio aprendizaje. El profesor es quien monitorea y ayuda a esclarecer sus dudas, no tiene mayor incidencia, más que la que supone ser un guía en el proceso. En este modelo de trabajo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen una alta relevancia: notebook, celulares, tablet, son usados de manera direccionada en la consecución de los objetivos planteados en la clase: "aprender a aprender solos".

Perseverancia, colaboración, orden, precisión, trabajo bien hecho, son los valores que siempre se están estimulando más allá de cualquier diferencia de género, étnica o de otro tipo. Con esta experiencia existe una gran posibilidad de aunar fuerzas y generar una apuesta pedagógica que pueda responder a las nuevas exigencias y proposiciones de una buena práctica pedagógica intercultural.

Ideas de la interculturalidad plasmadas

Como pudo observarse en el apartado previo, cada escuela posee una idea diferente de la interculturalidad, por ende, cada escuela la enfoca de manera diferente, la encara y asume de manera diferente. En ese sentido, se pudieron observar desde realidades que, no teniendo idea de la interculturalidad, llevan adelante un trabajo intuitivo pero sostenido desde otras fuentes, relacionándolo con la interculturalidad, hasta espacios en los que se ha logrado definir y entender la interculturalidad de manera más compleja, y desde donde la escuela, desde su génesis, ha apostado por esta idea.

Observando y participando en las cuatro escuelas, pueden relevarse cuatro ideas diferentes de la interculturalidad:

a) Una interculturalidad declarativa: la escuela posee un discurso acerca de la interculturalidad, pero sus prácticas pedagógicas y de gestión están lejos de serlo. Hay una intención, existe una idea de que la escuela se debe aproximar a la otra cultura.

b) Interculturalidad ideologizada: aquella que es fundamentalmente de alcance político ideológico, en la que se fundamenta la importancia de la interculturalidad, se plantea desde la historia, por ejemplo, pero no hay práctica consciente, pedagógica, didáctica en el aula y, si algo existe, está solamente en el área de lengua indígena.

c) Interculturalidad intuitiva: el profesor reconoce que existe una idea de interculturalidad, pero no conoce los fundamentos ni la forma de hacer la bajada al aula. Hay un desconocimiento de la idea y sus formas de hacerlo consciente.

d) Finalmente, una interculturalidad procesual: se ha realizado un ejercicio permanente de reflexión, aprendizaje, intercambio e innovación. Se asume que aún no se logra lo ideal, y se va ampliando cada vez más la complejidad del fenómeno.

El primer caso, que hemos catalogado de interculturalidad declarativa, corresponde a un ejercicio en el que la interculturalidad ocupa una buena parte del discurso de los directivos y hasta del cuerpo docente, pero la práctica pedagógica y el quehacer institucional distan mucho de un enfoque intercultural. Aun estando insertos en espacios de alta presencia mapuche, por ejemplo, no se observan cambios en los que se visibilice la incorporación de códigos propios del lugar. La escuela prosigue una línea monocultural, impartiendo la práctica pedagógica y sociocultural de la sociedad dominante, lo que se traduce en continuar una relación de hegemonía e invisibilización del otro. El centro neurálgico del trabajo pedagógico es obtener un buen resultado en el SIMCE, esto significa poder abordar la mayoría, ojalá todos los contenidos establecidos por el currículum nacional.

Desde el trabajo de aula, en el caso de la interculturalidad ideologizada, no se logra una labor técnico-pedagógica in situ. Aún en el aula, se sigue sosteniendo una mirada discursiva, si bien argumentativa, en la que se explica el fenómeno de la pérdida de la lengua, por ejemplo, pero en ningún momento se recurre al uso mismo de la lengua, o no se genera una instancia pedagógica de interacción intercultural. Sin embargo, se hace uso de un profuso discurso de la importancia de la interculturalidad y los alcances políticos que esta tiene. Todo se traduce en una continua apología política de las bondades y alcances de la interculturalidad, lo que va generando un aire más bien de rechazo que de sumar adeptos. Los docentes hacen observaciones críticas del fenómeno, ya que han visto cómo esta idea ha servido para instalar o avalar una cierta corriente política, pero no se ha observado ningún efecto pedagógico concreto. Por otro lado, se observa cómo un sector político ha secuestrado el tema.

En referencia a la intercultural intuitiva, muchos docentes quisieran aprender del tema, conocerlo y hacerlo parte de su estrategia de trabajo pedagógico, pero no han tenido esa posibilidad. Por lo tanto, su trabajo pedagógico, si bien en gran medida ha sido un gran acierto, carece de una perspectiva intercultural. A pesar de las carencias en este plano, se ha podido desplegar una serie de trabajos que son de gran importancia y desde una metodología participativa de gran alcance. Por otro lado, también se ha logrado una rica interacción intercultural entre las diferentes culturas coexistentes en la zona.

Finalmente, cuando hablamos de una interculturalidad procesual, nos referimos a un modelo particular que una institución ha asumido de manera íntegra, partiendo por generar un espacio diferente, en el que se asume una práctica en constante renovación, innovación e incorporación de nuevas prácticas. La institución se ha declarado como tal, por ende, ha tomado un rumbo en el que la presencia de lo diferente es algo que se ve como una contribución.

El peso de las individualidades

Por último, interesa enfatizar el peso que cada profesor y profesora tiene a la hora de emprender un trabajo pedagógico, la importancia de las individualidades, para bien o para mal, en el logro de los desafíos que se asumen en esta área de la realidad social. Muchas de las ideas pueden ser logradas o abortadas dependiendo del tipo de docente con quienes emprendamos el trabajo. Esta reflexión surge a causa de la observación del trabajo de un docente que, de manera solitaria, ha emprendido un trabajo, un desafío, que ha sido altamente significativo para los alumnos y alumnas de la escuela en donde se desempeña.

Conclusión

El hecho de que las escuelas no hayan asumido un tipo de interculturalidad más profunda obedece principalmente a un desconocimiento acerca de la temática. Se ha hablado mucho de la interculturalidad, pero pocos han sido quienes han logrado aterrizar esa idea a un trabajo concreto en el aula.

En algunos sectores, los docentes no quieren ni escuchar acerca de la temática porque han tenido una “mala experiencia”, es decir, han visto cómo el tema ha sido usado y manoseado políticamente, pero en la realidad no se ha traducido en ninguna práctica concreta de cambio pedagógico: “es indudable que un cambio en los ‘contenidos’ que se despliegan en las instituciones educativas será ocioso e improductivo si no se generan efectivas transformaciones en la concepción misma de lo que significa conocer, en quiénes y para quiénes se produce el saber, en encontrar las vías para desprenderse de objetos de estudio y métodos disciplinares a los efectos de reflexionar sobre problemáticas que afectan a ‘la vida en el lugar’” (Palermo, 2014:126).

La importancia radica en reenfocar para quiénes estamos trabajando, qué es lo importante para ese otro, no qué lo es para mí. ¿Cómo mediar, negociar esos intereses? ¿Es capaz nuestro sistema educativo de darse cuenta efectivamente de la diferencia y abordar un trabajo a partir de ella? En otros espacios aledaños, esta pregunta ya ha tenido respuesta: “Las respuestas nos llevaron a concluir que la pedagogía occidental no puede dar cuenta de las diferencias por cuanto su interés está centrado en homogeneizar sin atender a esas diferencias. Se entiende que es por ello que se manifiesta la *resistencia*, el *ya no querer* de los futuros docentes” (Palermo, 2014:131).

Aún en las diferentes escuelas, con sus diferencias de enfoque, carencias y potencialidades, un elemento es común: la resistencia a la alteridad. Ella se manifiesta de diferentes formas, incluyendo, desde luego, el estar formado para trabajar desde y con la diferencia.

Podemos concluir que la sociedad “letrada” no ha dimensionado lo profunda y significativa que es la interculturalidad, la posibilidad que implica un abordaje de esta naturaleza, en el que se remuevan y renueven todos los espectros del sistema y sus estructuras.

Desafíos pedagógicos

¿Cómo sustituir el lenguaje autoritario por uno dialógico? Desarticular la jerarquía para dar lugar a un trabajo de participación simétrica. “La educación intercultural no puede ser reducida a algunas situaciones y/o actividades realizadas en momentos específicos ni enfocar su atención exclusivamente en determinados grupos sociales. Se trata de un enfoque global que debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que él se desarrolla. En lo que respecta a la escuela, afecta la selección curricular, la organización escolar, los lenguajes, las prácticas didácticas, las actividades extra-clases, el rol del/de la profesor/a, la relación con la comunidad, etc.” (Ferrão, 2013:159).

Para asumir los problemas de relacionamiento, desigualdad, discriminación y racismo, se debe en primer lugar tomar conciencia de ellos y luego abordarlos, asumir las realidades en las que estamos laborando.

Uno de los temas relevantes a considerar a la hora de planificar es el contexto sociocultural de la escuela, es decir, detectar cuáles son las características fundamentales de nuestra población escolar, entender la trama en la que se desenvuelven. Obviamente, esto significa evaluar, diagnosticar de manera responsable, para no partir desde el prejuicio. Conocer las potencialidades lingüísticas de la comunidad educativa, por ejemplo, nos puede situar en un escenario muy diferente, ya que, al haber hablantes, nos ofrece una posibilidad de incorporar de mejor forma la dimensión lingüística en las planificaciones.

Una de las necesidades transversales que se manifestaron a lo largo del trabajo de investigación fue la formación en lo referido a la interculturalidad. De hecho, muchas de las dificultades y resistencias a la temática provienen de su desconocimiento. La mayoría de los docentes no poseen formación en este ámbito, cursan toda una carrera en educación superior sin tener acceso a estos temas.

The background features a large, abstract graphic composed of thick, overlapping brushstrokes in a light beige or cream color. These strokes form a complex, organic shape that resembles a stylized figure or a calligraphic symbol, set against a solid, dark brown background. The strokes are layered and textured, giving the graphic a sense of movement and depth.

**TERCERA PARTE:
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EN LA VOZ DE LOS PROFESORES**

CAPÍTULO XIII

Experiencias en primera persona

La experiencia de la escuela del valle de Chititia

Fernando Fernández Olivares⁷⁰

Lynn Gajardo Calderón⁷¹

Doris Mollo Calle⁷²

Antecedentes de la geografía regional y comunal

La comuna de Camarones se encuentra al sur de la ciudad de Arica, en la XV Región de Arica y Parinacota. Reúne diversos biomas y paisajes culturales, que van desde el litoral hasta el altiplano.

Los climas que predominan, desde oeste a este, son el desértico costero, con una alta nubosidad y escasa oscilación térmica; el desértico normal, que presenta una gran sequedad atmosférica y una alta oscilación térmica, y finalmente el desértico de altura, que tiene como principal característica la disminución de la temperatura y las fuertes precipitaciones en los meses de verano. Todo esto desde los 0 a los 4.500 metros sobre el nivel del mar.

Según los datos recolectados en el censo de población de 2017, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas⁷³, la comuna posee una población de 1.255 habitantes, de los cuales 529 son mujeres y 726 son hombres. La comuna de Camarones acoge al 0,6% de la población total de la región, y su población es 100% rural. Forma parte de la provincia de Arica, en la XV Región de Arica y Parinacota. Limita al norte con la comuna de Arica; al oeste, con el Océano Pacífico, al sur con la comuna de Huara y al este con la de Putre. Es una comuna netamente rural, y sus principales actividades son la ganadería de ovinos y la agricultura.

⁷⁰ Profesor y director de la Escuela Multigrado de Chitita, Camarones, Región de Arica y Parinacota.

⁷¹ Docente de Inglés de la Escuela Multigrado de Chitita, Camarones, Región de Arica y Parinacota.

⁷² Educadora Tradicional de la Escuela Multigrado de Chitita, Camarones, Región de Arica y Parinacota.

⁷³ Hasta el momento de publicación de este informe, no fue posible encontrar los datos actualizados, provenientes del censo de 2017, a este nivel de desagregación.

El área geográfica donde se inserta la comuna nace en la costa y se interna por quebradas y valles; Codpa y Camarones son los principales centros poblados y económicos de la comuna. El valle de Codpa es eminentemente agrícola, especializándose en la producción frutícola: guayabas, tunas, membrillos, cítricos, y uvas codpeñas, las cuales son utilizadas para elaborar el centenario vino Pintatani. Debido a la composición salobre de sus suelos y aguas, el valle de Camarones ve restringida su explotación agrícola a productos como el maíz, la cebolla y el ajo, potenciando el cultivo de la alfalfa, principal alimento del ganado ovino, bovino, caprino y porcino. Hacia el interior, desde los 3.000 metros sobre el nivel del mar, se observan guanacos, zorros y cactus, hasta llegar al altiplano, al poblado de Parcohaylla (4.200 msnm), escenario de pastores y rebaños. Esta vasta área geográfica es el hábitat de una importante variedad de fauna, compuesta por vicuñas, llamas, alpacas, flamencos, ñandúes, cóndores, además de especies vegetales muy singulares como la llareta, la paja brava y los bofedales.

Descripción de Chitita

Chitita es un valle ubicado en la comuna de Camarones, enclavada en el valle de Codpa, en la profunda quebrada hacia el este. Tiene una población de 35 habitantes y está a 2.200 metros sobre el nivel del mar, a una distancia de 134 kilómetros de la ciudad de Arica.

Las construcciones aledañas son casas de adobe y piedras, y aún perduran algunas de cañas (quincha). En las laderas podemos encontrar andenes con canales de piedras con barro. En lo alto del pueblo podemos visualizar cerros de gran envergadura, y en su alrededor encontramos presencias culturales como pukaras, gentilares y calvarios que son de una data más reciente. En la zona este también encontramos presencias gentilares cuyo estado es deplorable por efectos de la lluvia, vientos, sismos y terremotos.

La jurisdicción del pueblo de Chitita considera a las estancias de Tangohaylla, El fisco, Chuca Chuca, Kamiñani Qala Qala, Palca, Achacagua y Sibitaya. La fauna predominante corresponde al puma, cóndor, hurón, zorrino, zorro, titi, culebra, ratón, águila, picaflor, sapos, kili kili, golondrinas, arañas y alacranes. La flora de Chitita es de abundancia en árboles frutales como guayaba, ciruela, damasco, mango, naranja, durazno blanco, higos, lúcuma, tunas, limones, uvas, peras de pascua, además de paltos y, en menor escala, de hortalizas en general. También se encuentran hierbas medicinales, por ejemplo, paico, ruda, llantén, tiquiltiqui, culén culén, hierba luisa, cedrón, canacho, entre otras, además de cactáceas, sabaya, cactus candelabros y tunas.

En relación a la presencia cultural, como decíamos, hay gentilares (comunidad que era compuesta por hombres pequeños que trabajaban durante las noches y dormían en el día), pukaras (lugares de protección y sitios sagrados donde se hacían rituales), iglesia, chacras, cascada de Tangohaylla, casas antiguas, río, camino tropero, calvarios, baratillos, entre otras cosas.

Según la historia, la iglesia de Chitita tiene influencia española y su virgen data de 1882. Fue traída del pueblo de Camarones en plena guerra del Pacífico, cuando fue abandonada y encontrada cubierta con la bandera chilena. Según el mismo relato, una familia italiana de apellido Puchi regaló la virgen del Carmen a unos marchantes que habían ido en su ruta al hacer un trueque, y al regreso pasaron por Chitita y la donaron a la iglesia.

La fiesta del pueblo se celebra el 16 de julio, fecha en que se venera a la virgen del Carmen, y en el mes de febrero se impone la tradición de la fiesta del carnaval, en que se reencuentra el Ño carnavalón con su pueblo, donde se visitan las casas de los lugareños, se canta y se baila, se comparte con el trago típico de la cordillera y del valle (pintatani y el té con té), posteriormente se hace la despedida, y el pueblo queda nuevamente solo con los ancianos. También se celebra el machaq mara, y en la amanecida se esperan los primeros rayos del sol.

La escuela y su proyecto educativo

En este contexto, la relación de la escuela con la comunidad es muy estrecha, ya que participan activamente en todo el quehacer educativo agentes como el yatiri, ancianos con bagaje de conocimiento, agricultores con el saber del comportamiento de los fenómenos que ocurren en los tiempos estivales, como las lluvias, las inundaciones, las sequías. Los profesores hacen uso de este saber para entregar estas experiencias a los alumnos, integrándolos en los contenidos de las asignaturas que a diario se trabajan. Además, la unidad educativa, a través del PEI, considera todos los saberes para realizar una práctica pedagógica en un ambiente cordial, donde los alumnos se involucran en la diversidad cultural en la que están insertos.

Esta diversidad cultural ha estado presente siempre, ya que los alumnos que integran el curso multigrado pertenecen a la etnia aymara, tanto desde su presencia chilena como boliviana. Además, abogando por la inclusión, están asistiendo a este establecimiento alumnos de la ciudad de Arica, que no pertenecen a la etnia antes mencionada.

En este contexto, interesa compartir algunas experiencias que ilustran el proyecto educativo orientado hacia la interculturalidad que posee la escuela Valle de Chitita. Por ejemplo, en sus primeros pasos en su quehacer docente en la escuela, la profesora de inglés venía con la percepción de entregar los contenidos curriculares vigentes, pero a los niños les costaba mucho asimilar estos contenidos. Posteriormente, en reunión con el profesor encargado, se le sugirió que se integrara más a la comunidad, que conociera su idiosincrasia, la manera de pensar, y que leyera un poquito sobre la cultura aymara. Luego se le invitó a participar en la siembra, en las cosechas, en las fiestas, y a conocer las presencias culturales y patrimoniales. Después de haber participado en todas estas instancias, se percató de que tenía que hacer cambios en la malla curricular y vincularla con el contexto sociocultural.

A través del tiempo, estos cambios dieron resultados, y los niños comenzaron un aprendizaje significativo, ya que todos los cambios curriculares se realizaron de acuerdo a su interés cultural, lo que provocó que internalizaran los aprendizajes y a su vez pudieran desarrollar las cuatro habilidades propias del idioma, a través de cuentos andinos, poemas, canciones y salidas a terreno. También se evidenció el desarrollo de su personalidad, ya que participaron en diferentes eventos culturales y cívicos locales y comunales. Cabe destacar que el niño

que se integró de Bolivia se insertó sin mayor dificultad, ya que compartían la misma cosmovisión, y el alumno de Arica se integró participando en todas las actividades.

Los aprendizajes que han obtenido los alumnos en los idiomas como español, aymara e inglés han hecho que manejen un vocabulario contextualizado similar en las tres lenguas, ya que lo han adquirido en los diferentes métodos ya mencionados (cuentos andinos, poemas, canciones, salidas a terrenos, etc.). Esto significa que se ha hecho una vinculación en las diferentes asignaturas, por ejemplo, en la canción "Amorosa palomita" (Munasiri urpilita - Lovely little pidgeon), ya que esta canción permitió trabajar con la flora y fauna del entorno en Ciencias, en Artes Visuales se confeccionó un comic, en Lenguaje se elaboraron los diálogos, y en Música se emplearon los instrumentos musicales.

Una de las fortalezas de nuestra experiencia es la vinculación y apropiación pedagógica del contexto sociocultural, pues la comunidad tiene una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proveyendo el conocimiento ancestral, y el yatiri colabora en las clases. También implica una fortaleza contar con profesores comprometidos y propositivos con su labor, que confeccionan material didáctico concreto y pertinente, además del uso de las nuevas tecnologías, y alumnos comprometidos con su cultura. Debe mencionarse asimismo la implementación favorable de la infraestructura y el equipamiento del establecimiento, que permiten una interacción con el entorno, su cultura y patrimonio, y el uso de métodos comunicacionales.

De acuerdo a las fortalezas mencionadas, las limitaciones son muy pocas, pero a su vez muy importantes: la planificación de un curso multigrado, lo que limita por la necesidad de entregar contenidos simultáneos a los cursos de 1° a 6° básico. Parte de los desafíos de nuestra experiencia están representados por el manejo antropológico de los docentes dentro del contexto sociocultural, ser más participativos en la investigación respecto del patrimonio propio de la localidad, la puesta en valor, cuidado del medio ambiente y el rescate de todas aquellas tradiciones que se han perdido a lo largo del tiempo, para así fortalecer la identidad, adquirir un aprendizaje significativo, y a su vez desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los educandos.

El gran aporte que hemos realizado en nuestras prácticas pedagógicas como profesionales es que hemos considerado la interculturalidad como un desafío potente para los aprendizajes significativos del alumno en su contexto, por mencionar las habilidades como escuchar, la oralidad y el manejo de conceptos simples en las asignaturas, poniendo énfasis en la educadora tradicional, quien considera que la cosmovisión andina está presente no solamente en su etnia, sino que también en las otras. Estas prácticas han permitido el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes, el desarrollo de su personalidad y la internalización del conocimiento, lo que ha posibilitado que el alumno se sienta seguro al transmitir sus habilidades y actitudes en distintas actividades comunales y regionales, incluso con un apoyo integral de los padres y apoderados.

La adecuación curricular ha sido una de las más significativas, ya que, de acuerdo al contexto sociocultural, la pertinencia permite facilitar los conocimientos de los alumnos, partiendo desde lo conocido a lo desconocido, considerando que cada estudiante tiene un bagaje cultural de acuerdo a su desarrollo etario y cognitivo, que permite que se integre con todos los alumnos de distinto nivel del curso multigrado.

Aprender en la escuela G-27 Ignacio Carrera Pinto, de Arica

*Elsa Flores Huanca*⁷⁴

La Escuela Ignacio Carrera Pinto nace al servicio de la educación un 7 de junio de 1973, con el propósito de satisfacer las necesidades educativas de los hijos e hijas de los areneros que trabajaban en el lecho de río San José. En su comienzo, la escuela contaba con una pequeña sala de material ligero, que a través del tiempo fue proyectándose en infraestructura, matrícula y personal, convirtiéndose actualmente en una de las escuelas más sobresalientes en su género –la interculturalidad– en un sector de alta vulnerabilidad.

El sello institucional es ser una escuela multicultural, con tres principios:

Aprender a conocer y respetar las raíces ancestrales y la diversidad cultural.

Aprender a adquirir habilidades sociales y emocionales que conduzcan a mejorar la autoestima a través de la cultura y las artes.

Aprender a internalizar los valores universales desde un punto de vista filosófico y científico, aplicándolos en todo el contexto escolar.

El proyecto pedagógico de la escuela tiene dos grandes ejes: el primero de ellos es el currículum nacional diseñado desde el Ministerio de Educación, en el cual se establecen las habilidades, ejes temáticos y actitudes de las diferentes asignaturas. El segundo eje corresponde al carácter propio de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje que está contenido en su proyecto educativo institucional (PEI).

El sello del establecimiento, como dije anteriormente, es la multiculturalidad, y a partir de ahí se desprende la forma de trabajar en el aula, enfocada en el desarrollo de las siguientes habilidades:

1. El pensamiento crítico.
2. La creatividad y la innovación.
3. La comunicación y el trabajo colaborativo.

Para desarrollar estas habilidades se han diseñado tres grandes tareas, que se están cumpliendo de forma gradual. La primera es la creación de unidades transversales relacionadas con la multiculturalidad y las expresiones artísticas; la segunda apunta a integrar la enseñanza del inglés desde prekínder y completar hasta los 8 años la enseñanza de la lengua aymara, y la tercera es integrar al aula los recursos digitales para fomentar el trabajo colaborativo, la creatividad y la innovación.

⁷⁴ Profesora de la Escuela G-27 Ignacio Carrera Pinto, Arica, Región de Arica y Parinacota.

En ese contexto, se incorporó en 2010 la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), constituyéndose en la primera escuela que imparte lengua aymara en la ciudad de Arica, e iniciándose con los niños de primer año. Como estrategia, el primer paso fue “conquistar” a los apoderados del curso, hablando con ellos sobre la importancia de conservar las tradiciones culturales y la práctica de la lengua aymara. Al principio las personas se negaban, pero con el tiempo fueron comprendiendo lo significativa que es su participación, y hoy se han convertido en un apoyo fundamental en la educación de sus hijos.

En este marco, se han trabajado las principales experiencias de aprendizaje de aula para darlas a conocer a toda la comunidad escolar, tanto en los actos cívicos como en presentaciones fuera de la escuela, en las que los apoderados se sentían partícipes de las expresiones de sus hijos. Posteriormente se incorporó a las familias en su totalidad, haciéndolas partícipes de las actividades de aula planificadas. Por ejemplo, se les invita a que cuenten sus experiencias de vida y sus conocimientos respecto de la práctica cultural aymara, en entrevistas con los niños.

Es importante también mencionar que, en los primeros años, los niños desarrollaron fuertemente la oralidad, a través de la práctica de trabalenguas, versos, cantos, y de la escucha de relatos tradicionales que hablan de su vida cotidiana, como para recuperar parte de las tradiciones perdidas. Con esta forma de enseñanza se ayudó a reforzar la autoestima de los niños, haciendo que se sientan orgullosos de sus orígenes, sin importar de qué región y país provengan: Chile, Bolivia, Perú o Argentina para los casos del pueblo aymara u otros pueblos como el quechua, afrodescendiente, y si son del sur de Arica, atacameño, diaguita, mapuche, entre otros. Lo más importante siempre fue valorarlo y expresarlo frente a la comunidad. Con el pasar de los años se fueron incorporando y reconociendo niños de otros pueblos, otras culturas, motivados por descubrir sus orígenes ancestrales.

La mayoría de las experiencias de aprendizaje son actividades prácticas, en las que el niño escucha, observa, opina y diseña; en lengua aymara, estas prácticas se traducen como *ist’aña*, *uñjaña*, *arsuña* y *luraña*, y forman parte del aprender cotidiano y ancestral de nuestro pueblo. En la medida que avanzan los cursos, van aprendiendo no solo la práctica de la lengua aymara, también comprenden los sentidos que tienen las prácticas culturales de este pueblo.

Este aprender cotidiano y ancestral también comprende la práctica de valores y principios como el *ayni* (la jerarquía), el *suma qamaña* en todos los sentidos, entre otros, por ello es que el trabajo de los alumnos es mayoritariamente en grupo, para que desde pequeños aprendan a compartir responsabilidades, beneficios y obligaciones asumidas por ellos mismos, tal como se convive en las comunidades.

Actualmente la escuela posee alumnos que cursan de primero a octavo año, estudiantes que cuando egresen llevarán implícito el sello de haber aprendido en su escuela básica las tradiciones y costumbres que forman parte de su cultura, junto a los cantos y poemas en su lengua aymara.

Docencia en una escuela con estudiantes migrantes

Patricia González Osorio⁷⁵

A fines del año pasado, en el mes de octubre, tomé la decisión de cambiarme de establecimiento escolar, por lo que ingresé a la Escuela G 28, España, inserta en el valle de Azapa, kilómetro 28, de la comuna de Arica. Esta escuela tiene como sellos ser acogedora, inclusiva e intercultural.

Acogedora

Nuestro establecimiento escolar tiene una matrícula de 547 niños, más del 85% de ellos son alumnos descendientes de migrantes nacidos en Bolivia y Perú, que se establecieron en el valle como medieros y agricultores, en domicilios de otros familiares que se asentaron con anterioridad en nuestro país. Los alumnos se sienten acogidos junto a sus grupos familiares, quienes son parte activa del diario vivir de nuestra realidad educacional, los que reflejan en su conducta su conformidad con nuestro quehacer, aportan en todas las actividades que se realizan, presentando bailes típicos de sus países, muestras gastronómicas de comidas típicas peruanas y bolivianas, además de participar activamente en todas las actividades de índole solidaria.

En la celebración del Machaq Mara, este año, pude palpar el gran trabajo que todos los estamentos realizan, desde la preparación de nuestras ceremonias aymara (pawua), decoración, cuadros de bailes folclóricos con danzas y vestuarios alegres que animaron a los presentes. En lo personal, al ser una experiencia nueva, sentí angustia y preocupación, ya que a una hora avanzada no teníamos nada en la mesa, entonces salí a comprar algo para poder compartir con mis estudiantes. Al salir a la calle, los padres venían cargados con sopaipillas, api (bebida caliente preparada a base de maíz morado con canela y limón), papa chuño, canchitas (maíz tostado con charqui), gelatinas, choclos cocidos con queso de cabra, además de una gran decoración. Nuestra mesa estaba repleta, los padres presentes se encontraban felices, y hacían referencia a que este iba a ser un buen año por la abundancia de la mesa, que no nos iba a faltar. Saludamos a nuestro tata Inti, además, los apoderados tiraban al piso un poco de tê, chocolate, api, para agradecer a nuestra madre tierra.

En otras actividades, como la celebración del día de la familia, en diferentes dependencias de nuestra escuela se decora con colores vistosos fuera de cada aula, globos y guirnaldas dan la bienvenida a la celebración, juegos y música andina. Cada curso prepara un asado y se comparte con música folclórica de fondo en la cancha de la escuela, después de las actividades recreativas, donde todos los presentes disfrutamos de la algarabía, danzas como la morenada, huaynos, tinkus, tobas, las que son mayoritariamente típicas de Bolivia.

⁷⁵ Docente de la Escuela G 28 España, Valle de Azapa, Región de Arica y Parinacota.

En el mes de agosto de cada año, durante la celebración del aniversario, se dedica un día a la solidaridad. Allí se fortalecen las habilidades blandas, promoviendo el amor al prójimo. La comunidad escolar aporta vegetales que van en beneficio directo de los comedores abiertos de la ciudad de Arica. Traen productos sembrados por ellos, como tomates, zanahorias, porotos verdes, cebollín, lechugas, cebollas, pimentones, pepinos, zapallos italianos, etc. Esta actividad se realiza sin puntos para las alianzas, ya que está orientada a la participación, no a la competencia, reforzando nuestros valores como sociedad.

Como experiencia personal, en un comienzo las familias de mi curso eran desconfiadas y no estaban seguras de si me iba a quedar con el curso, ya que se sentían abandonados por la profesora jefe anterior. La única apoderada que me apoyaba en las actividades que se realizaban en la escuela era la presidenta de curso con su esposo. Fue un trabajo arduo y constante hacerles sentir confianza y que contaban con nuestro apoyo en todo, que se sintieran respaldados, por lo que su postura frente a mi persona ha cambiado, llevándonos a realizar como grupo de curso varias actividades, en las que hemos aunado fuerzas para lograr todo lo propuesto. Tanto se han fortalecido nuestros lazos que, en las horas de reforzamiento, padres que no han completado su enseñanza básica asisten y aprenden para apoyar a sus hijos en el proceso educativo.

En otro ámbito, como los problemas de agresión intrafamiliar y alcoholismo afectan bastante a la comunidad, se han realizado talleres con la presencia de carabineros, en los que las mujeres han expuesto sus problemas sin miedo y vergüenza alguna.

Nuestros apoderados nos han invitado a sus hogares a celebrar matrimonios, cruces de mayo, etc., y hemos compartido en otras instancias, disfrutando de las creencias y costumbres de los migrantes y del pueblo aymara.

Intercultural

En el caso de los estudiantes, hemos trabajado mucho nuestra identidad como pueblo aymara, considerando además nuestras respectivas nacionalidades en Matemáticas, pues realizamos clases considerando sus monedas nacionales, como el Sol y el Boliviano, activando conocimientos previos y sus propias vivencias, para enfocarnos después en el sistema monetario chileno, llevándolos al contexto donde se encuentran insertos.

En la asignatura de Historia hemos articulado con la asignatura de Lengua Aymara para identificar a los pueblos originarios en el pasado y en el presente, en el que nuestras costumbres y tradiciones siguen vivas y han sido también modificadas por la intervención del proceso de conquista. Al realizar la articulación con el diario vivir, los niños han comentado varias experiencias personales, como las cruces de Mayo, donde sus padres han sido alférez, y los encargados de la fiesta piden la bendición para sus tierras y siembras. Esta festividad es de carácter aymara-católico, y en ella se evidencia cómo los españoles fusionaron sus costumbres con la de los pueblos originarios. Los encargados celebran alrededor de música y degustaciones de varios platos aymara como la kallapurca, picante de guata, guatia, sopaipillas, entre otros.

En la asignatura de Lengua Aymara los alumnos, gracias a nuestra educadora tradicional Kelly Torrico, han expuesto varias vivencias, activando constantemente conocimientos previos. Además, los estudiantes siempre se refieren a sus experiencias personales, costumbres de sus abuelos en Bolivia, que al comentar son parecidas a las de los niños chilenos, que encuentran las similitudes y diferencias. Además, las instrucciones y cánticos son en lengua aymara y español, canciones como “La vicuñita”, “El pastorcito”, entre otras.

La llegada de los migrantes a nuestra escuela es algo normal, ya que la mayoría de ellos proviene de nuestros países limítrofes. Debemos abrir nuestras mentes y capacidades para nuevos migrantes que están llegando de otros países para radicarse en Chile. Este desafío nos fortalece tanto en nuestros sellos educativos como en nuestra experiencia personal y social, y nos exige una continua retroalimentación en el quehacer docente.

Nuestro contexto pedagógico multicultural

Alexis Torres Araya⁷⁶

Contexto

La Escuela básica de Mamiña está ubicada en la localidad homónima, Comuna de Pozo Almonte, perteneciente a la Provincia del Tamarugal. Es una escuela rural con cursos combinados de NT1 a 6º básico, con una matrícula actual de 48 estudiantes, y con un promedio de 12 estudiantes por curso. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) promedio de la institución es de un 76,3%, con un 68% de estudiantes prioritarios en promedio en los últimos cuatro años, y un 26% de alumnos preferentes, según datos hasta 2017.

La escuela fue creada por los pobladores en 1889. Su actual institucionalidad se enmarca en lo dispuesto por el Decreto Resolución 689 del 14 de septiembre de 1986. Depende administrativamente de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Pozo Almonte.

Durante la jornada escolar completa (JEC), la escuela atiende alrededor de 45 niños y niñas de la localidad de Mamiña, de alta vulnerabilidad social, cuyas edades fluctúan entre los 4 y los 13 años. Estos estudiantes cursan desde NT1 hasta 8º año de educación preescolar y enseñanza básica, los que se dividen en cursos combinados en: NT1 y NT2, 1º y 2º; 3º y 4º, y 5º y 6º básico. El 7º y 8º básico funcionan separados, de acuerdo a la normativa vigente. Cada uno de ellos es atendido por un profesor, de acuerdo al horario de la escuela. Cuentan con el Programa de Integración Escolar (PIE), y con apoyo de un asistente de aula en preescolar. En el centro del quehacer de nuestra escuela está el aprendizaje y la formación integral de sus estudiantes por lo que, junto a los logros académicos, nos interesa su desarrollo personal, social, cultural y ético.

⁷⁶ Director de la Escuela Básica de Mamiña, Región de Tarapacá.

Relato

El proceso pedagógico multicultural debe estar directamente relacionado a nuestro proyecto educativo institucional (PEI), complementado con los manuales de convivencia escolar. Es desde allí que le podemos dar sentido de pertenencia a nuestros estudiantes y una identidad cultural, social y afectiva, lo que aporta directamente al desarrollo integral de los educandos. En este sentido, resulta fundamental poder involucrar la educación multicultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las distintas asignaturas, generando una articulación de conceptos, haciendo que los aprendizajes sean más efectivos y significativos, y a la vez entregando al estudiante oportunidades de desarrollo personal.

Como director del establecimiento educacional, me hace sentido que los estudiantes puedan tener la oportunidad de interactuar con el medio y con su entorno cultural, pues a través de estos elementos podemos definir que los procesos de enseñanza en el aula deben ser efectivos para los estudiantes. Las prácticas pedagógicas interculturales deben ser definidas como herramientas de aprendizaje innovadoras, es por eso que se hace fundamental que el proceso de acompañamiento al aula tenga instancias de retroalimentación, para que el docente pueda reconocer sus fortalezas y debilidades, brindando así las oportunidades de mejora continua.

Cabe señalar que en el período que duró esta investigación desarrollada por el CPEIP, de la que participamos, los docentes tuvieron la oportunidad de mejorar las instancias de aprendizaje en las que el eje central debe ser el estudiante, para que se genere efectivamente ese aprendizaje: el modelo educativo y efectivo se debe centrar en el triángulo del aprendizaje Docente-Conocimiento-Estudiante, en el que cada uno de estos elementos debe interactuar entre sí.

Cuando se menciona el efecto innovador en el modelo educativo, tenemos que tener presente que los recursos humanos y materiales deben ser acordes al contexto cultural en el que el alumnado se está desarrollando, y que el docente debe poder generar instancias innovadoras para el estudiante. Es por eso que debemos considerar las demandas de retroalimentación profesional, para mejorar las prácticas pedagógicas.

Como establecimiento educacional, por lo tanto, nos hemos planteado un desafío intercultural, pedagógico y social para nuestros estudiantes, fortaleciendo las prácticas pedagógicas, poniendo siempre al educando como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, e integrando sus experiencias culturales con los nuevos aprendizajes que se quieren lograr, haciendo más significativo este proceso educativo.

De este modo, le damos movilidad integral a nuestros sellos educativos, misión y visión institucionales, impregnadas en nuestro PEI. Es por eso que, dentro de nuestro desafío educacional, planificamos actividades pedagógicas programáticas y extraprogramáticas que tienen un enfoque multicultural, atendiendo a la diversidad cultural de nuestro establecimiento.

El aporte que ha brindado la investigación a nuestro establecimiento educacional ha sido poder conocer las fortalezas de nuestros docentes y estudiantes, pues a través de esos elementos podemos definir claramente cómo está orientada la cultura en el contexto educativo, en la medida que ella es el eje central del contexto en el que nos desenvolvemos. Así, nuestra mirada es más amplia, y esto nos ha dado la posibilidad de unión integral, como comunidad educativa, en los procesos que se quieren implementar y que se están llevando a cabo.

Puedo decir que el aporte en materia de retroalimentación ha sido fundamental para las mejoras educativas y para el rescate de la identidad cultural de nuestros estudiantes, y también le ha brindado al docente la oportunidad de replantear sus prácticas pedagógicas con un propósito de mejora.

Haciendo ciencias en un contexto aymara

Mauricio González Coronado⁷⁷

Hace 29 años llegué a hacer clases a Colchane, una comunidad aymara ubicada a 260 kilómetros de la ciudad de Iquique, y a 3.800 metros sobre el nivel del mar, en el piso ecológico denominado altiplano, en la vertiente oriental de la cordillera de los Andes.

La comuna de Colchane ocupa una superficie de más de 4.000 kilómetros cuadrados, y tiene una densidad de población de un habitante por cada 4 kilómetros. Pertenece a la nueva provincia del Tamarugal, de la región de Tarapacá.

La historia de estos territorios es compleja, ya que toda la región de Tarapacá fue violentamente incorporada al territorio chileno producto de una guerra (la del Pacífico), en el año 1879. A raíz de ello, el Estado chileno promovió, a partir de la década de 1940, una campaña de chilenización, teniendo como pilar para su objetivo el desarrollo de la escuela pública en los sectores alto andinos. De este modo surgieron las escuelas en el altiplano, en las que se prohibió el uso de la lengua aymara, ya que el que hablaba esa lengua era considerado boliviano o peruano. La chilenización de estos territorios se prolonga hasta nuestros días, con la diferencia de que el Estado chileno se dio cuenta de la necesidad de crear una identidad nacional a partir de nuestras etnias, algunas ya desaparecidas.

En ese contexto histórico se encuentra el Liceo Técnico Profesional Colchane, con 235 alumnos de kínder a cuarto año de enseñanza media. Un 90% de sus alumnos pertenecen a la etnia aymara, de los cuales 16 son de nacionalidad boliviana. Sus 28 profesores son de diferentes orígenes, la mayoría venidos de otras regiones, y tres de ellos pertenecen a la etnia.

⁷⁷ Profesor del Liceo Técnico Profesional Colchane, Colchane, Región de Tarapacá.

Desde la creación de la carrera de Pedagogía General Básica Intercultural Bilingüe he podido observar que no existe mucho interés de los mismos aymara en estos sectores, y desde hace algún tiempo tampoco existe mucho interés de los alumnos de la carrera por hacer su práctica en estas alturas.

Como profesor de Educación General Básica, me ha correspondido hacer clases de Ciencia y Tecnología, preferentemente porque son asignaturas entretenidas para mí a la hora de enseñar; por lo tanto, en mis 29 años de profesor me especialicé en esa área. Y quiéralo o no, me transformé en un profesor intercultural, porque las comunidades me hicieron sentir la discriminación, señalando en las reuniones de apoderados que querían profesores aymara y no profesores qhara (forma despectiva de referirse al blanco).

Después de tres años de labor docente, se me acercaron tres pobladores para que les hiciera clases y completar así sus estudios básicos. Estos tres pobladores se transformaron en 38 adultos estudiando, teniendo como sede los pueblos de mayor concentración de habitantes: Colchane, Cariquima y Enquelga. Desde entonces me he ganado un espacio en estas comunidades.

Es en estos espacios donde aprendí de los aymara, sus costumbres, su cosmovisión, su arte, y principalmente a leer la naturaleza. En estos largos años me ha correspondido compartir las alegrías de los nuevos integrantes de las diferentes familias y también las penas, cuando me ha tocado despedir al que en algún momento fue mi apoderado o mi alumno.

Por razones administrativas, me ha correspondido trabajar en diferentes poblados de la comuna, como Enquelga, Cariquima, Colchane, y es en este último donde mayor tiempo he trabajado. Colchane es un pueblo extraño, no tiene identidad como las otras comunidades, fue creado con fines geopolíticos en los años ochenta, en un lugar físico que no es el adecuado, ya que está en un llano y el viento lo azota con crueldad los meses ventosos de agosto y septiembre. No tiene un santo patrono, por lo tanto, no hay fiesta patronal, y el resto de las comunidades no se identifican con el establecimiento, señalando que: "Si la escuela estuviera ubicada en Cotasaya, entonces nosotros cooperaríamos".

En Colchane solo hay cuatro horas de energía eléctrica, no existen señales de radio, no llegan los diarios, y durante esas cuatro horas de energía eléctrica se transmiten tres canales de señal abierta que no necesariamente entregan valores que nos permitan utilizar de ejemplo en el aula. El pentecostalismo prohibitivo también nos juega en contra, debido a que el 80% de nuestros apoderados pertenece a esta fe, y ha terminado con el sincretismo que, mal que mal, permitía mantener algunas costumbres.

Una característica de los aymara es su pragmatismo, es por eso que, en mi práctica docente, me hace sentido la propuesta de Jhon Dewey, uno de los precursores del aprendizaje significativo: "aprender haciendo". Al hablar de aprendizaje significativo, se nos viene a la mente considerar los aprendizajes previos, ¿y cuáles son los aprendizajes previos a la hora de enseñar en una comunidad aymara? No son otros que los conocimientos ancestrales que son transmitidos de generación en generación en la intimidad familiar del fogón.

Al poco andar de mi labor docente, pude observar que algunos conceptos eran extremadamente abstractos para mis alumnos; ellos no tenían esos “ganchos” cognitivos para poder entender los nuevos conceptos, y todo lo que aprendían era solo memoria y no necesariamente entendían la materia. Entonces, fue necesario demostrar con experiencias concretas las clases de Ciencias, pero además se hacía necesario darle un sentido práctico, una utilidad a esos experimentos.

Un ejemplo clásico de mi práctica pedagógica es enseñar los cambios de estado de la materia haciendo chocolates, porque además de ser algo rico, permite demostrar el cambio de estado producto de la temperatura. Lo hacemos en el mes de mayo, porque el 10 es el día de la madre, entonces demostramos el cambio de estado y elaboramos chocolates para regalarle a la mamá en su día. Esa práctica hace significativo el aprendizaje.

Otra experiencia que me ha dado resultado es abordar los aprendizajes de manera integrada, esto significa trabajar los contenidos de Ciencias articulando otras asignaturas como Tecnología, Arte, Lengua y cultura aymara.

Para mis alumnos es más motivador estudiar los planetas observándolos con un telescopio que mirándolos en una lámina, por eso, una vez al año hacemos un campamento de astronomía. Para esto se hace necesario investigar en los saberes ancestrales, si los andinos conocían esas constelaciones. Los alumnos preguntan a sus abuelos, investigan en la web y se dan cuenta de que los antiguos Aymara ya conocían esos conjuntos de estrellas y que los nombraban de distinta manera, pero que además utilizaban esos conocimientos para ubicarse en un espacio físico y en un tiempo. Esos conocimientos ancestrales también están estrechamente relacionados con la cosmovisión de los aymara, ubicándonos en el Urin Pacha, mundo de arriba de los astros.

Un asunto preocupante es la acelerada migración de los sectores alto andinos, por diferentes causas: falta de fuentes laborales, la necesidad de ampliar su visión de mundo, y la misma escuela, son factores que han influido en el despoblamiento de los pueblos andinos. Aunque resulte paradójico, la escuela, en su proceso de enseñanza, presenta nuevas opciones y adelantos a los cuales solo se puede acceder estando en la ciudad, como nuevas tecnologías, Internet, televisión por cable, entre otros.

Lo señalado anteriormente nos invita a explorar otras alternativas, como buscar potenciales emprendimientos. Es por ello que, junto con la profesora de Lengua y cultura aymara, Margaret García -quien en algún momento fuera mi alumna y en la actualidad colega-, junto a la asesora cultural Celia García, que es apoderada de uno de mis estudiantes y en algún momento también mi alumna, en el programa de regularización de estudios, hemos postulado a través de una fundación británica a un emprendimiento escolar.

El emprendimiento

Este emprendimiento tiene por objetivos:

1. Enseñar a los alumnos a organizarse, analizar su entorno y, a partir de ese análisis, determinar el emprendimiento, desarrollar el trabajo colaborativo y fijarse metas colectivas.
2. Promover, a partir de la demostración empírica, un emprendimiento que puede ser replicado por los padres y apoderados.
3. Desarrollar un emprendimiento a partir de los conocimientos propios de la cultura, como el uso de las hierbas del lugar, recuperación de técnicas de tinción y técnicas de tejido a telar.

Las asignaturas involucradas en este emprendimiento son Tecnología, Computación, Artes Visuales, Ciencias Naturales, Lengua y Cultura Aymara, Taller de Ciencia y Tecnología, con las siguientes actividades específicas:

TECNOLOGÍA:

- Recuperación de las técnicas ancestrales de teñido con tintes naturales.
- Elaboración de telares.
- Búsqueda de potenciales clientes por Internet.

ARTES VISUALES:

- Diseño de logotipo y colores corporativos de la empresa escolar.
- Diseño de los envases de los productos.

CIENCIAS:

- Experimentación con los mordientes (sulfato de cobre, sulfato de hierro), para lograr determinados colores con las distintas especies de tolares (plantas propias del altiplano).
- Investigación de los nombres científicos de las diferentes tolas utilizadas en el teñido de lanas.
- Taller de química para aprender la elaboración de jabones, champú y cremas a partir de las hierbas propias del altiplano.
- Plan de manejo de las especies de tolares utilizados.

LENGUA Y CULTURA AYMARA:

- Recopilación de antecedentes de técnicas de teñido.
- Utilización de la lengua aymara para comunicar la técnica, colores y utensilios.
- Tejido de bufandas.

TALLER DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA:

- Salidas a terreno para recolectar las diferentes hierbas que se utilizarán en los teñidos.

El emprendimiento contempla diferentes etapas:

1. Venta de hierba Sipo tola a clientes fuera de la región, con la finalidad de recaudar dinero para la compra de lana de alpaca.
2. Construcción de los telares, para la confección de bufandas.
3. Compra de lana de alpaca.
4. Confección de bufandas.
5. Construcción de un local de venta dentro del establecimiento.
6. Realización de talleres de química para la elaboración de jabones, cremas y champú (orientado a los alumnos y apoderados).
7. Oferta de los productos (jabones, champú y crema) a hoteles de la región.

Paralelamente, el emprendimiento nos permite competir con otras escuelas de Latinoamérica por un financiamiento de 5.000 dólares estadounidenses, recursos con los cuales se pretende comprar e implementar datos en todas las salas de liceo.

Avances del emprendimiento

Hasta el momento, el emprendimiento ha demostrado que no hay competidores y que es una experiencia que pueden replicar los pobladores de las comunidades.

Ya se han construido un tercio de los telares necesarios (20 telares), y se ha logrado contactar, por medio de Internet, a tres potenciales clientes, lo que ha favorecido el ingreso que permitirá comprar la lana de alpaca.

Los cursos se han organizado de la siguiente manera: los presidentes de los cursos 5º, 6º, 7º y 8º cumplen los roles de presidentes de la empresa, los profesores jefes de los cursos se desempeñan como asesores; los secretarios de los cursos son los encargados de inventario y ventas, y los tesoreros de los cursos cumplen la función de encargados de libros de ingresos y egresos.

Análisis de la metodología

Como se puede observar, esta metodología permite poner en práctica los conocimientos de diferentes asignaturas, enfatizando en la recuperación de técnicas ancestrales, la aplicación práctica de las matemáticas, la ciencia y tecnología, el desarrollo de habilidades blandas y, principalmente, demostrar que el emprendimiento propuesto puede ser replicado por las comunidades.

Las actividades no se alejan del currículo establecido por el sistema educacional chileno, y el constructivismo queda de manifiesto, ya que se trabaja desde los conocimientos ancestrales y se observan logros tangibles en los aprendizajes, lo que los hace significativos (aprender haciendo).

Soy docente, en un escenario intercultural

*Ximena Padilla Rendich*⁷⁸

Como docente de un primero básico, siendo el Colegio España de Iquique el escenario de mi labor educativa, durante este año he logrado aprendizajes significativos con los estudiantes, los cuales han enriquecido mi práctica pedagógica.

Durante estos años ejerciendo la docencia, y debido a la necesidad de seguir avanzando en mi carrera profesional, en la actualidad estoy cursando un postítulo en interculturalidad que me tiene muy satisfecha en términos profesionales, debido a que he podido aprender y conocer con mayor profundidad las raíces y culturas de nuestro norte, donde me encuentro inserta hoy.

El Colegio España, donde trabajo, es un establecimiento educacional en el cual las raíces culturales del norte son importantes, y se realiza una articulación en todas las asignaturas para que nuestros estudiantes tengan un amplio aprendizaje de las costumbres, lenguas y, sobre todo, mantengan vivo todo lo que conlleva una cultura.

Como colegio, y también como docentes, día a día hemos tratado de plasmar en actitudes y conocimientos el quehacer escolar, y promover la conservación de nuestra identidad, más aún si consideramos que en la matrícula general del colegio tenemos estudiantes que provienen de familias con apellidos indígenas, nacidos y criados en

⁷⁸ Docente del Colegio España, Iquique, Región de Tarapacá.

los pueblos del interior de nuestra región, desde los que traen a la ciudad su vida cotidiana, alimentos, vestimentas, tradiciones familiares; un mundo del que abren las puertas para nuestro conocimiento.

Dicho lo anterior, quiero contar la experiencia que viví como profesional docente de aula al ser parte de esta investigación, siendo la primera vez que participo de un proyecto tan importante, que implica mostrar mis clases y utilizar los métodos que se me exigen como docente, más aún en un primero básico, con los desafíos que conlleva aprender a leer, comprender, y tener una amplitud de recursos de didáctica para enseñar a niños y niñas pequeños, para los que su mundo primordial es jugar, crear, imaginar y, sobre todo, plasmar conocimientos.

La necesidad de moldear en los estudiantes esta mirada regional es un desafío mayor, porque supone a la vez ampliar sus conocimientos y aprender a leer e incorporar vocabulario en aymara. Las clases fueron un cambio rotundo en mi experiencia pedagógica.

Como docente, admito que al principio fue una tarea ardua y compleja, pero pude encontrar el camino para concretar mis clases centradas en las raíces culturales de nuestra región, y no solo eso, también lograr una participación activa de parte de los estudiantes en este proyecto intercultural.

Esta experiencia como docente ha permitido logros sumamente importantes para mí. En el contexto de un colegio con un sello multicultural, originado en el contacto de culturas como corolario de la presencia de inmigrantes en los centros educativos, una de mis preocupaciones ha sido conocer y adoptar los principios de la educación intercultural. La incorporación de alumnos de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres, hace que como docente deba replantear ciertas actitudes y estrategias metodológicas ante un grupo tan amplio y diverso, tratando de evitar las posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas.

Al asumir la responsabilidad de entregar una respuesta adecuada a esta diversidad de estudiantes, lo que es evidente en la institución educativa donde estoy inserta, la misión y visión que me compete es llegar a esta gran diversidad que se nos presenta día a día.

Como institución escolar, las directrices por sí solas no son capaces de generar un proyecto pedagógico intercultural, sino que se necesita la participación de toda la comunidad educativa; se precisa que sea algo global y que podamos articularlo al espacio escolar, aportando ideas y acciones desde todos los ámbitos de la gestión escolar, más aún si estamos trabajando desde el aula, donde me desarrollo en este momento.

Por otra parte, los profesionales de la docencia debemos contar, como una de las premisas básicas para que la educación funcione correctamente, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso formativo, y se necesita de interrelación y comunicación entre el centro educativo y el entorno que lo rodea. Por ese motivo, intento adquirir conocimientos y poder ser un aporte real y concreto a la comunidad educativa a la que pertenezco, capacitándome para lograr un proyecto tanto dentro como fuera del aula.

Para que una respuesta educativa sea completa es necesario que haya una total coordinación entre los profesionales de la educación, las familias y el entorno cultural y social que rodea a la comunidad educativa, puesto que la educación actual exige una preparación adecuada para que los estudiantes formen parte de una sociedad variada y plural. Desde mi participación, quiero cumplir ese rol con mis alumnos en nuestras aulas, fomentando desde nuestra realidad un mundo más abierto con nuestro entorno.

Por este motivo, y ante la asistencia a las aulas de estudiantes provenientes de variadas culturas, la demanda del profesorado con las competencias en temas de educación intercultural es cada vez más frecuente. Los sistemas educativos vigentes deben dar respuesta adecuada a estas peticiones, y las disposiciones legales sobre la formación en educación intercultural, aunque en aumento, son todavía muy escasas. Por esto, es normal el temor de los docentes al trabajar en aulas con alumnos de distintos orígenes culturales, debido a que su preparación pedagógica en estos temas durante el proceso de formación inicial es escasa o nula.

Para ello, una de las más importantes pautas de acción que nuestra escuela nos ofrece es la posibilidad de enriquecer el currículum escolar, para poder incorporar los contenidos referidos a la educación intercultural, llegando a convertir esta reflexión en señal de identidad y eje central de los planes institucionales. El Colegio España tiene un plan de acción y una mirada fuertemente orientada a la participación ciudadana y a la integración de la diversidad cultural.

No fue una tarea fácil introducirme en la interculturalidad, principalmente al momento de proyectar mis clases con este enfoque, debido a que existía una organización ya definida. La actitud positiva hacia los valores y las acciones propuestas por la educación intercultural es imprescindible para llevar a cabo dichas actividades, puesto que como docente soy el puente entre los contenidos y el aprendizaje de mis estudiantes. Como la encargada de organizar y programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente en la sala de clases, le doy un sentido al cambio cuando lo fundamento en su propio conocimiento práctico y personal, así como mi propia experiencia, pues tengo la capacidad de jugar, disfrazarme y crear un ambiente lúdico para el aprendizaje con los niños. En virtud del sentido cultural, he podido crear y llevar más allá los procesos cognitivos de los estudiantes, desde el momento que me proyecto desde una perspectiva educativa más didáctica.

La asimilación y el cumplimiento de todas estas características suponen una modificación de los métodos didácticos y una nueva forma de entender la enseñanza, destinada no solo a transmitir conocimientos conceptuales, sino también preparada para la formación del desarrollo integral del alumno, basándose en el énfasis en el proceso educativo, integrando el aprendizaje significativo y cooperativo.

Una vez que como docente he decidido incorporar en las planificaciones de las clases las estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas, se plantea una cuestión fundamental: ¿cuál es la edad idónea para comenzar a realizar estas actividades con los alumnos?

Dando una respuesta a esta interrogante, como profesional y promotora de educar en valores, considero que la mejor etapa educativa para la incorporación de actividades relacionadas con las actitudes y valores propuestos por la educación intercultural es en la etapa de escolarización inicial de los estudiantes (de 3 a 4 años de edad), puesto que se incorporan a la escuela con ciertas experiencias de socialización y una determinada identidad cultural. Para llevar a cabo este proceso, es necesaria la intervención y la implicación de todos en el desarrollo de estrategias eficaces, para cultivar actitudes positivas hacia los valores de solidaridad, tolerancia, respeto, etc.

A la hora de trabajar en actividades sobre los contenidos de los temas transversales, es fundamental provocar situaciones en las que el estudiante pueda plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor. También es necesario debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando a las personas que tengan otras opiniones. Se precisa además introducir actividades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad cultural en el aula, modificar algunos planteamientos tradicionales como docente y tener en cuenta aspectos como la necesidad de que los profesores se involucren de forma activa en la realización de estas actividades, transmitiendo una idea de continuidad en las mismas.

Las actividades para fomentar actitudes interculturales positivas se centran en tres ámbitos fundamentales: realización de actividades interculturales en el colegio; realización de actividades interculturales en el aula y formación del profesorado en educación intercultural. Algunas de estas actividades relacionadas con los contenidos que tratamos son: exposiciones, juegos cooperativos, teatro y cine (realización de cortos), contactos e intercambios con alumnos de otros colegios. Las actividades dentro del aula que realizo como docente se tratan desde tres perspectivas diferentes: introducción de los contenidos interculturales y para la paz desde una perspectiva de transversalidad, incorporados en las unidades didácticas y adaptadas a las diferentes áreas curriculares.

Otras estrategias son las actividades para las relaciones grupales: dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa. Para hablar de tolerancia y respeto, es necesario fomentar el respeto por uno mismo y el saber escuchar, dialogar y comunicarse con los demás. Respecto de las estrategias socioafectivas se considera que, para provocar un cambio de actitudes en los alumnos, es necesario que ellos "vivan y sientan" situaciones de discriminación, situándose en el lugar del otro.

La formación como docente en educación intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. Si embargo, esta preparación no ha de ir dirigida exclusivamente a los docentes, sino que a todos los miembros de la comunidad educativa, los cuales son piezas clave para conseguir una adecuada atención a la diversidad cultural presente ya en nuestros colegios.

Es evidente que se necesita un nuevo modelo de formación del profesorado que lo prepare para los retos que trae consigo la educación intercultural. Por esto, es imprescindible trabajar, tanto desde la formación inicial como desde la continua, materias y proyectos relacionados con los contenidos de la educación para la paz y la educación intercultural.

Por eso, como docente que ha participado desde una perspectiva intercultural en la proyección de mis conocimientos y en un cambio de mi modo de actuar y de crear, planificando mis clases considerando la diversidad de nuestros educandos, destaco mi participación y el haber podido ser un aporte para este proyecto en el cual estoy involucrada, experimentando una transformación radical de mis prácticas pedagógicas.

Introducir estas estrategias en la dinámica, comenzar a trabajar la educación intercultural desde la etapa de educación infantil, implica una activa participación de todo el profesorado en la elaboración y desarrollo de estas actividades. Supone introducirlas en las programaciones de aula, para que sea un trabajo continuo y permanente. Implica contar con el apoyo de los especialistas en orientación, planificar acciones en las que intervenga toda la comunidad educativa y la necesidad del trabajo en equipo del profesorado.

Estoy muy agradecida. Realmente me siento muy feliz de proyectar un espacio nuevo en mi camino profesional y lograr más acciones concretas en la implementación de la educación intercultural, las cuales he llevado a cabo en el establecimiento donde desempeño mis funciones docentes. Para ello, ha sido fundamental la participación de mi curso, el primero básico A, del cual me siento orgullosa y satisfecha, por los logros que hemos alcanzado.

El proyecto de buenas prácticas interculturales en nuestra escuela

*Rosa Córdova Alache*⁷⁹

Participar en el proyecto de buenas prácticas interculturales, convocado por el CPEIP-Mineduc y UNESCO, ha sido una experiencia sumamente enriquecedora para nuestro establecimiento, pues nos ha permitido re- mirar nuestras prácticas con una visión más crítica y compartida, en la medida que participamos con profesionales del nivel central y escuelas de otras zonas del país, lo que ha ampliado nuestra forma de entender y dar respuesta a la multiculturalidad existente en nuestras aulas. Esto nos ha llevado a validar algunas prácticas implementadas y a rediseñar otras, con el objetivo de transformarnos en esa escuela inclusiva e intercultural que declaramos en nuestro PEI y en nuestros sellos educativos.

Desde hace 4 años, nuestra comunidad educativa reformuló su PEI intentando responder a la realidad de sus estudiantes y mejorar la calidad de los aprendizajes. Es así como iniciamos el trabajo pedagógico tomando en cuenta los aprendizajes previos de los niños y niñas, por lo que ha sido fundamental insertar en el trabajo aúlico nuestra riqueza cultural a través de la identidad regional, la apropiación del territorio y, desde allí, empezar a construir aprendizajes significativos que permitirán que nuestros estudiantes enfrenten con una base más sólida y mayor autoestima la construcción de sus saberes desde lo local a lo global, dándole a esta construcción más sentido y pertinencia. Creemos firmemente que la incorporación de la cultura local al currículo escolar promoverá, además del mejoramiento de los rendimientos académicos, la valorización de

⁷⁹ Directora del Colegio España, Iquique, Región de Tarapacá.

nuestro patrimonio tangible e intangible, el goce estético y la expresividad a través de distintos lenguajes artísticos. Este trabajo pedagógico lo hemos ido enriqueciendo empíricamente con la incorporación de la asignatura de Lengua Indígena como eje transversal del currículum, la planificación colectiva, la utilización de escenarios de aprendizaje, adecuaciones curriculares para alumnos PIE, extranjeros, y los aprendizajes en terreno.

Es nuestro proyecto institucional “Tarapacá pampa, mar y cordillera” el que nos vincula pedagógicamente con las distintas comunidades de nuestra región, permitiendo a nuestros estudiantes aprender in situ de su historia, de su tierra y de su gente. Esta forma de aprender interdisciplinariamente, en la que se articulan las distintas asignaturas para abordar transversalmente los contenidos, desarrollar habilidades, competencias y valores, ha sido muy importante para que nuestras prácticas pedagógicas respondan realmente a los intereses de nuestros niños y niñas. También hemos incorporado estrategias para atender la diversidad en el aula a través de adecuaciones pedagógicas para nuestros niños que pertenecen al PIE, y un sistema de rotación de sus asistentes de la educación que les permite trabajar en forma efectiva el desapego. Con los estudiantes extranjeros hemos constatado que, al ser una comunidad acogedora y colaboradora, ellos se insertan sin ningún problema en el aula y se trabaja en las distintas asignaturas incorporando sus saberes y experiencias. Igualmente, se hace un alto en las actividades escolares para saludarlos en sus días patrios, en los que toda la comunidad valora su presencia en el establecimiento, pues las diferencias son una fuente de enriquecimiento personal y grupal en la escuela, transformándose al mismo tiempo en un desafío que nos obliga a buscar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Nuestra apuesta por entregar una educación intercultural, si bien es cierto, exige mayor compromiso y articulación de recursos humanos, técnicos y organizativos que nos permitan incorporar la diversidad cultural de la forma más enriquecedora e integradora, al mismo tiempo nos permite crear conciencia, solidaridad y evitar la segregación y el aislamiento a todo nivel. Es por eso que todas estas estrategias, tanto a nivel pedagógico como de la gestión, adquieren mayor sentido ahora que hemos participado de este proyecto, situación que agradecemos profundamente, pues hemos crecido profesionalmente como equipo, ya que al contrario de otras experiencias, donde solo participa un miembro de la escuela y muchas veces esa persona se enriquece en forma individual, este proyecto nos ha permitido trabajar colectivamente con visitas a los colegios, monitoreos de aula, retroalimentaciones, entrevistas a directores, docentes y equipo de gestión, lo que hace que el diagnóstico sea esperanzador para todos y especialmente para nuestro establecimiento, pues ha centrado aún más nuestro quehacer pedagógico en la valoración de la diversidad, en el trabajo colectivo, la sistematización de las buenas prácticas y el convencimiento de que es urgente incorporar nuevas estrategias diversas y creativas que nos ayuden a movilizar aprendizajes, pero que al mismo tiempo nos aseguren una convivencia escolar armónica con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, apostando por tener una sociedad más justa y comprometida, promoviendo la inclusión.

La interculturalidad, y el derecho que debe tener todo niño a formarse en ambientes adecuados, con una sintonía entre los aspectos físicos, socioemocionales y los de aprendizaje, son principios que refuerzan nuestro convencimiento de que la educación es el principal camino para eliminar las desigualdades. De ahí la gran importancia

de lo que están haciendo el CPEIP-Mineduc y UNESCO al acercarse a los establecimientos educacionales, para que sean los propios protagonistas de estas “buenas prácticas interculturales” quienes relaten, expongan cómo las han implementado, con qué recursos, dificultades, y con qué resultados. Con esto, se validan también los esfuerzos que hacen algunas comunidades educativas por apostar a la diversidad, a la inclusión, a insertar la cultura local al currículum escolar, y que a pesar de la resistencia se atreven a innovar, intentando que el proceso educativo sea para los niños y niñas divertido, que les guste estar en sus escuelas y que, en definitiva, sean felices aprendiendo, sintiéndose capaces de transformar el mundo.

Intiwan Pachawan, Yakuwan, Khuskantinku Kawsayta Quwanchis. El sol, la tierra y el agua nos dan vida

*Alex Loyola Rojas*⁸⁰

En el contexto en el cual está situada nuestra unidad educativa, la Escuela San Antonio de Padua, en la región de Antofagasta, todos los elementos de la naturaleza adquieren vida y son generadores de ella. La Pachamama es considerada una divinidad, una mujer, esposa del tata Inti, proveedora de vida, que concede fertilidad en todos los ámbitos de la naturaleza. Los pobladores cuentan que en el mes de agosto la Pachamama tiene la boca abierta porque tiene hambre, es entonces en esta época cuando los agricultores preparan la tierra para el tiempo de cosecha. El sol es el tata Inti, el generador de vida, el que todos los días nos entrega su energía. Según la cosmovisión andina, el sol se encuentra en el Janan Pacha, la tierra de arriba; la Pachamama se encuentra en el Kay Pacha, la tierra del medio, y el agua, que es un elemento vital para los pueblos originarios, la encontramos en el Uku Pacha, denominación que se le entrega a las profundidades de la tierra.

¿Por qué quise empezar a contar así mi experiencia pedagógica?, porque cuando llegué a esta localidad, Ollagüe, no entendía por qué las personas realizaban pagos y rituales, y eran tan respetuosas de sus raíces ancestrales quechua. Después de dos años de mi estadía en este enclave étnico tuve la gratificante experiencia de ser docente mentor en los niveles de 1º a 4º año básico. En esa experiencia, la educadora tradicional me enseñó que en todas las actividades que se realizaban en torno a la naturaleza, como plantar un arbusto o subir un cerro, primero se debía realizar un pago a la Pachamama y a todas las divinidades presentes en ella, para que esa planta o arbusto creciera y diera frutos que se devolverían a la tierra con las semillas, para volver a germinar y generar nuevamente vida, cumpliendo el ciclo vital. Toda esta sabiduría presente en la cosmovisión andina me generó aprendizajes significativos, que hasta hoy no he olvidado, y que ahora puedo entregar a los estudiantes, a través de una educación compartida y contextualizada, adecuando los objetivos de aprendizaje del currículum al contenido que se requiera abordar. Esto me ha enseñado a planificar y me induce a investigar sobre el entorno próximo tangible, que tiene relación con la naturaleza, y el intangible, que tiene que ver con los valores, principios, saberes y tradiciones.

⁸⁰ Profesor de la Escuela San Antonio de Padua, Ollagüe, Región de Tarapacá.

Los tres principios base del mundo andino son la reciprocidad, la dualidad y la ciclicidad. Según el principio de reciprocidad, la principal misión es criar la vida de las plantas; la familia andina internaliza la reciprocidad como una responsabilidad en la crianza del ganado y en las actividades realizadas en la agricultura, haciendo rituales y pagos a diferentes entidades, como mallkus, Pachamama y Urqus. La dualidad es un principio andino que sostiene que todo en el mundo tiene pareja, y la ciclicidad nos explica que todo nace, crece, se desarrolla y, al morir, vuelve a la tierra. Estos principios son el fundamento de la formación de nuestros estudiantes, los que pretenden enraizar en los niños y niñas un alto sentido de identidad cultural ancestral, que les permita desarrollar la pertinencia necesaria para que comprendan y sientan orgullo de sus características particulares en el sentido ideológico, físico y espiritual, de modo que se proyecten ante la sociedad como seres íntegros y conscientes de sus raíces.

La escuela San Antonio de Padua está ubicada en el altiplano chileno, en un enclave étnico quechua. Es la escuela más alejada de la segunda región, en donde se destacan dos grandes hitos de la cultura Inca: el Inca Ñan y las terrazas de cultivo. Actualmente, la escuela cuenta con una matrícula de 36 estudiantes, de los cuales un 92% es de ascendencia quechua, el 5,7% Atacameño y el 2% mapuche; además, hay 3 estudiantes bolivianos de ascendencia quechua. La escuela atiende esta diversidad de alumnos y alumnas en sus aulas implementando la asignatura de Quechua en todos los niveles, y un bilingüismo de inmersión en los niveles de primero a cuarto año básico.

Ante la búsqueda de la dignidad y el respeto a los derechos de los pueblos originarios, que demandan una educación pertinente, inclusiva, con atención a la diversidad y de calidad, y que permita reencontrar a las nuevas generaciones con su cultura de origen, con la reforma educativa se han abierto en nuestro país los espacios legales para reformular el currículo y hacerlo más significativo y adecuado al contexto étnico cultural de los estudiantes que pertenecen a los pueblos originarios y migrantes, junto con promover el desarrollo de metodologías y estrategias activo-participativas que rescatan y validan, en el proceso educativo, el dinámico aporte de la familia y de la comunidad.

Es este bagaje de conocimiento el que me permite la contextualización curricular, utilizando elementos representativos del entorno como el sol, la tierra y el agua. En Ciencias Naturales o área de ciencias, como yo le denomino, se planifica por unidades, categorizando los objetivos de aprendizaje, seleccionando los contenidos e indicadores propuestos por el programa del Ministerio de Educación.

Se planifica, se elabora el objetivo de aprendizaje, y se considera el inicio, desarrollo y cierre de la clase. En el inicio generalmente se formulan hipótesis relacionadas con el objetivo y actividades de la clase, considerando siempre la relación con el entorno educativo, es decir, habitualmente las actividades se desarrollan partiendo de lo local para llegar a lo global, y también se hacen salidas a terreno que son planificadas con antelación, para que los estudiantes tengan una visión y mayor comprensión del entorno que los rodea. Cuando realizo las planificaciones considero contenidos complementarios relacionados con los objetivos de aprendizaje que propone el Ministerio de Educación.

Para considerar el entorno, en las planificaciones se realizan varias preguntas que forman parte de nuestras estrategias y están instauradas en la gestión pedagógica de la educación intercultural bilingüe (EIB). Además, se relacionan directamente con los contenidos complementarios, es decir, todos los docentes tenemos conocimiento de estos saberes andinos que están relacionados con la percepción y la importancia de la naturaleza para la comunidad.

Entonces, se formulan preguntas para realizar un acercamiento a los contenidos complementarios, por ejemplo: ¿Cuál es el mundo natural que rodea al niño(a)? La pampa, los cerros, la flora y la fauna, los volcanes, los salares, el viento, el sol, el agua, la Pachamama, entre otros. ¿Cuál es el mundo mítico religioso que rodea al niño(a)? Percepción que se tiene de la Pachamama, del agua, los cerros, el sol, de las constelaciones que están relacionadas con los animales andinos, las relaciones con el espacio geográfico, los malos parajes, las malas horas, los secretos que esconde la naturaleza, los rituales y pagos. Por ejemplo, el pastor realiza el floreamiento de las llamas con lanas de colores, porque cuando ellas comen pasto, las lanas quedan atrapadas en las ramas, y es así como el pastor devuelve a la tierra su agradecimiento por la ayuda recibida de la Pachamama mediante el alimento para sus animales. Para la mirada andina, una planta está unida a una utilidad, característica, tipo de suelo donde crece, sus relaciones con los animales, con el clima y costumbres o rituales, y las plantas andinas también tienen un terreno donde crecen, el agua de la vega, cerca de la vega, del seco o monte.

Los accidentes geográficos tienen vida y personalidad, y participan, de alguna manera, en el culto y la vida social del pueblo. La Pachamama genera vida, la naturaleza y todo lo que existe en ella se considera algo viviente; la relación del hombre con el medioambiente está basada en el valor de la reciprocidad, es decir, el diálogo. Por ejemplo, la falta de lluvias es atribuida por los pastores al abandono de las prácticas rituales propiciadoras de lluvia.

Por todo lo explicado anteriormente, cuando llega un docente nuevo a la unidad educativa se le realiza una inducción, ya que conocer nuestro contexto geográfico, social y cultural es importante para desarrollar los objetivos, contenidos e indicadores de evaluación.

En conclusión, la atención a la diversidad y la adecuación del currículo al aula en esta unidad educativa nos ha permitido enriquecer las prácticas pedagógicas con elementos interculturales, porque se complementa el currículo nacional con el aprendizaje local que se entrega, ya que los alumnos y alumnas valorizan la historia, su identidad, el territorio, sus saberes, la lengua originaria y las técnicas ancestrales, a través del diálogo y el conocimiento de su cultura ancestral.

“¿Quéee, mi hijo lo hizo?”. Arte rupestre y aula Una experiencia pedagógica en la escuela Rural San Francisco de Chiu Chiu

Juan Orellana Cuevas⁸¹

Cuando llegué a trabajar como profesor rural, mi mente estaba cargada de conceptos, aprendidos de mis profesores universitarios, ideas de cómo se deberían hacer las cosas, pero con el paso de los años, y el contacto con las comunidades indígenas, puedo decir que he sido nuevamente educado, y debo reconocer que ambos, los niños y yo, hemos aprendido.

Dentro de los aprendizajes que he recibido, probablemente lo más admirable fue una mirada a los antiguos abuelos, sobre cómo ellos, con las mínimas condiciones, fueron capaces de desarrollar una cultura en medio de la soledad del desierto, con pocas provisiones de agua, con un clima y un suelo adversos. No tan solo desarrollaron la sensibilidad hacia el medio que los rodeaba, sino que supieron escucharlo, rescatar de él y moldear ese medio en sus diseños. También desarrollaron su sensibilidad como personas, y eso lo supieron plasmar en la piedra, surgiendo una de las manifestaciones más ricas de las comunidades andinas: el arte rupestre.

El estudio del arte rupestre (como ciencia) pasa por varios momentos. En una primera etapa, los estudiosos realizaron una ubicación de los lugares o paneles rupestres; con posterioridad, en base a los hallazgos realizados, otras disciplinas llevaron a cabo un trabajo de descripción en detalle de los paneles con motivos rupestres. Al paso de los años, los mismos que describieron los diferentes sitios dedicaron extensos trabajos tratando de generar diversas interpretaciones de las figuras, que varían según las distintas corrientes de pensamiento. Muchas les atribuían funciones artísticas, religiosas, mágicas, místicas, rituales o ceremoniales.

Desde 2014, con un grupo de niños de la Escuela San Francisco de Chiu Chiu, hemos trabajado y utilizado las más variadas técnicas manuales, plásticas y estilos. Esta labor no se efectúa con la finalidad de seguir escribiendo lo que ya han hecho los especialistas, nuestra mirada apunta a recopilar y difundir el arte rupestre que la comunidad había ocultado por supersticiones y falsos temores, dejando en el olvido tan importante legado.

Hoy se desprende un nuevo objetivo, y es dar un valor agregado a estas manifestaciones. Los diversos paneles existentes son un verdadero museo al aire libre, que ha permanecido oculto por siglos sin la adecuada protección, difusión y concientización. Este patrimonio puede desaparecer. Por ello el colegio, y en especial los niños, asumieron el trabajo de valorar y de rescatar el arte rupestre local.

⁸¹ Docente de la Escuela Básica San Francisco de Chiu Chiu, Calama, Región de Antofagasta.

El gran aporte de esta acción radica en el uso que se le está dando a los motivos, siendo elementos de inspiración para generar nuevas formas de expresión artísticas, sin dejar de lado los motivos originales. Es de suma importancia mostrar por diversos medios el trabajo que se desarrolla en el pueblo, y en especial en una pequeña escuela que algunos ni siquiera saben que existe, ya que la distancia ha sido la gran enemiga para que este trabajo se difunda y salga del anonimato.

Este “pequeño paraíso” -como lo ha bautizado un colega- se ubica en la región de Antofagasta, a 33 kilómetros de la ciudad de Calama, en dirección al sector precordillerano. Encontramos el poblado de San Francisco de Chiu Chiu en este oasis, donde está inserto el único establecimiento educacional del poblado, la escuela G-52 San Francisco de Chiu Chiu. A pesar de no existir registros formales de su fundación, esta se sitúa el 5 de junio de 1885.

El poblado, de origen precolombino, fue históricamente un asentamiento atacameño o Atacameño en el que la migración se ha sentido con mucha fuerza en la última década. Podemos encontrar en la comunidad grupos de origen quechua provenientes de Bolivia y aymara originarios de las regiones de Tarapacá y Arica Parinacota y, en menor número, algunos provenientes de Bolivia. Las prácticas rituales son similares, salvo algunos matices que no generan mayor conflicto, pues comparten un tronco común propio de los rituales y festividades de origen andino (floreamiento, carnaval, fiestas patronales, techamientos, limpiacanales, etc.). Esta amalgama de etnias presentes en la comunidad también se ve reflejada en el establecimiento, donde coexiste armoniosamente una matrícula conformada por 84 alumnos que tienen sus raíces en los tres pueblos anteriormente nombrados. A esta riqueza multiétnica se suman tres niños finlandeses, 12 bolivianos, un venezolano y algunos alumnos provenientes de la región de Coquimbo, cuyos padres, atraídos por la oferta laboral, optan por quedarse en el pueblo.

La comunidad se siente identificada con el establecimiento. Por su larga historia, son varias las generaciones que han ocupado las mismas salas; quizás los profesores y el mobiliario han cambiado por los años, pero los principios que vieron nacer esta escuela no han cambiado, el respeto y el cariño siguen siendo algunos de los pilares del aprendizaje.

Los abuelos y los padres se ven reflejados en sus hijos y nietos que asisten a la escuela, y es común escuchar relatos que vienen a la memoria producto de las experiencias de antaño. Como consecuencia, las relaciones comunidad-escuela son de mucho respeto, la comunidad toma en cuenta el importante papel que la escuela cumple al educar a sus hijos, reconoce que el trato y los aprendizajes que allí se adquieren difícilmente los pueden encontrar en la ciudad de Calama.

Entre 2000 y 2013 había realizado un trabajo de rescate y difusión del arte rupestre en la localidad de Caspana. Cuando comencé a cumplir funciones docentes en esta escuela, en 2014, decidí replicar el trabajo en este establecimiento, teniendo como base algunas publicaciones de especialistas y diversas fuentes orales que reconocen la presencia de motivos rupestres en la zona. Al mismo tiempo, pude constatar en terreno que las figuras

están expuestas a un constante deterioro, producto de la acción de los agentes de la naturaleza en primer lugar, aunque los daños se ven acrecentados por la presencia del turismo predador, que por lo general busca llevar algún recuerdo, dañando seriamente las figuras. Frente a estos hechos, junto a los niños decidimos realizar un rescate y recopilación de la iconografía rupestre, pero con el objetivo de difundir los motivos diseñando elementos que permitieran copiar la figura sin realizar daños en las mismas.

Con el fin de encontrar la ubicación de las figuras rupestres, en una primera etapa del trabajo de campo decidí realizar salidas a terreno solo o en compañía de amigos, y así determinar los sectores con las iconografías y los paneles con motivos rupestres. Posteriormente se presentó el proyecto al encargado de la escuela, para luego invitar a los alumnos y alumnas a participar y continuar con la labor desarrollada anteriormente. En esta oportunidad, mis acompañantes serían los alumnos. En esta etapa se realizaron varias salidas a terreno, identificando los sectores con figuras. En terreno se procedió a calcar sobre plásticos transparentes los petroglifos, para no dañar ni alterar las figuras. Así, el grupo pudo acceder a los motivos a escala real, conservando los diversos detalles. Siempre se recalcó el respeto por el legado de los abuelos, que se reflejó en el cuidado de no dañar ni dejar rastros (basura) en los sitios visitados. Posteriores visitas y más prolijidad en las observaciones nos revelarían otras imágenes que habíamos pasado por alto.

Con el descubrimiento de las figuras invitamos a los alumnos de segundo ciclo a realizar una nueva salida a terreno. Nos sentíamos unos verdaderos Indiana Joneses en busca de nuestro tesoro, caminábamos sin dejar de observar detenidamente ninguna roca, tras ella podría estar oculto lo que estábamos buscando.

Como tarea para la casa, pedíamos a los niños conversar con sus padres y que explicaran lo que estábamos haciendo en el colegio, y además preguntar a los adultos si conocían la ubicación de piedras con figuras. Las respuestas eran alentadoras, ellos sabían de sectores con figuras y algunos estaban dispuestos a apoyar la experiencia, llevando al grupo a los paneles que conocían.

En la siguiente etapa, ya con las figuras a nuestra disposición, la recopilación se complementó con algunas figuras obtenidas en Internet o publicaciones locales. De esta forma, se recopilaron más diseños que aumentaron nuestra colección.

En esta labor se ven involucrados en forma directa 21 alumnos y alumnas distribuidos entre 7° y 8° año. Los alumnos de 5° y 6° año que están interesados en compartir y vivir esta experiencia pueden participar en forma voluntaria de un taller que se realiza una vez a la semana. A los postulantes solo se les pide como requisito el interés por ser parte del taller, ajeno a sus dotes o habilidades en las artes. Siempre se les recalca el concepto “todos pueden”, por lo tanto, ningún alumno es excluido.

Es en la asignatura de Artes Visuales donde se realiza esta experiencia, pues en ella encontramos facilidades como la forma en que se aborda el currículum, lo que nos permite trabajar en forma directa el tema del arte rupestre, también porque presenta la flexibilidad para optar y desarrollar diversas técnicas para

plasmar o reproducir las figuras. De todos modos, el trabajo se articula también con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Aprender a realizar trazos firmes y delicados es otra etapa importante que los chicos no pueden saltar; consiste en dedicar largos períodos a ejercitar con los pinceles, reconociendo los tipos y sus características. Para ello no existe otro método que el ensayo y error. Sus trabajos son guardados con la finalidad de que se puedan dar cuenta de los progresos que realizan. También aprenden que un comentario en torno a un trabajo realizado no siempre es el que esperan y los errores o detalles siempre van a estar presentes, pero se les hace ver que es para mejorar y forjar un espíritu de superación en cada niño.

Cuando las oportunidades se dan, los alumnos y alumnas realizan demostraciones a los alumnos de 1° a 4° año básico, momento que les permite exponer lo aprendido y ser monitores para los más pequeños al pintar. Con esto, sembramos en los corazones el deseo de llegar a los cursos superiores.

Las artes, de la forma en que se enfocan en el establecimiento, nos han permitido alcanzar en los niños disciplina, experimentar que no todo sale como queremos y, por lo tanto, enfrentar las cosas sin caer en la angustia o depresión. Aparecen rasgos de solidaridad, respeto y cuidado de sitios patrimoniales, se genera en la comunidad en general un reconocimiento y puesta en valor de los petroglifos, adornos para sus casas, fuente laboral, la autoestima también es elevada, la familia reconoce habilidades que los niños no mostraban o, en otros casos, los niños desconocían poseer. Otra consecuencia es que son capaces de reconocer y valorar el legado de sus abuelos, sienten orgullo y están dispuestos a mostrarlo.

Cada vez que hay una oportunidad, los profesores y directivos instan a los niños y niñas a realizar exposiciones. En los eventos, pueden ser testigos de la percepción que los visitantes tienen sobre sus trabajos. Se implementó un cuaderno de opiniones y comentarios, donde las visitas pueden plasmar sus impresiones y los alumnos las pueden leer libremente. Estas exposiciones han sido de tal calidad que aquellos padres que en un principio no creían que sus hijos habían realizado cierto trabajo, preguntaban con admiración: "¿Quéee, mi hijo lo hizo?". Ahora podían ser testigos en alguna muestra de la calidad de sus obras, y no dudaban e invitaban a otros familiares y amigos a las exposiciones, en ocasiones, sirviendo de nexo entre los niños y algunos compradores.

Si bien los recursos económicos son importantes, no siempre están a mano, pero a través de los años he visto que hay algo que es mucho más valioso, y eso se llama esfuerzo. He sido testigo de la forma en que las instituciones han invertido muchos recursos para poder rescatar parte de su cultura, pero seré majadero, el esfuerzo no tiene precio, es gratis, y lo mejor, es contagioso.

Los niños de la escuela, hijos de esta comunidad, no solo han recibido las herramientas para poder hacer artesanías, están valorando una parte de su cultura y, con ese legado, han realizado exposiciones, han hecho volar su imaginación, y plasman sus sueños en las más variadas texturas. Es urgente la necesidad de generar cambios en la mirada de nuestros colegas docentes, y en ese sentido, implementar la educación

intercultural puede ser una buena herramienta, pues precisamente pone de manifiesto el valor de los conocimientos y saberes de nuestros pueblos indígenas y, al mismo tiempo, crea lazos de unión y entendimiento con ellos. Pero debemos reconocer que también merecen respeto aquellos que han dejado de lado la cultura ancestral y van en busca de nuevas experiencias.

Necesitamos despojarnos de prejuicios, aceptar lo diverso, lo otro, en un plano de tolerancia y comprensión. Hemos articulado la educación en forma responsable y con buenos resultados; el trabajo en el aula es mucho más que una herramienta para hacer artesanías, a la que se puede echar mano ante las necesidades, ante la fragilidad en que se sumerge nuestra civilización. Debemos educar para enfrentar la vida, sabiendo quiénes somos y reconociendo el legado que cargamos sobre nuestros hombros. El arte en el aula es un medio para fortalecer los lazos con sus antepasados.

Experiencia pedagógica de la Escuela Básica Rural Pukará G-23 del Pueblo de Lasana: espacios significativos para difundir la cultura Atacameña

*Margarita Jaque Acevedo*⁸²

Comienzo este relato presentándoles una de mis experiencias educativas que ha permitido lograr que mis estudiantes Atacameño se sientan orgullosos de su cultura, sus tradiciones, de sus antepasados consanguíneos y de sus abuelos, quienes estuvieron en este territorio desde los orígenes; que les permita indagar en su lengua, que se encuentra “dormida” para el pueblo Atacameño, despertarla y transmitir con mucha convicción y orgullo lo que de ella se sabe, enseñarla a nuestros visitantes, niños, niñas, profesores, profesoras, educadoras, autoridades, entre otros. Lograr en ellos y ellas la autonomía que les permita vestirse como Atacameño, organizarse, respetarse, ayudarse, sentirse orgullosos de su cultura, mejorar su autoestima, sentirse importantes y valorados, recibir elogios, demostraciones de afecto sincero de quienes nos visitan. Traer a la vida a su gran líder Atacameño, Tomás Panire, “El caudillo del viento”, y representar a través de una línea de tiempo la historia de este gran pueblo del Collasuyu, de este territorio que en algún momento de la historia fue muchas veces invadido, desde el tiempo de ser nómades, recolectores, sedentarios, descubridores de sistemas de cultivo y regadíos innovadores, arquitectos de pukarás, hasta la llegada del español y el renacer de su gran líder Atacameño.

Desde 2010 que trabajo en la Escuela Básica Rural Pukará de Alto El Loa, ubicada a 45 kilómetros al interior de la ciudad de Calama, en el pueblo de Lasana. Una escuela que lleva el nombre de uno de los monumentos arquitectónicos Atacameño más representativo de la cultura atacameña del sector. He trabajado en pueblos rurales del Norte Grande de Chile por más de 24 años, bajo distintas condiciones: de distancia, de recursos, entre otras. Sus culturas originarias me han permitido desarrollarme como docente rural, aprender a trabajar con las condiciones propias de un aula multigrado, lo que en la universidad no te enseñan, no te hacen conocer, más bien se invisibilizan.

⁸² Docente encargada de la Escuela Básica Rural Pukará G-23 de Lasana, Calama, Región de Antofagasta.

biliza el trabajo rural, solo se menciona como una necesidad de existir y mantener por políticas, y no como algo fundamental que traspasa los muros de la sala, que nos permite incorporarnos en una comunidad, no transformarla, sino más bien dar continuidad a lo que otros docentes comenzaron, darle valor y, con el tiempo, plasmar nuestro sello, que se transformará en huellas imborrables para nuestros educandos y para nosotros.

Pienso que debemos valorar el entorno en el cual está inserta la escuela, tomar la cultura del pueblo y llevarla a la sala de clases, transformarla en la base de nuestro quehacer y, desde allí, enseñar a nuestros estudiantes el currículum nacional. Es por eso que nuestra escuela es reconocida por su labor en el rescate del patrimonio natural, cultural y social del pueblo Atacameño, el cual se transfiere a todos quienes visitan nuestra hermosa escuela rural.

La experiencia

El Valle de Lasana, lugar donde se encuentra emplazada nuestra Escuela Básica Rural Pukará G-23, posee una gran riqueza étnica asociada a la cultura Atacameño, etnia a la cual pertenece la mayor parte de la comunidad escolar. Desde hace algunos años, la escuela ha puesto énfasis en el rescate de la cultura y el patrimonio, el que se ha centrado principalmente en el rescate de la lengua kunza, que está considerada extinta desde fines del siglo XIX.

Dentro del plan escolar se pone especial atención a la enseñanza de las costumbres e historia de la cultura Atacameño, con el fin de que los estudiantes la valoren y se identifiquen con ella. Dadas las características del valle, el proceso de identificación ha sido complejo, debido a que las condiciones de vida son distintas a las características de la cultura, lo que ha sido un obstaculizador a la hora de generar identidad en los estudiantes.

Es en este contexto que surge la idea inicial que se materializó en la experiencia que quiero relatar: la de construir una aldea Atacameño con toda su evolución, relatada por los estudiantes de la escuela, es decir, que ellos fueran los guías y protagonistas de su propia historia. El siguiente paso fue consultar a una persona del pueblo, un reconocido investigador de su cultura, don Osvaldo Rojas, sobre la viabilidad del proyecto. Le pareció una idea original, y me motivó a realizarla.

Comencé entonces a buscar el financiamiento a través de las redes de apoyo. En ese momento, hablamos de 2014, Minera El Abra financiaba iniciativas de las escuelas rurales de Alto El Loa, por lo que el proyecto fue aprobado y financiado, y apoyado en su elaboración por PROLOA. Concretamente, se trataba de construir cuevas de cuero, casas de piedra circulares, terrazas de cultivos, réplica de una casa del Pukará, una casa (museo) con influencia hispánica, una familia Atacameño en maniqués (papá, mamá, hija e hijo) en tamaño natural realizando actividades como sembrar, hilar, tejer y moler semillas, senderos de piedra, jardín seco, un horno de piedra y barro, cierre perimetral y vestimenta Atacameño de los estudiantes.

El objetivo general de este proyecto es fortalecer la identidad cultural de los integrantes de la comunidad educativa de la escuela Pukará de Lasana. La idea central es dar a conocer la cultura Atacameño a través de la implementación de esta aldea que muestra la cultura desde la época pre a la post hispánica en diferentes ámbitos: vivienda, cultivo, vestimenta, pukarás, tradiciones, trojas, lengua, petroglifos, arqueoastronomía, entre otros. Esta aldea es usada con fines educativos, tanto para los alumnos de la escuela como por la comunidad escolar de la comuna. Además, buscamos generar material audiovisual de alta calidad, en el que los alumnos sean los anfitriones que muestren las expresiones culturales de su comunidad, las vivencias de su gente y los lugares característicos del valle de Lasana, lo que permite desarrollar en ellos habilidades comunicacionales, de investigación, además de insertarse activamente en la comunidad y reafirmar la riqueza de la transmisión de su cultura, no solo para ellos, sino que también para el mundo.

Para respaldar la veracidad histórica del proyecto, tuve que indagar en estudios de la cultura Atacameño, lo que me permitió reafirmar la sustentabilidad del mismo. La investigación me permitió redactar un resumen de la historia del pueblo. Esto fue de gran importancia pues, basado en esta reseña, pude elaborar un libreto para los estudiantes. Al conocer el resultado de la adjudicación del proyecto, toda la comunidad educativa reaccionó alegremente, imaginándose la construcción y participación de los niños y niñas.

La etapa de construcción duró aproximadamente diez meses. Para ello se contrató a un grupo de lugareños conocedores del trabajo en piedra, barro y paja brava, junto al que participaba constantemente con observaciones y sugerencias.

Se entregó el resumen de la historia del pueblo Atacameño a los estudiantes un día viernes, y ya el día lunes lo tenían aprendido, manifestando mucho entusiasmo, compromiso, respeto y motivación por ser partícipes y protagonistas de su historia.

La recepción final de la construcción de la aldea Atacameño se realizó en julio de 2015, y se inauguró el 27 de agosto de ese mismo año, siendo este día la primera presentación oficial. Se invitó a autoridades, directores de escuela, dirigentes locales, la comunidad, padres y apoderados. Esta presentación fue realizada por los siete estudiantes que se encontraban matriculados el año lectivo 2015.

Las presentaciones se programan con anticipación, pues se articulan con las actividades escolares. Los estudiantes se caracterizan con trajes típicos de su cultura, relatan la historia del pueblo Atacameño, organizando de manera autónoma el desarrollo del recorrido por la aldea. Los visitantes dejan un testimonio escrito de su visita, destacando la participación de todos los estudiantes.

La implementación del Programa Intercultural Bilingüe en la escuela permitirá que esta aldea Atacameño pueda mantener vivo el legado de los abuelos y transmitirlo a nuestros hermanos Atacameño de Calama, de las diversas regiones de Chile, turistas nacionales y extranjeros que nos visitan. También es importante el compromiso de la profesora, padres, apoderados y comunidad por mantener viva la cultura Atacameño.

La escuela (intercultural) que nuestra comunidad requiere

*Emerson Leiva Fritz*⁸³

El Liceo Horacio Aravena Andaur es el centro educacional municipal más grande de la comuna de San Joaquín. Entrega a la comunidad educación en los niveles de enseñanza Prebásica, Básica, Media, y Educación para Jóvenes y Adultos en jornada vespertina.

Emplazado entre las calles Ureta Cox y Pedro Mira, en la población Madeco-Mademsa, se ubica en un contexto de poblaciones obreras surgidas a mediados del siglo XX, en lo que fue la periferia industrial de Santiago, en la antigua comuna de San Miguel. Exactamente son 52 años de vínculo de la institución con la comunidad y el territorio, en los que ha pasado por nuestras aulas gran parte de la historia y la vida de las familias de nuestros estudiantes y de nuestros trabajadores de la educación. Por lo tanto, también han pasado y siguen pasando por nuestras aulas todas las manifestaciones de la vida en este territorio, las características de nuestra gente, sus penas y alegrías, sus problemáticas y sus sueños, así como los cambios de cada generación de niños, que nos recuerdan que somos una sociedad dinámica y en constante construcción, y en un contexto político de disputa por la hegemonía en la construcción de significados sociales y culturales.

Y precisamente ahí está una de las grandes problemáticas del sistema de educación, ya que su misión histórica ha sido la homogenización de la población de un territorio nacional a través de un conjunto de saberes, prácticas y valores seleccionados dentro de lo que denominamos “currículum nacional”, que implícitamente nos propone esta idea de que todos debiéramos saber-hacer-valorar más o menos las mismas cosas al mismo tiempo, entregándonos ciertos márgenes de “normalidad” dentro de “la cultura nacional” supuestamente compartida, y estableciendo sistemas de control para medir-evaluar su funcionamiento “correcto”. Sin embargo, ¿qué pasa cuando la dinámica social avanza más rápido, o más profundo, y sobrepasa los márgenes de “normalidad” y de “la cultura nacional” dentro del sistema?

En una sociedad altamente segmentada social, económica, cultural y territorialmente como la chilena (algo expresado en innumerables estudios, tanto de organizaciones no gubernamentales o universidades como de organismos internacionales como el PNUD o la OCDE), no da lo mismo tu lugar de origen, ni en la estructura de clases en la escala social, ni tu ascendencia étnica, ni el espacio territorial y simbólico-cultural en el que habitas; ni mucho menos en el que trabajas. Ni la “normalidad” es tan democrática como se piensa, ni “la cultura nacional” es tan común como se declara, ya que las sobrevivencias en contextos de pobreza generan experiencias que cuestionan profundamente lo que entendemos por dignidad, respeto o humanidad y, en algunos contextos, como el de nuestra comunidad (y seguramente en el de muchas comunidades educativas ubicadas en las poblaciones y ghettos urbanos), son conceptos que desconocen muchos aspectos de nuestras realidades.

⁸³ Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica del Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur, San Joaquín, Región Metropolitana.

Un 84% de índice de vulnerabilidad escolar (IVE) en una comunidad quiere decir, más allá de los elegantes eufemismos, que 8 de cada 10 de nuestros niños y niñas no tienen cubiertos sus derechos humanos básicos. Esas niñas y niños son, en su mayoría, pobladores de las distintas poblaciones de San Joaquín: El Pinar, German Riesco, Villa Navidad, La Legua, Aníbal Pinto, Población Chile, Madeco, Benozzo Gozzoli, Vecinal, Berlioz, La Musa y otras. A grosso modo, podríamos decir que dos tercios de los estudiantes son de nacionalidad chilena y que, entre estos, hay estudiantes con ascendencia indígena (más del 20% tiene apellidos⁸⁴ mapuche, por lo que tenemos la asignatura de Sector de Lengua Indígena Mapuche de 1° a 5° básico, según Decreto 280, PEIB, 2009). Por lo tanto, solo entre los estudiantes chilenos ya tenemos una relación “intercultural” entre la cultura dominante chilena y la cosmovisión y cultura mapuche.

El tercio restante de nuestros estudiantes está compuesto por estudiantes migrantes, procedentes de distintos países de América del Sur y el Caribe. La comunidad migrante más grande, y asentada con el tiempo, es la del Perú. Luego, le siguen la de Colombia, Haití, Venezuela y Ecuador, y en menor medida, las de Brasil, Argentina, Paraguay y Bolivia. De entre ellos, la mayoría no nació en Chile, y junto a sus familias llevan no más de un par de años viviendo aquí. Parte de ellos y ellas tuvieron que atravesar grandes contratiempos para poder viajar, muchas veces por tierra, y otros tantos, para encontrar un lugar donde vivir. Y llegaron a vivir aquí, a San Joaquín o en sus alrededores. Son pobladores de las mismas calles que los nacidos acá. Entre los migrantes también hay estudiantes con ascendencias originarias: hay aymara, hay quechuas, hay descendientes afrocolombianos, afroecuatorianos, afrovenezolanos, afrobrasileños. Y entre medio, mestizos de todas las latitudes de América. Por lo tanto, entre nuestros estudiantes migrantes, podemos identificar otro escenario de complejas relaciones “interculturales” entre la cultura dominante chilena y las culturas y cosmovisiones de los distintos pueblos de donde provienen nuestras niñas y niños. Y todos juntos, tienen el 84% de índice de vulnerabilidad escolar.

En este contexto, repartimos todo este crisol de riqueza multicultural en nuestras aulas, y lo cotejamos con el Currículum Nacional y los Objetivos de Aprendizaje (OA), y el Manual de Convivencia, y el reglamento de Evaluación, y pruebas de diagnóstico, de nivel, globales, Evaluación Progresiva, SIMCE, el baile para el 18 y las pruebas especiales a fin de año. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la educación nos mandata a enseñar a los niños y niñas todo “lo que deben aprender”, todos juntos, al mismo tiempo, medidos (generalmente) de la misma manera⁸⁵. Los OA siguen siendo Contenidos Mínimos Obligatorios para muchos.

⁸⁴ Me refiero a que tienen apellido, porque ese es el criterio del sistema para identificar la ascendencia respecto de un pueblo indígena. No obstante, la historiografía abunda en casos de cambios de apellidos indígenas a españoles a propósito de la discriminación racista, de filiación patronal en las haciendas y campos, y de los procesos de migración campo-ciudad, que fueron los que poblaron este territorio a mediados del siglo XX. Aclaramos esto porque hay estudiantes que, pese a que no tienen apellido indígena, sus rasgos físicos y culturales, y los de su familia, lo son.

⁸⁵ Es preciso mencionar las posibilidades que se abren con el Decreto 83 y la lógica DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). En nuestro caso, tenemos experiencias muy positivas de codocencia y de planificación y ejecución de estrategias diversificadas, que involucran múltiples formas de evaluación.

¿Pero qué es tener un enfoque intercultural? Enseñar a los niños que todos somos distintos, pero que cada uno es muy valioso y hay que respetarse. No, eso es respeto a la diversidad cultural, y claro que está presente, pero no es eso. Podría ser enseñar a las niñas a no discriminar por características físicas y a no resolver a golpes las diferencias, pero eso es más cercano a la no discriminación y a la convivencia escolar.

La interculturalidad es un concepto de una dimensión tremendamente política, pues pone en tensión las relaciones que históricamente han construido entre sí distintos pueblos y culturas y sus dinámicas (de dominación, cooperación, liberación, etc.).

Por ejemplo, una mirada intercultural de la historia de América Latina y de la construcción de sus Estados y de sus sistemas educativos, no puede desconocer que en nuestras instituciones y en nuestra producción de conocimiento científico formal ha predominado una perspectiva eurocéntrica, fuertemente enquistada desde los procesos de colonización que aún siguen dominando, y que se pone en tensión con la emergencia de actores que lo interpelan desde visiones que reivindican las cosmovisiones, las culturas vivas y los saberes de pueblos afrodescendientes e indígenas de este territorio.

Por lo tanto, nuestro ejercicio reflexivo pedagógico parte de asumir que fuimos formados en marcos institucionales y científicos con un fuerte componente colonialista⁸⁶, que implica una mirada de desvalorización de saberes y experiencias surgidas en otras lógicas y formas que no sean las de la ciencia formal occidental (eurocéntrica). Que nuestro sistema educativo ha sido históricamente un agente de homogenización social y cultural posicionado desde dichas miradas, y que si bien los referentes curriculares actuales (Bases Curriculares, Planes y Programas, Textos de Estudio, Marco para la Buena Enseñanza, Estándares de Desempeño) están llenos de buenas intenciones, sus lógicas internas siguen estando lejos siquiera de comprender el complejo entramado social y cultural que es hoy Chile.

Por lo tanto, comprendiendo lo complejo del panorama, pero también visualizando las múltiples fisuras y contradicciones internas del sistema educativo que nos condicionan (mas no nos determinan), es que los profesores y profesoras encontramos nuestro radio de acción en la cotidianeidad del aula, en la interacción pedagógica, como un espacio de otros mundos posibles. Y partiendo de la base de todo lo anteriormente mencionado, cuando genero la reflexión profesional, ética y política que es planificar el quehacer pedagógico, es cuando tomo las decisiones que pueden cambiar la manera de entender el mundo de una comunidad. Cuando como educador resalto la identidad y pertenencia cultural de origen de los estudiantes y sus familias, entendiendo que provienen de pueblos históricamente relegados a un segundo plano, y les hago sentir la dignidad de valorar sus historias, sus idiomas, sus tradiciones y expresiones culturales, sus ancestros. Cuando leemos en las miradas de nuestros estudiantes que a veces les ha tocado pasar experiencias negativas y conocer los límites de la humanidad, y nos damos el tiempo de contenernos, escucharnos, de abrazarnos, de aprender de nuestras experiencias.

⁸⁶ Me refiero particularmente al predominio de los enfoques positivistas y su expresión en las distintas ciencias, que recibí desde mi formación de pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), por ejemplo, y que no dista mucho de lo que me han referido colegas sobre sus formaciones iniciales en distintas instituciones de educación superior en Chile.

Participar en este estudio, junto al equipo de aula liderado por la profesora Jacqueline Marcelain, ha sido un bonito recorrido de hacernos espejo, y desde ahí, palabra consciente de prácticas pedagógicas que se fundamentan en una lectura compleja y política del contexto, y que no se tratan de una guía o una actividad particular en determinada asignatura, sino más bien de un enfoque, unos lentes con los cuales observar nuestras realidades.

Para los trabajadores de la educación, ya sea desde el ejercicio de la docencia en aula o en espacios de gestión, es preciso comprender que desarrollamos nuestra profesión en un sistema y un contexto político y que, así como no da lo mismo tu lugar de origen, tampoco da lo mismo desde dónde te posicionas para educar.

Y finalmente, como reflexión para el CPEIP y la institucionalidad del SAC, sepan que el SIMCE, aunque le sumen Índices de Desarrollo Social y Personal u Otros Indicadores de Calidad, es un instrumento tan alejado de nuestra realidad y de nuestras problemáticas que, en comunidades como la nuestra, se percibe como un castigo que nos tensa entre nosotros (trabajadores, estudiantes y familias) y que no toca ni tangencialmente aspecto alguno que tenga que ver con la interculturalidad. Esto nos deja a las escuelas, lamentablemente, dos opciones: o nos dedicamos a entrenar para el SIMCE o nos dedicamos a resolver las problemáticas de las vidas de las personas (entre las cuales el currículum y el SIMCE son una pequeña parte). Con aciertos y errores, en la gestión técnica pedagógica que me ha tocado encabezar y compartir junto a la profesora J. Marcelain y un tremendo grupo de trabajadoras y trabajadores de la educación, hemos decidido ser la Escuela Intercultural que nuestra comunidad requiere.

Mi experiencia de participación en este estudio

Jacqueline Marcelain Riveros⁸⁷

Trabajo hace 27 años en el Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur, que se encuentra ubicado en la comuna de San Joaquín, a dos cuadras de la población La Legua. En una primera etapa, esta población se formó a partir de la llegada de inmigrantes procedentes del norte del país, y más tarde del centro y sur. Ahora encontramos inmigrantes de pueblos originarios como también de otros países, los que en su mayoría son alumnos de nuestro Liceo. Hoy en día es una de las poblaciones de Santiago con más alta vulnerabilidad entre sus habitantes, pues está muy afectada por problemáticas ligadas al narcotráfico y la delincuencia. A pesar del estigma que marca a nuestra población, también viven ahí personas de trabajo honrado y profesionales.

En primer lugar, me agradó mucho ser parte de este estudio. Esto fomentó mi interés en saber cómo se estaban desarrollando mis prácticas pedagógicas. Necesitaba una mirada desde otra perspectiva, es decir, una mirada externa. He sido evaluada en cuatro ocasiones, en la Evaluación Docente nacional, como mirada externa, y aunque he obtenido buenos resultados, dicha evaluación refleja solo en parte mi quehacer pedagógico con los niños.

⁸⁷ Profesora de tercero básico del Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur, San Joaquín, Región Metropolitana.

A pesar de todos mis años de experiencia docente, en los que he trabajado con distintas generaciones de estudiantes, aplicando diferentes estrategias, y después de haber recibido una buena impresión de mi aporte a este estudio, me di cuenta que no había valorado mi trabajo al interior del aula. Además, esta experiencia ha contribuido a elevar mi autoestima profesional.

En mi curso existe una gran variedad de niños de distintas nacionalidades. Trabajar con la interculturalidad es gratificante, como experiencia pedagógica, pues me ha permitido conocer distintas culturas de nuestra América Latina, que se encuentran representadas en el colegio y en mi sala de clases. Al reflexionar me percaté de que cada vez más me he ido empoderando en el trabajo con la diversidad y la interculturalidad. Mis tareas se centran en el trabajo por la no discriminación, en motivar la participación generando los espacios para ello, bajo un clima de respeto y propicio para el aprendizaje.

Durante el proceso de mi participación pude observar como fortaleza el haber tenido la experiencia de trabajar previamente con niños de distintas nacionalidades. En el curso tengo niños peruanos, argentinos, ecuatorianos, venezolanos, colombianos, haitianos y mapuche. Esto permitió poder integrar la interculturalidad a mi trabajo en el aula, promoviendo la participación y la creatividad de todos los niños del curso.

La práctica pedagógica intercultural contribuyó positivamente en el aprendizaje e identidad de los estudiantes. Se expresan más, con mayor facilidad, les atrae mucho opinar y participar. Han ido desarrollando su personalidad, se interesan en aprender y desarrollar sus habilidades. Los extranjeros se sienten orgullosos de hablar de su país, de su gente y de sus costumbres. El curso en general se interesa en escuchar las historias de sus compañeros, de forma respetuosa.

La experiencia en este estudio me ha dejado algunos desafíos, por ejemplo, procurar que los estudiantes internalicen más las culturas americanas, que practiquen el respeto no solo con sus compañeros de curso, sino también con todos los integrantes de la unidad educativa, que aprendan a respetar a los compañeros con distinto acento, con distinto color de piel, distinta cultura. Que reflexionen y concluyan que todos somos iguales, respetando las diferencias de vocabulario, creencias religiosas, formas de pensar, entre otras.

He ido aprendiendo también de los mismos niños, lo que me ha llevado a buscar más información y así estar preparada para las interrogantes que aparecen. Cuando se da el caso de no tener la respuesta o la información requerida, con los mismos niños buscamos en forma conjunta.

Antes de esta experiencia, uno se dedicaba más a trabajar centrando todo en nuestras costumbres y en nuestros niños chilenos. Hoy es distinto. He comprendido más la idiosincrasia de algunos países y he podido compararla con la nuestra. Esto es un elemento más a considerar al momento de planificar y elaborar las distintas actividades.

La participación en este estudio ha sido un gran aporte a mi desarrollo profesional, pues ha enriquecido mis prácticas pedagógicas al interior del aula.

Enseñanza de la lengua y cultura mapuche en un contexto urbano de alta vulnerabilidad

*Sonia Vita Manquepi*⁸⁸

El contexto en el que se desarrolla esta experiencia es una escuela con un índice de vulnerabilidad escolar muy alto ubicada en San Bernardo, comuna de la Región Metropolitana. El Director del establecimiento observó que había un gran número de estudiantes de origen mapuche, y que muchos apoderados y vecinos de la escuela son mapuche, por lo que decidió darle un sello distinto y particular a la institución: “Una escuela donde se enseña mapuzugun”. Esta decisión se materializó en la comunidad escolar, de tal forma que se destinó a una profesora para que desarrolle esta práctica pedagógica, pero sin incidencia en el currículum escolar, es decir, talleres de formación general que le dan un sello a la escuela, pero que no inciden en las evaluaciones del estudiantado. Es así como inicio mi trabajo en esta experiencia.

La práctica pedagógica intercultural que he desarrollado consiste en Talleres de enseñanza de la lengua mapuche desde 1° hasta 4° básico. En ellas participan los estudiantes y, para algunas actividades, se invita a los apoderados.

Entre las fortalezas de esta experiencia, puede señalarse el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuzugun diseñados e implementados por una docente titulada y hablante vernácula de la lengua, y finalizando un postgrado en Lingüística. El diseño e implementación de los talleres utiliza herramientas del Marco para la Buena Enseñanza. Al ser una docente generalista, utilizo los elementos de la lengua y la cultura mapuche para potenciar holísticamente otras áreas del currículum, por ejemplo, en los relatos mapuche: *piam* y/o *epew*. Además, procuro atravesar transversalmente el currículum, potenciando Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT) y Objetivos de Aprendizaje, (OA) como en el caso de 1° Básico:

OA 17

Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:

- **cuentos folclóricos y de autor,**
- **poemas,**
- **fábulas,**
- **leyendas.**

⁸⁸ Docente, Escuela Santa Teresa de los Morros, San Bernardo, Región Metropolitana.

La actividad ha tenido que enfrentar limitaciones en su desarrollo. Siendo esta una comuna eminentemente folclórica, la actividad de los talleres de lengua y cultura mapuche es vista desde una perspectiva folclórica por todas y todos los docentes de la escuela y la dirección, por lo que en general no se le atribuye el valor de revitalización cultural ni de respeto y atención que esta actividad tiene. Esto se evidencia en el hecho que el taller podría ser incluido en el currículum escolar perfectamente, pero la “mirada folclórica” lo impide.

Uno de los desafíos que advierto en el trabajo con esta experiencia es que, en la medida que trabajo sola, resulta muy difícil tratar de transversalizar actividades curriculares. Si desde la Unidad Técnica Pedagógica se apoyara en esta transversalización, los logros serían muy potentes desde la perspectiva de la revitalización del mapuzugun, como también en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas.

Podría decirse que uno de los principales aportes de esta experiencia es que la identidad mapuche de los niños y niñas se potencia, mejoran su autoestima, pierden el miedo de hablar, es decir, su personalidad y relaciones interpersonales se benefician. Además, esto ha implicado un aporte indudable para mi desarrollo profesional docente. Poner en acto las herramientas pedagógicas que se manejan en pro de revitalizar y transmitir la lengua mapuche es una labor muy enriquecedora. Sentir la satisfacción que un colegio completo te salude en mapuzugun, que la comunidad escolar de niños, niñas, padres y apoderados te reconozcan como la kimeltuchefe, eso es impagable. La principal debilidad, por otra parte, reside en la evaluación de los contenidos mapuche, más aún al ser un taller y no tener la obligación de evaluar.

Sin lugar a dudas que una docente que desarrolla su labor pedagógica en contextos de alta vulnerabilidad y sola (sin ayudante de aula), trabajando en la implementación de un taller de lengua y cultura mapuche que no está incorporado en el currículum escolar, y que no incide en la promoción escolar al no ser evaluado, lleva a cabo un trabajo quijotesco. Por lo mismo, es muy satisfactorio que todo un colegio sea capaz de saludar y despedirse en mapuzugun, que algunos niños y niñas manejan oraciones y pequeños diálogos en mapuzugun, y que desde el enfoque intercultural se esté logrando mejorar la autoestima e identidad de gran parte de los niños y niñas mapuche. Sin lugar a dudas, eso es lo que reconforta profesionalmente de mejor manera el püllü (espíritu) de esta docente mapuche.

El desafío de aprender. Proyecto de historia local, Escuela Gabriela Mistral, Galvarino, Región de la Araucanía

*Alejandro Lagos Fuentes*⁸⁹

Introducción

Escribo estas líneas desde mi perspectiva personal, la de un docente que ha dedicado muchos años a la búsqueda de claves que permitan que sus estudiantes puedan al menos sentirse cómodos en una escuela y en un sistema educativo que pocas veces da muestras de poner el énfasis de su gestión en lo que ellas y ellos necesitan, lo que les interesa, lo que les gusta, lo que les pertenece y a lo que pertenecen. En general, y sigo hablando desde mi experiencia profesional personal, percibo que la escuela orienta sus esfuerzos en sentido contrario, y de paso, el resultado es homogeneizar, uniformar a sus estudiantes, es invisibilizarlos como seres individuales, como personas únicas e irrepetibles, que tienen sus propias experiencias, sus historias, sus creencias, sus afectos, sus saberes, sus gustos, sus sueños, sus miedos, sus intereses, sus expectativas.

Siento que esta postura de la escuela, dándole la espalda a la diversidad de sus estudiantes y no reconociendo sus particularidades, es uno de los dos principales factores que contribuyen a las desigualdades que se producen en nuestras aulas. El otro, son las desigualdades de la sociedad en general, que se replican en nuestros establecimientos. Así, las dificultades que enfrenta la interculturalidad a nivel escolar no son más que consecuencias de una sociedad y una escuela que tiende a uniformar y homogeneizar, excluyendo o rechazando aquello o aquel que se sale de la norma. Mi percepción, subjetiva por cierto, construida a partir de la interacción con diversos actores educativos durante un lapso extenso de docencia, es que aún permanece la tensión tradición-innovación respecto de los objetivos que debe perseguir la educación, es decir, qué deben aprender nuestros estudiantes y, desde allí, cuáles son las características de un diseño didáctico cuya implementación no solo favorezca, sino que promueva su desarrollo integral, desde una perspectiva holística. En este sentido, he podido observar cómo las escuelas realizan algunos esfuerzos más o menos permanentes por implementar metodologías para lograr que sus estudiantes aprendan los mismos contenidos, de la misma forma y al mismo tiempo. Luego, como esto no es posible porque cada estudiante es diferente, se abocan a desarrollar acciones remediales que permitan que quienes no lograron alcanzar la norma, lo hagan, y quienes la excedieron, esperen, para homogeneizar al grupo. Este modelo, descrito de manera bastante básica y caricaturizada, no hace más que exacerbar las diferencias individuales de sus estudiantes, promover el egoísmo, la competitividad y el individualismo; adiestrar para callar, escuchar y obedecer. En esta dinámica, siento que la escuela actúa de buena fe, pero que el énfasis de su gestión está puesto, equivocadamente, en un modelo de enseñanza obsoleto y no en implementar una cultura del aprendizaje. Con esto, continúa replicando las desigualdades que se dan en la sociedad.

⁸⁹ Profesor de la Escuela Municipal Gabriela Mistral, Galvarino, Región de la Araucanía.

La escuela, sin embargo, tiene la gran posibilidad de modificar esto. Está llamada a hacerlo, su misión es urgente, imprescindible e impostergable; necesita enfocarse en el aprendizaje y, con ello, en sus estudiantes. Se trata de abrir la jaula y permitir el vuelo libre y feliz; que se llenen sus aulas, sus patios y todos sus rincones con los increíbles y maravillosos colores de la heterogeneidad. Bendita policromía es la diversidad, imprescindible la esencia de cada uno de sus elementos.

La escuela debe comprender la diferencia entre igualdad y equidad, el daño que produce una y la justicia que hay implícita en la otra. Sus equipos directivos deben ser capaces de aglutinar al equipo docente y colaboradores en torno a una mirada distinta, que ponga a sus estudiantes en el centro de su quehacer y que lidere un trabajo pedagógico conducente al logro de aprendizajes significativos, con una didáctica integradora, justa, inclusiva y democrática, capaz de estimular y motivar a cada estudiante a desarrollarse de acuerdo a sus características personales y autogestionar su aprendizaje. La escuela debe ser el espacio de continuidad en que cada estudiante, de manera lo más natural posible, experimente el aprendizaje tal cual o mejor que como lo ha hecho desde sus primeros días en su hogar, recibiendo el afecto, la contención, el apoyo; sintiéndose libre y cómodo para desarrollar su curiosidad, para explorar, para equivocarse, para interactuar con sus pares y sus mayores, para ser reconocido como una persona valiosa, digna e importante, para obtener una retroalimentación oportuna y adecuada según sean sus esfuerzos, sus dificultades y sus logros. La escuela debiera mostrarle a sus estudiantes que, además de lo que han experimentado en sus hogares, existen otras oportunidades de crecimiento y desarrollo integral; que buscará la manera de ponerlas a su disposición, agotando los medios para ello, y promoverá su autonomía para que la exploración sea permanente y la curiosidad no tenga límites. La escuela debiera planificar sus tiempos, sus espacios, su personal, sus materiales, sus redes, sus actividades y sus recursos de todo tipo en función del desarrollo integral de sus estudiantes. Cada actividad o acción que implemente debiera responder a una necesidad de crecimiento y desarrollo de sus estudiantes a partir de sus particularidades, de sus valores, de su cultura, sus creencias, su historia personal y familiar, sus características individuales, promoviendo esa diversidad y valorándola como un insumo fundamental para la implementación de una convivencia respetuosa y armónica. La escuela debiera ser capaz de autoevaluar críticamente su gestión, responsabilizándose de aquellas situaciones en las que sus estudiantes tuvieron dificultades para desarrollarse a plenitud, analizar su gestión y perfeccionar o reestructurar el diseño curricular, si fuese necesario.

De esta manera, ofreciendo los tiempos y espacios necesarios y adecuados, buenas oportunidades para aprender, gestionando las emociones y capacidades de sus estudiantes y de sus educadores, redefiniendo la labor de sus docentes como gestores del aprendizaje, optimizando su diseño curricular para responder a las características de sus estudiantes y evaluando de manera crítica y permanente su gestión, la escuela estará garantizando una educación de calidad, que es justa, desafiante, motivadora, estimulante, inclusiva, democrática y equitativa. Además, estará promoviendo el desarrollo de personas libres, integrales, que contribuirán al desarrollo de estilos de vida sostenibles y a una convivencia armónica y respetuosa de la diversidad.

Desde la perspectiva de una escuela como la recién descrita, enfoques como la diversidad de género, la interculturalidad y la equidad resultan inherentes a la labor de la escuela, y no debieran requerir un trabajo paralelo o complementario.

La experiencia

En este sentido, y considerando que las Bases Curriculares promueven el desarrollo de habilidades como la autonomía en los estudiantes, señalan explícitamente el desarrollo de contenidos, actitudes y habilidades en sus objetivos de aprendizaje y, en general, otorgan la posibilidad de trabajar desde una perspectiva como la descrita, he implementado un proyecto de investigación en la Escuela Gabriela Mistral, de la comuna de Galvarino, en la región de La Araucanía.

El establecimiento, de dependencia municipal, está ubicado en la ciudad de Galvarino, cuenta con 24 docentes y una cantidad similar de asistentes de la educación. Su índice de vulnerabilidad es de 96,03% y tiene una matrícula aproximada de 340 estudiantes, de los cuales el 80% es de origen mapuche. En la comuna coexisten habitantes de la cultura mapuche, descendientes de colonos europeos que poblaron el valle durante el desarrollo de políticas de inmigración y colonización de Chile, y chilenos que no pertenecen a alguno de los grupos mencionados. Aunque se ha reconocido el mapuzugun como lengua oficial de la comuna, el idioma predominante es el español. A partir de 2015, la escuela ha implementado progresivamente la asignatura de Lengua Indígena hasta completar actualmente los 12 cursos del Nivel Básico. Por otra parte, cada año ha ido creciendo el interés de la comunidad escolar por participar en las actividades con que la escuela celebra el We Txipantü, las que consisten básicamente en una actividad ceremonial o rogativa y un mizawun (compartir alimentos). Además, se realizan talleres interculturales en el nivel prebásico y de textilería mapuche en el segundo ciclo. Aunque se consigna como uno de los sellos de su Proyecto Educativo, el establecimiento no registra experiencias en materia de interculturalidad.

Desde 2017, debido a que la escuela no contaba con un profesor especialista en Historia y Geografía, debí asumir esa asignatura en octavo año, a pesar de mi formación como profesor de Matemática. Esta situación, nueva y desafiante, me abría la posibilidad de incursionar en el desarrollo de habilidades y actitudes que desde la asignatura de Matemática no podía o que resultaban demasiado forzadas, y me llevó a formular un proyecto que partió con el propósito de promover en mis estudiantes de octavo año B algunas habilidades de investigación, de trabajo en equipo y de comunicación. La principal motivación estuvo dada por el contexto conocido, la investigación se desarrollaría en la comuna, realizando etapas de investigación bibliográfica en libros e Internet y salidas a terreno para visitar lugares de interés y entrevistar a personajes que pudieran transmitir sus conocimientos a través de entrevistas. Aunque inicialmente se trabajaría sobre cinco temas, la investigación se extendió hasta alcanzar seis. Así, “La Fundación de Galvarino”, “La Colonización”, “Los Renis”, “Los kuel” y “El Tratado de Quilín, de 1641”, se complementaron con “El Wiñol Txipantü y la Celebración del Solsticio de Invierno en Distintas Culturas Indígenas”.

Sin dudas, encontrar temas tan interesantes y de tanta relevancia en el contexto cercano generó una reacción positiva y entusiasta de mis estudiantes, quienes comentaron el proyecto en sus hogares y, a través de sus familias, se generó una pequeña red de contactos a través de la cual pudieron identificar personas mayores que podrían actuar como valiosas fuentes de información y conocimiento. Paralelamente, se organizaron en equipos de cinco o seis estudiantes que buscaban información en libros y, principalmente, en Internet.

Respecto de la fundación de Galvarino, mis estudiantes pudieron comparar y contrastar la versión oficial que encontraron en los libros y páginas de Internet con aquella que les relatara un descendiente del cacique Liempi, quien les mostró antiguos documentos y los primeros planos de la ciudad, y relató cómo el cacique, que vivía junto a su gran comunidad en el lugar donde hoy se emplaza la ciudad, fue conminado a abandonar su asentamiento y relegado a otro lugar en medio de horribles vejaciones a los suyos. Esta existencia de versiones contradictorias favoreció que mis estudiantes desarrollaran con mayor rigurosidad y espíritu crítico las siguientes etapas del proyecto.

El trabajo acerca de la historia de la colonización europea en la región y en la comuna estuvo marcado por al menos dos posturas distintas frente a este proceso. Una que la consideraba como una nueva etapa del proceso de usurpación que se había iniciado con el despojo al cacique Liempi, y otra que la consideraba como una estrategia para impulsar el desarrollo de la región y que se respaldaba con instrumentos legales. La investigación, en general, se había iniciado con temas propios de algunos de los acontecimientos más relevantes desarrollados durante la guerra de Arauco y que tuvo un hito en el Tratado de Quilín, en 1641; además, la atención estuvo puesta en el estudio de los renis y los kuel. Estos temas no solo provocaron el interés en mis estudiantes, además produjeron su adhesión y empatía con la posición de los pueblos originarios que se vieron invadidos por una cultura que no esperaban, ni deseaban. Las implicancias de esta situación, que ya generaba la simpatía de mis estudiantes con la posición mapuche, se vieron fortalecidas durante la visita al señor Liempi, quien las detalló y proyectó mediante el relato de las atrocidades cometidas en contra de su pueblo durante la fundación de Galvarino. Con este ánimo, y en medio de un conflicto generado por las contradicciones respecto de la veracidad de las versiones que las fuentes históricas oficiales ofrecieron durante la investigación bibliográfica, frente a lo expresado en los testimonios recogidos en las salidas a terreno, mis estudiantes discutían acerca de la importancia y el valor que, años más tarde, tendría la llegada de los colonos a la región.

El equipo al que le correspondió liderar la investigación acerca de la colonización tenía mayor información del contexto en que se produjo este proceso, del marco legal y de sus objetivos. Ellos, en general, se mostraron a favor de la colonización e hicieron una permanente valoración en cuanto al aporte para el progreso económico, social y cultural de la comuna y la región. Ambas posturas, surgidas desde las perspectivas diversas con que cada equipo abordó la investigación, alimentaron un permanente diálogo entre mis estudiantes, lo que, a su vez, generó una continua reflexión acerca de la legitimidad del proceso y el aporte que realizaron los colonos al progreso de la comuna. Esta reflexión se vio esclarecida durante la visita a una familia de descendientes de los primeros colonos, quienes relataron detalles de la dura travesía que debieron realizar para arribar a un territorio que poco se parecía al que les habían descrito, compartieron fotografías de sus antepasados, los primeros colonos, comentaron acerca de la precariedad de los recursos con que contaban para establecerse en un lugar inhóspito y alejado de su tierra natal, y mostraron algunos objetos que aún conservan desde su llegada.

Mis estudiantes, en su mayoría, se mostraron impresionados por la capacidad que tuvieron los colonos de superar tantas adversidades y modificar a su favor las condiciones que debieron afrontar, les asombró su gran capacidad de trabajo, la buena posición económica que han alcanzado y las cómodas instalaciones con que

cuentan en sus grandes viviendas. Además, pudieron conocer ejemplos de los aportes más significativos realizados a la educación, el comercio y al progreso general de la comuna. Tras esta visita, las posturas frente a la legitimidad del proceso tendieron a converger hacia un consenso acerca de la importancia de cada cultura existente en la comuna como parte fundamental de su identidad, y la necesidad de valorarlas en beneficio de una convivencia armónica y respetuosa.

Una de las experiencias que generó mayor expectativa fue la visita a dos de los renis que se encuentran en el sector rural de la comuna. Conocer más acerca de ellos, ingresar y recorrer su interior, conocer información de parte de los kimches que nos recibieron en cada lugar y poder compararla y complementarla con la que habían obtenido a través de su investigación bibliográfica, fue una de las experiencias mejor comentadas por mis estudiantes. Además, se generó la reflexión acerca del misterio que rodea a los renis y el derecho que les cupo a quienes, debido a sus creencias, decidieron no ingresar a ellos.

Los kuel fue el tema que implicó mayor esfuerzo de investigación debido a la escasa información que se encuentra en Internet y la poca bibliografía existente. Sin embargo, una salida a terreno que nos permitió contar con el testimonio de un kimche, ofreció la posibilidad de comparar versiones bibliográficas con las testimoniales.

Otro tema apasionante fue el Tratado de Quilín o de Quillem, de 1641, que por su gran relevancia en la historia mundial despertó gran interés entre mis estudiantes. Saber que se encuentra entre los principales tratados realizados por la Corona española y el primero con el pueblo mapuche, donde se le reconoce como una nación, y que se haya realizado a escasa distancia de nuestra escuela, motivó una investigación entusiasta por parte de mis estudiantes, la que se complementó con la visita al lugar que se ha acordado como sitio simbólico recordatorio de este gran acontecimiento histórico.

Hasta aquí, la investigación ya había trascendido el ámbito de la sala de clases y era conocida por algunas personas fuera de la escuela. Paralelamente, junto a un equipo de profesionales interesados en hacer algo por mejorar la educación de nuestra comuna, habíamos iniciado la organización del Primer Seminario de Neurociencia en Educación, que se desarrolló con bastante éxito durante el mes de noviembre del año pasado. Este evento fue propicio para que un grupo de mis estudiantes, el que más había avanzado en el desarrollo de las habilidades implicadas en la investigación, pudiera acompañarme en la presentación que haría en el seminario. Propuesta la idea, mis estudiantes se sintieron desafiados, se prepararon y expusieron su trabajo frente a un centenar de profesionales que participaban del evento, quienes formularon elogiosos comentarios acerca del proyecto y de la presentación realizada por los niños.

La participación de mis estudiantes más avanzados en el seminario responde a la idea de proponer actividades desafiantes para cada uno de acuerdo a sus características y nivel de desarrollo. En este caso, se pusieron en juego habilidades individuales de autosuperación, habilidades para el trabajo en equipo y las propias de la comunicación de resultados. Habitualmente, la escuela se preocupa de apoyar a aquellos estudiantes que avanzan más lento para que alcancen el nivel del grupo promedio, pero quienes presentan necesidades edu-

cativas especiales por superávit no las ven satisfechas, y deben seguir esperando una oportunidad que probablemente no llegará. Además, esta presentación era un buen ejemplo de cómo implementar una didáctica que considera las características de los y las estudiantes, basada en las altas expectativas frente al aprendizaje, que respeta el valor de la persona, que no discrimina, que se orienta al desarrollo de una cultura del aprendizaje, que otorga oportunidades equitativas de crecimiento personal integral, que desarrolla habilidades personales, de colaboración y trabajo en equipo, y de comunicación de resultados.

Paralelamente, con este proyecto pude graficar de manera práctica y testimonial cómo implementar una experiencia educativa que incorpora los llamados ingredientes del aprendizaje: curiosidad, atención, memoria y emoción. La curiosidad de conocer o aprender algo nuevo a partir de la experiencia, el conocimiento que se tiene porque forma parte del contexto conocido, poder explorar ese conocimiento a partir de objetos de aprendizaje que permanecían cerca sin ser vistos, o valorar su relevancia en un contexto que, a través de su comprensión, crece, se modifica y se hace más rico, significativo, amplio y complejo. Se trata de poner en juego la propia experiencia frente al aprendizaje, para otorgarle un significado personal. Es una oportunidad adecuada para desarrollar la atención, pues mientras más se avanza en el conocimiento, más crece la curiosidad y el interés por seguir descubriendo nuevos elementos, más información se va incorporando y quedando en la memoria a través de una didáctica activa, basada en el movimiento, pero sobre todo en la emoción. La emoción es un ingrediente esencial en el proceso de aprendizaje; para Francisco Mora: “Solo se puede aprender aquello que se ama, aquello que te dice algo nuevo, que significa algo, que sobresale del entorno. Sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria”⁹⁰.

El sexto tema, “El Wiñol Txipantü y la Celebración del Solsticio de Invierno en Distintas Culturas Indígenas”, tuvo la primicia de incorporar el estudio de la forma en que el fenómeno es abordado en otras culturas indígenas. Habitualmente, en nuestro establecimiento se hacía solamente en el contexto mapuche. Además, desde esta investigación surgió la idea de implementar un proyecto que permitiera realizar un intercambio entre estudiantes de Iquique y mis estudiantes, con el propósito de vivir unos la celebración de los otros y aportar información relevante acerca de cómo cada pueblo celebra este fenómeno y todas las implicancias que le rodean. El proyecto implicaba una intensa actividad de investigación y preparación, que se realizó en nuestra escuela, y que impactó positivamente en la comunidad escolar. Lamentablemente, el escaso tiempo y la gran distancia que separa a ambas comunas, se conjugaron para que no pudiéramos conseguir los recursos económicos necesarios y ejecutar la etapa principal del proyecto. Sin embargo, persiste la idea de desarrollarlo en los próximos años, estableciendo un encuentro escolar anual durante el Machaq Mara y el Wiñol Txipantü, entre estudiantes de las comunas de Galvarino e Iquique. Esta sería una actividad intercultural de gran riqueza pedagógica que incentivaría el estudio y la investigación de las culturas indígenas implicadas, por cuanto sería el requisito para las escuelas que deseen representar a la comuna de Galvarino en el evento. Los establecimientos de la comuna contarían con un buen incentivo y una gran oportunidad de generar aprendizajes en el ámbito intercultural.

⁹⁰ Mora, Francisco (2013), “Aprender y memorizar moldea nuestro cerebro”, en <<https://www.elcultural.com/revista/ciencia/Francisco-Mora/32693>>. Acceso julio de 2018.

La dimensión emotiva de la interculturalidad

Considero imprescindible relevar, como un elemento fundamental en el desarrollo de una buena práctica docente, y que debe incluir a aquella del ámbito intercultural, las emociones. Esta vez, destacando la emoción de enseñar con placer, porque este aspecto del docente se ve literalmente reflejado en una disposición positiva de los estudiantes frente al aprendizaje.

El placer es el mejor aliado del aprendizaje, así como el miedo es su peor enemigo. Ante el miedo toma protagonismo el sistema límbico, inhibiendo la acción de la corteza cerebral. Por lo tanto, si no se disfruta, no se aprende. He aquí un gran desafío para la docencia: lograr que nuestros estudiantes disfruten el aprendizaje, se sientan cómodos y libres para crear, explorar, descubrir, equivocarse y crecer.

En este sentido, he ido incorporando oportunidades para que mis estudiantes reconozcan e identifiquen aquellas emociones que sienten antes, durante y después de la realización de distintas actividades de aprendizaje. Siento que es importante promover el desarrollo de estados emocionales equilibrados y positivos, para lo cual organizo actividades en las que mis estudiantes, de manera individual, luego en grupos y finalmente en plenario, describan las emociones que experimentaron en algunas actividades de aprendizaje y las socialicen con sus pares. Esto permite que cada uno comprenda que sus emociones también son experimentadas por otros estudiantes, que puedan empatizar y, como grupo, aprender a autorregular las emociones aflitivas. Al mismo tiempo, es una buena oportunidad para conocer las emociones que mis estudiantes experimentan durante el proceso.

Siento que, como docentes, debemos reconocer el valor de las emociones en el aprendizaje, no dejarnos seducir, exclusivamente, por el encanto de aquellas actividades o temas que nos agradan, sino que valorar el rol de las emociones en el aprendizaje y considerar, de manera prioritaria, esta perspectiva de nuestros estudiantes. Esto nos permitirá mejorar el vínculo con ellos y el que se genera entre ellos. La proximidad afectiva puede ser clave en el proceso de enseñar, pero especialmente en el de aprender. Por eso promuevo el trabajo entre pares y en equipos, ya que estas interrelaciones pueden llegar a tener una gran riqueza didáctica.

El siguiente texto lo he extraído de un informe de avance de la investigación antes comentada, y describe parte de las emociones que experimentó uno de los equipos durante las distintas etapas de trabajo:

“Antes de ir al Reni de Pajal nos sentimos nerviosos, ansiosos y curiosos de qué era lo que íbamos a ver, no teníamos claridad de qué íbamos a ver, nos lo imaginábamos como una mina o como un tobogán, que iba ser muy oscuro y misterioso y que íbamos a poder avanzar a las siguientes piezas, aunque lo relatado sobre ellas nos causaba temor. Al momento de ir llegando al Reni nos sentimos como aventureros, con intriga de dónde se encontraban estas cavidades que según lo investigado estaban escondidas estratégicamente. Al llegar no nos dimos cuenta que el Reni estaba escondido en el lugar en el que nos encontrábamos. Lo que nos sorprendió y asombró fue su tamaño, en la entrada estuvimos indecisos de entrar o quedarnos afuera con don Felisario obteniendo información

valiosa para nuestra investigación. Al final, nos decidimos por entrar y ver el interior del primer Reni que visitábamos. Al estar dentro nos dio escalofríos al ser tan oscuro, además notamos la gran cantidad de mensajes y basura que dejaba la gente lo que nos produjo desagrado por el poco respeto que le tienen a algo que es sagrado para los mapuche. Al salir, nos sentimos satisfechos de tener esta nueva experiencia y muy bien ya que dentro nos faltaba el aire. También tuvimos miedo porque era muy raro.

Al ir al segundo Reni tuvimos emociones parecidas, nos sorprendió ya que pasamos enfrente de él y no lo vimos, antes de ir teníamos altas expectativas de este nuevo Reni y al entrar nos decepcionó al ser tan pequeño, aunque nos puso ansiosos de querer tocar todas las gotas pegadas al techo que había. Al salir, nos dio mucha gracia porque, al bajar, Francisco y Martina se cayeron, pero estuvimos nerviosos de caer nosotros. Este (reni) era un poco incómodo, a diferencia del anterior que visitamos.

Antes de ir al monumento de Quilín nos sentíamos ansiosos ya que pensábamos que iba a ser una estatua, creímos que iba a ser algo sagrado donde había que pedir permiso, que estaría siendo cuidado por alguien, una vez más sentimos emoción, al ver el monumento, si lo mirabas de diferentes zonas cambiaba su forma, lo que nos produjo agrado. Para representar algo tan grande el monumento no estaba bien representado.

Al visitar a los colonos sentimos envidia buena por la gran casa de la señora Mellado. Al, ella, mostrarnos su gran cantidad de fotografías, nos sentimos con ganas de saber más de ellos, nos fascinó su gran casa y cantidad de fotos.

Visitar la Escuela Santa Margarita nos decepcionó un poco ya que creímos que el caballero nos iba a mostrar un reni de verdad y que no solamente nos hablaría dentro de una ruka, lo que nos aburrió un poco. Sentimos que no eran tan relevantes los kuel para la gente, estábamos pensativos de querer saber más de la cultura mapuche”.

A modo de cierre

En la escuela actual, se requiere comprender que el rol del docente ha cambiado, o necesita evolucionar hacia una actividad que es fundamental en la preparación del proceso pedagógico, menos protagónico durante su etapa de implementación y nuevamente esencial al momento de evaluar y diseñar sus siguientes etapas. El docente debe conocer a sus estudiantes y ser capaz de gestionar su aprendizaje a través de la implementación de tareas que les desafíen a desplegar sus potencialidades, manteniéndose disponible y atento para prestar los apoyos que sean necesarios. Esto requiere, además, de un conocimiento mínimo de cómo funciona el cerebro en cada

etapa del desarrollo de sus estudiantes, cómo enseñar el autocontrol y cómo cultivar emociones altruistas para la convivencia armónica y respetuosa. El fin último y principal debiera ser la implementación de una didáctica que desafíe al estudiante a vivir el placer de aprender.

Finalmente, expreso mi enorme gratitud por la oportunidad de ser parte de esta investigación. A través de ella he conocido personas que generosamente me han compartido su experiencia, me han retroalimentado con sus miradas externas y experimentadas y, con ello, han enriquecido mi práctica docente.

Rescatando nuestra identidad a través de la articulación de las asignaturas del currículo con la cultura mapuche local

*María Eugenia Cañupan*⁹¹

La escuela particular N° 55 Trañi Trañi cuenta con una matrícula que fluctúa entre los 70 y 80 alumnos, de los cuales el 98% es de ascendencia mapuche.

Desde el punto de vista del proceso de escolarización local convergen dos lógicas de pensamiento: por un lado, tenemos el aprendizaje que trae el niño desde su comunidad y familia, mientras que, por el otro, lo que la sociedad no mapuche pretende formar como persona en la institución escolar. Desde esa lógica, muchas veces se genera la pérdida de identidad, desvalorización y escasa práctica cultural mapuche, siendo el inicio de los conflictos de identidad cultural.

Según lo expuesto anteriormente, y siguiendo esta lógica educacional, es claro que en el proceso de socialización del niño y la niña mapuche se transmiten conocimientos que entrega tanto la familia como la comunidad, que fortalecen su autoestima y, por ende, su identidad personal y sociocultural, enmarcando su enseñanza dentro de los modelos de formación de la persona mapuche: norche (persona recta), kimche (persona sabia), newenche (persona fuerte), kumeche (persona buena), y a través del modo particular de adquisición de conocimiento mapuche, proceso que se realiza por medio de la observación, imitación pepilkawün y participación.

La comunidad Juan Cayupan Lof Botrolhue, en la que se ubica la escuela, está afectada por una amplia desforestación a partir de la plantación de pino y eucaliptus, lo que ha generado la escasez de agua para consumo, para la agricultura y ganadería.

Los comuneros, al haber perdido sus tierras, han perdido también sus prácticas culturales y costumbres, como la ganadería y la agricultura para la subsistencia de sus familias; ahora solo se fabrican pequeños invernaderos, pero para la venta de sus productos.

⁹¹ Profesora de Lenguaje de la Escuela de Trañi Trañi, Región de la Araucanía.

En el ámbito social, en esta comunidad aún se practican ceremonias religiosas como nguillatun (ceremonia socioespiritual), eluwün (rito funerario), y el wetripantu (celebración del nuevo ciclo en solsticio de invierno) se encuentra en un proceso de rescate en esta comunidad.

En este sentido, la escuela mantiene vínculos directos con la comunidad y su logko, se les invita a participar en las actividades de la escuela, realizando las pautas debidamente, como en nuestra cultura mapuche.

Frente a las prácticas pedagógicas, la escuela se ha encargado de contextualizar y, a través de ellas, fortalecer la identidad de nuestros niños y niñas a partir del respeto y cariño.

Se realizan jornadas territoriales en las que se invita a participar a loncos de otras comunidades, y además participan padres y apoderados en el nütram (conversación) y la comunidad educativa.

Se implementaron además planes y programas propios en el sector de Artes Visuales de primero básico, en los que se rescatan costumbres como el trabajo en güren/textilería, rütran/platería, wüzün/cerámica, külkon/cestería.

Se celebra el Wetripantu, como el inicio del nuevo año, comenzando desde el 1 de junio con actividades que preparen a los pichikeches (niños y niñas) a recibir en armonía el nuevo ciclo. También se realizan intercambios de experiencias con otras escuelas con similares características para proyectar nuestro trabajo.

En la organización de los cursos, existe el lonco (presidente del curso) y werken, quienes organizan a sus pares. Dentro de las fortalezas que podemos mencionar, una es el reconocimiento y validación de nuestras prácticas pedagógicas por parte de otras instituciones a nivel local, regional y nacional. También el aprendizaje del propio equipo docente sobre las actividades culturales que se realizan durante todo el período escolar.

Como debilidades o principales limitaciones tenemos el tiempo y la dedicación que se requiere para poder realizar estas prácticas pedagógicas, en las que el proceso de investigación con las fuentes de información vivas (abuelos, machis, etc.) requiere de un compromiso humano importante para que se logre en forma efectiva y real el rescate de nuestra cultura.

Como desafíos, nos planteamos como equipo incorporar a toda la comunidad educativa, lograr mantener un equilibrio entre lo curricular y lo cultural, y realizar talleres o momentos de sensibilización para que esto continúe de mejor manera.

Estas prácticas pedagógicas son muy importantes y significativas en el proceso educativo de los pichikeche, ya que todo parte desde sus propias experiencias o vivencias. Las relaciones afectivas que he logrado establecer con los estudiantes han permitido conectarme desde lo más profundo de sus piwke (corazones). Al poder contar con esta conexión tan simple y sencilla, pero a su vez tan potente, cada clase se empapa de una atmósfera cálida y recíproca en la que mis estudiantes abren sus corazones y mentes, estableciendo una relación amena, en la que ellos son

personajes principales y activos, compartiendo con entusiasmo sus conocimientos, dándole validez a sus propias vivencias y, por sobre todo, a quienes componen sus núcleos familiares.

En este punto quiero hacer referencia especial a la importancia que tienen los futakeches (abuelos) para los pichikeche, ellos son la base del kimun (sabiduría) que traen los estudiantes. Cada uno de ellos tiene algo que contar y decir, incluso nosotras, como docentes, nos encantamos, aprendemos y conocemos con sus comentarios. Esto hace que mientras exista esta conexión tan maravillosa a partir del amor por los pichikeche, y se enseñe bajo este sentir, se logre cumplir el propósito en cada actividad.

Para lograr esta conexión se requiere de un sinfín de factores que propicien este ambiente de recogimiento y, para ello, la ruka (casa) es el lugar ideal que promueve con su calidez la proyección de una armonía especial y única en un momento de confianza, y en la que los pichikeches se sienten seguros y protagonistas de la clase.

Quiero comentar sobre una clase en la que el objetivo de aprendizaje era sobre un texto literario. Trabajamos un texto extraído del libro del lamgen José Quidel, llamado “el columpio”, en el que se cuenta de un niño que jugaba en el campo con un columpio hecho en un árbol y cómo se entretenía con un simple juego (Quidel, 2002). Sin pensarlo, tocamos lo más profundo de sus corazones, al hacerlos recordar que en más de una oportunidad a cada uno de ellos le habían hecho uno, y prácticamente a todos se lo habían construido sus fütakeche (abuelos). En esa clase provocamos una atmósfera de lindos recuerdos y vivencias, incluso hubo lágrimas de recuerdo de una niña de Chiloé que estaba lejos de su abuelita.

Es así que las conexiones del cerebro y corazón permiten aprendizajes significativos, a partir de una contextualización real. Según Humberto Maturana:

“Cuando decimos que amar educa, lo que decimos es que el amar como espacio que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto, o teoría, se va a transformar en la educación que nosotros queremos. Como una persona que reflexiona, pregunta, que es autónoma, que decide por sí misma.

Amar educa. Si creamos un espacio que acoge, que escucha, en el cual decimos la verdad y contestamos las preguntas y nos damos tiempo para estar allí con el niño o niña, ese niño se transformará en una persona reflexiva, seria, responsable que va a escoger desde sí. El poder escoger lo que se hace, el poder escoger si uno quiere lo que escogió o no, ¿quiero hacer lo que digo que quiero hacer?, ¿me gusta estar donde estoy?, son algunas de las preguntas que aparecen.

Para que el amar eduque hay que amar y tener ternura. El amar es dejar aparecer. Darle espacio al otro para que tengan presencia nuestros niños, amigos y nuestros mayores” (Londoño, 2017).

Los estudiantes son escuchados, se sienten valorizados en sus formas de vida, lo que permite mejorar su autoestima, seguridad y que sean participantes activos tanto en el aula como en sus propios espacios. El trabajo contextualizado permite al docente observar e investigar sobre el contexto en el que se encuentra y, a partir de esta observación, organizar el trabajo desde las propias vivencias de los estudiantes con lo que nos solicita el currículo nacional, y así lograr aprendizajes que sean significativos y reales para sus estudiantes.

Novak (1988) explica cómo la nueva información aprendida va dando lugar a cambios en el cerebro. Cuando la nueva información se relaciona con algún aspecto de lo ya existente en la estructura cognitiva del individuo, se produce un proceso que conduce al aprendizaje significativo. Si los contenidos no son relevantes en la estructura cognitiva del individuo, la información nueva debe adquirirse de memoria. Esto es, cada fragmento o unidad de conocimiento se almacena arbitrariamente en la estructura cognitiva y se produce solo aprendizaje memorístico: la información nueva no se asocia con los conceptos existentes y por ello se olvida con mayor facilidad. Es opinión del autor que el aprendizaje memorístico se produce cuando no se realiza ningún esfuerzo consciente por asociar el nuevo conocimiento con una estructura de conceptos o elementos de conocimiento que ya se encuentren en la estructura cognitiva.

Según Moreira (1994), el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. En este proceso, la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica, la cual Ausubel llamaría "concepto subsumidor", existente en la estructura cognitiva de quien aprende. El subsumidor sería, por tanto, un concepto, una idea, una proposición ya existente en la estructura cognitiva, capaz de servir de "anclaje" para la nueva información, de modo que esta adquiriera significado para el individuo.

El poder conectar un nuevo aprendizaje con los saberes culturales del estudiante nos permite reajustar y reconstruir ambas acciones en este proceso, es así como contextualizar cada uno de los OA (objetivos de aprendizaje) del currículo nos posibilita acceder a los conocimientos previos de cada uno de los estudiantes en forma instantánea, real, con total confianza y seguridad, lo que se ve reflejado en cada una de sus intervenciones y trabajos. De acuerdo con Padilla (1991), "los profesores que desean implementar clases productivas, centradas en la actividad, necesitan invertir bastante tiempo no solo haciendo el tipo correcto de actividades, sino discutiendo e integrando los resultados de las actividades: las actividades por sí solas no promueven la comprensión en los niños. Los profesores deberían enriquecer las actividades invirtiendo el tiempo necesario en la clase haciendo que los alumnos le den sentido a sus experiencias y ayudándolos a conectar estas actividades con su conocimiento de ciencias pasado y futuro".

Como docente interesada en la educación intercultural, el tiempo es un factor importante que se debe invertir en la búsqueda de material adecuado al contexto en el que me desenvuelvo, ya sea guías de lectura, presentaciones en Power Point, videos, etc.

Es solo de esta manera que los estudiantes se logran conectar con la nueva información que reciben, y enlazan con la que conocen, ya que así le dan sentido al nuevo conocimiento y las actividades se vuelven interesantes y motivadoras.

Como reflexión final, la contextualización, unida con el amor, promueve un aprendizaje significativo y motivador para los estudiantes y docentes, ya que de esta manera se logran las metas propuestas para formar personas íntegras, conscientes de que sus saberes son legítimos y válidos, los que aportan en su crecimiento y en su formación.

Revitalización de la identidad y la lengua mapuche en la Escuela Santa Margarita del territorio Kuel Ñielol

Manuel Santander Solís⁹²

La Escuela Santa Margarita se ubica en la comuna de Galvarino, localizada en la IX Región de La Araucanía, Provincia de Cautín, en el cordón cordillerano del territorio de Kuel Ñielol, y distante 50 kilómetros al noroeste de la capital regional, la ciudad de Temuco.

El nuevo desafío educativo que asume la Escuela Santa Margarita es crear un sello institucional que se caracterice por la valoración, respeto y fomento de la diversidad cultural y la revitalización lingüística, ello asociado a los kimün o conocimientos mapuche, el conocimiento no mapuche, el fomento de la conciencia sobre la biodiversidad e itxofil mogen, una formación integral, de calidad y con pertinencia para la identidad sociocultural de la comuna.

Este desafío se asume en un escenario en el que las propias instituciones del Estado y los pueblos indígenas elaboran acciones ajustadas al cambio de enfoque que se propone desde la perspectiva de la interculturalidad, adecuándose a las nuevas directrices y lineamientos ligados al enfoque de los derechos humanos y, muy especialmente, a los nuevos desafíos que debe contemplar el Municipio de Galvarino, que ha sido el primer órgano del Estado que ha oficializado el mapuzugun⁹³ a través de los nuevos mecanismos legales para implementar el derecho de consulta y participación indígena en la gestión del municipio, como indica el Convenio 169 de la OIT.

Este marco de compromisos posibilita la autoafirmación y la visibilización de la identidad local a las nuevas generaciones. Del mismo modo, permite iniciar acciones adecuadas a las aspiraciones de los pueblos indígenas y manifiesta la intención e interés de la autoridad comunal por generar nuevas formas de garantizar el

⁹² Profesor Mentor de Lengua Indígena de la Escuela Básica Santa Margarita, Galvarino, Región de la Araucanía.

⁹³ Pronunciamiento N° 17644/14 de la Contraloría General de la República de Chile. Municipalidad de Galvarino puede dar reconocimiento oficial, en la respectiva comuna, al idioma mapuzugun, siempre que se cumplan las condiciones que indica. Santiago, 20 junio de 2014.

derecho de consulta a favor de las comunidades mapuche del territorio y ajustarse a la normativa nacional e internacional en materia de educación indígena, como en el caso de la elección de los educadores tradicionales⁹⁴ por parte de las comunidades circundantes al colegio.

En este sentido, nuestro colegio ha ajustado su proyecto educativo institucional (PEI) a los nuevos desafíos que ha asumido en relación al respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística mapuche. La institución ha generado un proceso de diseño y creación de un entorno para implementar la interculturalidad, de modo de hacer realidad una educación efectiva, de calidad y pertinente para indígenas y no indígenas de la comuna. Es entonces que surge la discusión, en el marco de la oficialización de la lengua en la comuna de Galvarino, en torno a la implementación de acciones estratégicas innovadoras que permitan fortalecer la identidad y el rescate de la lengua originaria de acuerdo al contexto local.

La generación de acciones de complementariedad entre el fortalecimiento de la identidad y la revitalización lingüística es un eje fundamental para este desafío, relacionado además con asuntos como la identificación cultural, el derecho a la diferencia, la autonomía de las comunidades locales u originarias indígenas, como lo indican los instrumentos internacionales y nacionales, que contemplan la educación como un derecho humano fundamental, tanto para la población en general como para los pueblos originarios⁹⁵.

Nuestro proyecto educativo institucional busca incorporar a las comunidades de tres comunas (Perquenco, Lautaro y Galvarino), y a todos los alumnos y alumnas que provienen de comunidades mapuche. Pero para lograr nuestro doble propósito de fortalecimiento identitario y revitalización lingüística es fundamental una actitud positiva de las familias, que los padres y madres hablen con sus hijos e hijas en sus lenguas nativas en el desayuno, el almuerzo, la cena, que los estudiantes conozcan su entorno (espacios relevantes) y su historia. Eso contribuirá a que la lengua se mantenga, se recree, se proyecte y, a su vez, que se trasmita de generación en generación, y que los docentes se transformen en facilitadores de este proceso.

En este sentido, se han incorporado al colegio diversos espacios para la construcción de nuevos conocimientos y la transmisión de nuevos valores, destrezas, habilidades y actitudes interculturales, potenciando la identidad lo-

⁹⁴ El Sector Lengua Indígena (SLI) considera la enseñanza del mapuzugun, quechua, aymara y rapa nui en el currículum escolar nacional. La enseñanza de estas lenguas con carácter obligatorio se inicia en 2010 para todos los establecimientos con más de un 50% de estudiantes con ascendencia indígena, porcentaje que disminuye a un 20% en 2013, momento en que se reconoce el rol de los educadores tradicionales.

⁹⁵ El derecho a la educación debe estar resguardado por el Estado de Chile, pues está consagrado en el artículo 10 de la Constitución Política, de 1980: "La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho". También está considerado en el artículo 32 de la Ley Indígena (19.253): "La CONADI, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corresponda, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales". Desde el Convenio 169 de la OIT también emana una obligación, pues en el artículo 26 se indica: "Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional".

cal para la incorporación positiva, a nivel de las nuevas prácticas de educación intercultural para todos⁹⁶, primando el interés comunal. Como decía Gabriela Mistral, “el futuro de los niños es siempre hoy, mañana será tarde”.

Este plan de acción, que se sustenta en el principio de la interculturalidad y se proyecta hacia una transversalización de este principio a todas las asignaturas, surge por la preocupación respecto de la descontextualización de los estudiantes mapuche que, por ejemplo, desconocen el origen de los productos del bosque nativo. En efecto, un día se preguntó a los niños de primero básico: “¿de dónde salen los diweñe o dihueñes⁹⁷? La respuesta fue instantánea: “de los pinos y eucaliptus”. Esta situación nos llevó a reflexionar en torno a esta problemática, y a crear esta iniciativa para llenar ese vacío en su formación. La idea fue desarrollar acciones tendientes a implementar una estrategia innovadora, para que la escuela genere y fortalezca nuevas prácticas pedagógicas miradas desde la interculturalidad, como una oportunidad para incorporar valor significativo en el plan y proyecto educativo.

Las adecuaciones del entorno institucional y familiar

Los componentes de esta iniciativa institucional para la revitalización de la identidad y la lengua, como fundamento filosófico e histórico de los pueblos indígenas, son los siguientes⁹⁸:

*Wall kimeluwün*⁹⁹: incorporar los saberes del territorio mapuche a la enseñanza.

*Trapom Eñum*¹⁰⁰ (invernadero): Llekümka Anümka¹⁰¹, espacio que tiene por finalidad producir plantas medicinales y disponer de un centro para la formación práctica de la especialidad de la lengua y fomento de la interculturalidad y la ecología local, cuyo objetivo es diseñar un modelo estratégico sustentable para la protección del medio ambiente, la educación, la salud, y para multiplicar plantas nativas de múltiples usos del territorio nagche o kalfurriñe¹⁰² waria. Esta acción tiene dos ejes fundamentales:

Incorporar un modelo de ecosistema ambiental similar a los bosques originarios del territorio

⁹⁶ En concordancia con el artículo 27 N° 1 del Convenio 169 de la OIT: “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.

⁹⁷ El dihueñe es un hongo que sale en las ramas y troncos, del género *Nothofagus obliqua*, y cuyo nombre mapuche es hualle o koyam.

⁹⁸ Esto se resguarda en el artículo 28 del Convenio 169 de la OIT “1.- Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. (...) 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”.

⁹⁹ *Wall kimeluwun*: incorporar los saberes del territorio.

¹⁰⁰ *Txapom eñum*: calor acumulado (invernadero).

¹⁰¹ *Llekümka*: almacigo de semilla de distintas especies.

¹⁰² *Kalfurriñe*: colihues azules, es el nombre del ñizol lonko, más conocido como Galvarino.

nagche¹⁰³ de la comuna de Galvarino, con el fin de potenciar la identidad local. Asimismo, se busca identificar las especies y los espacios de los tipos de mawida o bosques con el nombre toponímico de la propia cultura mapuche de cada uno de los territorios de procedencia de los alumnos, a través de la distribución de plantas nativas a los estudiantes, familias y comunidades interesadas, que se producirán en la escuela. El propósito principal de esta actividad es proteger las cuencas hídricas, vertientes, aguas subterráneas y los menoko que están en peligro de extinción, producto de la deforestación y falta de una política de protección y manejo. En la actualidad, esto ha implicado un debilitamiento del ecosistema nativo por la sustitución e invasión con bosques exóticos.

Deumayal kiñe zullin mapu txemal fill mogen: construcción del huerto de hierbas medicinales. Este espacio será un centro para la experimentación (inazuam), que permitirá distinguir el valor de las distintas especies (Falin we mawidantu) de uso medicinal, alimenticio y espiritual que se encuentran en peligro de extinción por sobreexplotación y falta de criterio para la protección. También hará posible el fomento de la educación intercultural, ajustado a los nuevos desafíos de interés local. Esto permitirá a los estudiantes adquirir nuevos valores y comprender los espacios socioculturales de los territorios.

Azumal Mapuche Kimeluwun: destinado a aprender nuevos conocimientos a través de procedimientos propios de la cultura mapuche, como el Inaduam (observar), adkintual (mirar), ngüneduam (observaciones reiteradas), inarrumen ka inazumkuleal (observación del proceso), peutuwal ka ngünezual muchaike (observaciones permanentes), ngunezuam mekeal pu anümka (observar los procesos de polinización), chumul ñi rayial (época de floración y polinización), chem küyen nieki fün (época de maduración de los frutos), anümka llankukey ni tapul, ka ñi fun (época en que caen las hojas y los frutos), chem küyen tripaken iyagel mawida mew (época en que hay alimento en la montaña). La creación de un área para articular e incorporar nuevos contenidos, para investigar, incluir metodologías de enseñanza tradicional, y vincular variados conocimientos que se deben considerar en las distintas asignaturas, implica asumir una mirada holística de la enseñanza. Esto nos permitirá la incorporación de contenidos como la cosmovisión indígena, la lengua indígena, juegos ancestrales y mitología local a la Matemática, la Historia, la Ciencia, las Artes, el Lenguaje. De este modo, se podrían producir transformaciones en la visión sobre la educación, y alcanzar una interculturalidad con identidad y pertinencia cultural para la población local.

La incorporación de este nuevo paradigma ajustado al contexto local de la comuna, donde existe una composición poblacional de más del 70% de ascendencia mapuche, apunta al desarrollo de un modelo de ecosistemas de variadas funciones y a la protección del medio ecológico local del itrofill mogen y del itrofill lawen en el mawidantu, además de rescatar el kuifike kimün, ka yamuwün y las significaciones socioculturales de estos ecosistemas de acuerdo al conocimiento tradicional indígena, e incorporar este saber en la formación de los alumnos y alumnas del colegio.

¹⁰³ Nagche: ubicación de las comunidades del valle, entre cordillera de la Costa y los Andes.

Trafkintu ka wuñol puneñetual (volver a utilizar): el reciclaje es una práctica altamente utilizada en las familias, las comunidades mapuche y campesinas de la comuna. Esta acción tiene por fin fomentar la creatividad sobre los paisajes visuales interculturales y el heroseamiento del entorno del colegio, a través de materiales reciclables como botellas plásticas.

Rewe (símbolo más significativo o altar del pueblo mapuche). Se ha incorporado un rewe al interior de la escuela, un espacio sagrado donde la machi entra en comunicación con las deidades del Wenu mapu, del origen de la creación mapuche del fúcha, kuze, ülcha ka weche. El proceso de descolonización y autoafirmación de la identidad en la escuela implica incorporar ese espacio simbólico para explicar la cosmovisión (Marileo, 1995), que se sintetiza en el significado mismo del rewe (rhe-único puro, comunicación divina; we, pureza de su espiritualidad). Se trata de un lugar de encuentro entre lo divino y humano, donde se renueva la energía y se adquiere nuevo kimün, donde la persona se fortalece física y espiritualmente.

El rewe es definido como un espacio de congregación que expresa y fortalece las relaciones que conforman a las unidades sociales (en los rehues o aylla rewe). En tiempos de la colonia se transformaron en una forma de organización social, política y religiosa. Esta última dimensión permitía mantener vigentes los vínculos rituales con otras unidades del entorno, y esta forma de articulación se desarrolló en todo el wallmapu para tomar definiciones políticas, de paz, de límites territoriales, ajustadas a las normas ancestrales del küme mogen como huella de los acuerdos interculturales formales y vigentes hasta el día de hoy.

Ruka: la casa del saber, espacio para compartir y socializar el mapuche kimün

Tufachi wellin mew kimeltuñekey pu pichikeche (lugar donde se enseña a las nuevas generaciones). En la sociedad mapuche hay arquitectos tradicionales que diseñan la ruka, e incorporan en la construcción distintos saberes, la energía cósmica mapuche del wenumapu y nagmapu. La ruka en mapuzugun es la casa donde se vive, se reúne la familia, se realiza el encuentro permanente para la socialización del kimün entre las distintas generaciones, es el espacio del sueño, la filosofía ancestral mapuche, donde se crea y recrea el kimün mapuche, sobre el *kuyfi mogen*¹⁰⁴ y el *küme mogen*¹⁰⁵ del reñma y lof.

Por cientos y miles de años las viviendas mapuche se construían con materiales que ofrece el *mawidantu* o la naturaleza, y se consideraba cierto criterio cultural ajustado a la norma ancestral mapuche del ad-mogen y nor mogen, en vista que cada espacio geográfico está ocupado o tiene su *ngen mapu*.

¹⁰⁴ Kuyfi Moñen: como era la vida antigua.

¹⁰⁵ Küme Mogen: forma de convivencia ancestral de mapuche y naturaleza.

En el centro de la ruka está el *kütralwe*, para cocinar, alumbrar, entregar calor, y se encuentra el *ngenh kütral*, donde se recibe el *witran* y se realiza el *nütran, ngülam, adümuñekey epew, ülkantun, wewpin, chew nentupew-makey che kuifi chi antü mew*, espacios para la socialización de las tradiciones, las costumbres y la cosmovisión, los códigos éticos de la vida, la comunicación y relación con todos los elementos del *wallmapu*.

Desde la perspectiva de la interculturalidad, para la construcción de la ruka de la escuela se consideró necesario no separar la arquitectura de la sociedad tradicional mapuche del territorio donde se emplaza la comunidad, porque ahí está inserta la identidad, la tradición y la cultura acumulada por siglos, que necesariamente se reflejan en las formas y materiales de sus construcciones. Con el retorno a la democracia se ha buscado revertir el proceso de extinción de este diseño arquitectónico, experimentado durante el siglo XX. Ese esfuerzo se materializó en diversas iniciativas destinadas a resguardar la identidad del pueblo mapuche, reconocer sus derechos e integrarlos de manera respetuosa al desarrollo del país.

Desde el Estado se ha impulsado que los consultorios, escuelas u otros edificios públicos que se levanten en los territorios vinculados a los pueblos originarios sean capaces de incorporar tanto su cosmovisión como los elementos estructurales que caracterizan a sus construcciones, de manera que resulten armónicos y coherentes para quienes harán uso de ellos.

Cabe destacar que existen muchos otros espacios de significación cultural que se mantienen en la memoria del saber o *kimün* mapuche de la zona, como la Piedra Cruz, donde existe una rica mitología del saber mapuche, los juegos ancestrales y su espacio, como el *paliwe*, además de los *kueles*, huellas de la civilización (Dillehay, 1990), que nos permiten conocer el proceso de desarrollo civilizatorio de los mapuche, el tipo de desarrollo del valle del territorio *nagche*. Se trata de un territorio en el que se gestó una gran civilización, no de monumentos, sino de creación de una sociedad con valores y principios de relación amigables con su entorno (relación hombre-naturaleza).

La idea de frontera e independencia

En este lugar del *wallmapu* en el que se encuentra la escuela Santa Margarita ocurrieron los primeros encuentros formales e interculturales que se desarrollaron en el territorio de Galvarino y Lautaro, dos grandes líderes de ese período que propiciaron la paz y la relación intercultural entre mapuche y no mapuche (representante de la Corona española y pueblo mapuche). Nuestra institución se sitúa en ese espacio, el Parlamento y Tratado en territorio de *Kuel Ñielol*.

Como una forma de cuestionar la forma y la práctica de relación que se proyectaba en Europa hacia otros continentes, se propuso un modelo de sociedad y de relaciones distintas, y para ello, todos los *ñizol lonko* de los *Fütal Mapu* (identidades territoriales, consensuaron llegar a un acuerdo formal, delimitando hitos fronterizos, un modo de relación social, económica y política entre las partes.

Esta situación ocurrió en este territorio porque existía la práctica del diálogo de los denominados wallmapu ngulamtuwün, que concentraban el poder y la instancia de decisión desde tiempos milenarios, cuando se congregaban todas las parcialidades del wallmapu en el denominado Kuel, centro ceremonial, político y religioso al que acudían todos los kimche y autoridades mapuche de todo el wallmapu para consensuar a través de una convención de kimün mapuche sobre el ad y nor mogen.

Proyección en el futuro

La revitalización de la memoria, del piwke y püllü mapuche, es fundamental para el rescate del kimün o el saber en sus múltiples dimensiones (espiritual, medicinal, alimenticia, histórica y religiosa) que se mantiene en la zona del territorio de procedencia de los alumnos y alumnas. La valoración y el respeto de los espacios de significación cultural y natural que se encuentran en torno al colegio Santa Margarita es parte fundamental de nuestra labor educativa, desde una mirada intercultural. Hay una rica historia de la civilización mapuche por conocer, rescatar y sistematizar, que demanda innovaciones curriculares para transversalizar esta mirada en las distintas asignaturas, con el fin de incorporar los conocimientos de ambas culturas en la formación.

Esto implica un desafío institucional para la escuela. Una de las acciones a desarrollar para lograrlo es el perfeccionamiento de los profesionales, con una formación incluyente, sustentada en los principios de la integración positiva y la aceptación y valoración de la diversidad local en los profesionales mapuche y no mapuche que intervienen en el proceso educativo, de modo de lograr nuestro proyecto, ajustado a la exigencia nacional, y que todos seamos parte de una formación de calidad, pertinente e intercultural. La participación de las comunidades mapuche interesadas, las familias, padres, equipos de docentes y otros actores asociados en la propuesta, permitirá validar y legitimar las innovaciones generadas e implementadas por el establecimiento, que se ajustan a los nuevos desafíos de la revitalización del mapuzugun después de su oficialización a nivel comunal.

Se necesita además institucionalizar el conocimiento mapuche en las instancias formales en las que se deciden las adecuaciones e innovaciones curriculares del PEI; elaborar mapeos socioculturales del territorio entre el profesor, los apoderados y alumnos; generar un proceso de articulación de los contenidos globales con el saber y la historia local, y formular material didáctico adecuado y contextualizado de forma permanente.



BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T., & Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias del grupo INTER. En *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid: Narcea.

Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efecto e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(13), 1-9.

Ansión, J., & Tubino, F. (2007). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (Universidad de la Frontera. Universidad Católica del Perú).

Barroso, M. J. (2013). Educación, ¿sistema violento? *Integra Educativa. Revista de investigación Educativa*, VI(2), 13-27.

Beane, J. A. (1997). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.

Berstein, B. (1988). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Bogotá: Morata.

Besalú, X. (s. f.). La escuela intercultural. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article73>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma.

Caniguan, N., Caniguan, J., Cisternas, C., & Mora, F. (2016). Consultoría para la Generación de un Banco de Experiencias identificadas como prácticas interculturales en el Sistema Educativo Chileno. Santiago: FUDEA (Fundación de Desarrollo Educacional y Tecnológico la Araucanía).

Cañulef, E. (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Universidad de la Frontera.

Charlot, B. (2004). *Educación, cultura e ideología*. Madrid: Anaya.

Comaroff, J. (1996). Ethnicity, Nationalism, and the Politics of Difference in an Age of Revolution. En E. Willmsen & P. McAllister (Eds.), *The Politics of Difference. Ethnic Premises in a World of Power*. Chicago: The University of Chicago Press.

CPEIP-Mineduc. (2018). Guía orientativa para el trabajo de campo de docentes pares. Ministerio de Educación.

Danielson, C. (2015). Characteristics of High-Quality Standards of Practice for Teaching. Ponencia presentada en Jornada de consulta a expertos, Mineduc, Santiago.

de Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Asunción: Trilce.

Del Popolo, F., López, M., & Acuña, M. (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. Madrid: OIJ.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana y UNESCO.

Dillehay, T. (1990). *Araucanía: presente y pasado*. Santiago: Andrés Bello.

Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880 -1930*. Santiago: Pehuén.

Donoso, A., Mardones, P., & Contreras, R. (2006). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay. *Docencia*, 37, 56-62.

Eduglobal, & Fundación Interhumanos. (2018). Resultados 4to Censo Docente. Migración: Su impacto en la práctica docente.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Fernández Juárez, G. (1997). El don de la palabra en el proceso de formación de un yatiri aymara. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LII(1), 105-122.

Ferrão, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 145-161). Quito: Abya Yala.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe México.

Fuller, N. (2002). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

García, M., & Goenechea, C. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Educación y Futuro Digital*, 5(11).

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 9-26.

González, S. (2004). *El dios cautivo: las ligas patrióticas en la chilenización compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. Santiago: LOM.

Greene, F. (2014). Los Kuel mapuche: Consideraciones para reconocer Kuel en la Región del Biobío (BCN Informe). Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional.

Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014).** Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XX(40), 13-36.
- Guizardi, M. L., Valdebenito, F., López, E., & Nazal, E. (2015).** Condensaciones en el espacio hiperfronterizo: Apropiaciones migrantes en la frontera norte de Chile. En M. L. Guizardi (Ed.), *Las fronteras del transnacionalismo. Límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile*. Santiago: Universidad de Tarapacá y Ocho Libros.
- Gyslings, J. (2003).** Reforma Curricular: itinerario de una transformación curricular. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007).** The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ibáñez, A., & Olmos, R. (2009).** Un nuevo currículum para una nueva lengua. El español aymarizado en el Liceo T. P. de Colchane (Tesis de pregrado, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación). Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Ingvarson, L. (2013).** Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, 21-77.
- Junta de Andalucía. (2012).** *Guía de buenas prácticas docentes*. Consejería de Educación, Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Larraín, S. (2006).** *Identidad y discriminación en adolescentes mapuche*. Santiago: UNICEF.
- Londoño, C. (2017).** "Amar educa": el mensaje de Humberto Maturana a los educadores. Elige Educar. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/amar-educa-mensajes-humberto-maturana-los-educadores>
- López, L. E. (2001).** La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 382-406). Santiago, Chile: UNESCO.
- Ludmer, J. (2010).** *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Marileo, A. (1995).** Mundo mapuche. En L. Citarella (Ed.), *Medicinas y culturas en la Araucanía* (pp. 91-107). Santiago: Sudamericana.
- Marín, J. (Ed.). (2016).** Manual "La infancia mundial en la escuela aumenta el capital cultural". Municipalidad de Iquique y FOSIS.
- Ministerio de Educación. (2006).** Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2013).** *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Mineduc.

Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.* Mineduc.

Ministerio de Educación. (2018a). *Marco para la Buena Enseñanza. Actualización 2017.* Mineduc.

Ministerio de Educación. (2018b). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. Mineduc.

Moreira, M. A. (1994). La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. En *Apuntes para Curso Internacional de Postgrado La enseñanza de la Matemática y de las Ciencias. Algunos temas de reflexión.* Santiago.

Muñoz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17).

Muñoz, J. A., Villagra, C., & Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, 44, 77-91.

Nakata, M. (2014). *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas.* Quito: Abya Yala.

Novak, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación.* Madrid: Alianza.

Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Ponencia presentado en Foro de Educación Mundial, Buenos Aires.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (s. f.). Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada. Recuperado de <https://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>

OECD (Organisation for Economic, & Co-operation and Development). (2013). *Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment.* París: OECD.

OREALC-UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Santiago). (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.* Santiago: UNESCO.

Padilla, M. J. (1991). Science activities, process skills and thinking. En S. Glynn, R. Yeany, & B. Britton (Eds.), *The psychology of learning science* (pp. 205-2017). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una "democracia decolonial". En M. E. Borsani & P. Quintero, *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 123-149). Neuquén: Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue).

Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política.* Madrid: Istmo.

Passeron, J. C. (2011). *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas.* Madrid: Siglo XXI.

Podestá, J. (2004). *La invención de Tarapacá. Estado y región en el norte de Chile.* Iquique: Campvs.

Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A. M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., ... Volante, P. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile. *Psykhé*, 23(3).

PRIEM (Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios), & FUSUPO (Fundación para la Superación de la Pobreza). (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas.

Quidel, J. (2002). *Un niño llamado Pascual Coña.* Santiago: Pehuén.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, XI(2), 342-386.

Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis, Revista Latinoamericana*, 26. Recuperado de <http://polis.revues.org/808>.

Recansen, A. (2001). Multiculturalidad y educación. *Anales de la Universidad de Chile*, 13(6).

Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42.

Rodríguez Cruz, M. (2016). ¿Reafirmación identitaria o blanqueamiento? Educación intercultural bilingüe. Sumak Kawsay y matriz productiva en el sistema educativo ecuatoriano. En F. Gervasi. *Diversidades Perspectivas multidisciplinarias para el estudio de la interculturalidad y el desarrollo social* (pp. 311-353). México, DF: Universidad Autónoma de Coahuila y Ediciones de Laurel.

Sarzuri-Lima, M. (2013). ¿Violencias legítimas? Violencia, educación y escuela. *Integra Educativa. Revista de investigación Educativa*, VI(2), 7-10.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).

Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 95-127). La Paz: Plural.

Soloviva, Y., & Quintana, L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos: Ciencia y Cultura*, 17(77), 9-13.

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Revista Relaciones Internacionales*, 185, 153 - 182.

Superintendencia de Educación. (2016). Resumen Ejecutivo. Metodología para la identificación de buenas prácticas educativas para la Superintendencia de Educación.

Tijoux, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 35. <https://doi.org/10.4000/polis.9338>.

Tijoux, M. E. (2013b). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(61), 83-104.

Torres, J. (1998a). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres, J. (1998b). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.

Tubino, F. (2016). Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 33(1), 69-77.

Tubino, F. (s. f.). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Journal*, 22(4), 389-404.

Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente (Nota técnica No. 7). Concepción: Universidad de Concepción.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: ORELAC-UNESCO.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2016). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2017a). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2017b). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*. Santiago: Junta.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2017c). *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina*. Santiago: UNESCO OREALC.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2017d). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago: UNESCO.

Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. *Polis*, 4. Recuperado de <http://polis.revues.org/7138>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época.* Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica.* La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: Notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. E. Borsani & P. Quintero, *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo* (pp. 47-78). Neuquén: Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue).

Weinstein, J. (s. f.). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. Recuperado de <http://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/liderazgo-directivo-asignatura-pendiente-de-la-reforma-educacional-chilena-jose-weinstein.pdf>

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura.* Barcelona: Península.

Yampara Huarache, S., Fernández Canque, E., Cayo Ríos, G., & Chipana Herrera, C. (1992). Un diseño curricular alternativo para las comunidades aymaras del norte de Chile. *Pensamiento Educativo*, 29, 276-296.

Zabalza Beraza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 22, 6-33.

Zapata-Barrero, R. (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: Respuestas a tres preguntas frecuentes. En *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 45-63). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Los resultados del estudio que se presentan en este informe dan cuenta de cuáles son esos conocimientos, valores y prácticas que están desplegando los y las docentes que desempeñan su labor pedagógica en aulas caracterizadas por su diversidad cultural y lingüística, para lograr caracterizar, de ese modo, una buena práctica pedagógica intercultural. Es decir, el objetivo central del estudio fue identificar y caracterizar buenas prácticas docentes desarrolladas en contextos interculturales y multilingües, que estuvieran respondiendo a la diversidad cultural y lingüística de las y los estudiantes del país (específicamente, de estudiantes indígenas, afrodescendientes y/o migrantes).

Ciertamente, esta diversidad cultural y lingüística presente en las aulas chilenas no es novedosa, por el simple hecho de que tampoco es una novedad la multiculturalidad de la población nacional en un sentido descriptivo, esto es, la existencia de numerosos pueblos y la presencia de varias culturas en el territorio nacional. Sin embargo, es en los últimos años que el sistema educativo chileno ha dado cuenta de esa diversidad con una mirada institucional, procurando responder, entre otras, a las demandas con las que se ven interpelados los diferentes actores educativos por la presencia de estudiantes indígenas y migrantes. Estos últimos han sido objeto reciente de discusión, sobre todo por el incremento significativo de su número en la matrícula en los años recientes, aunque hace mucho tiempo ya que son parte de la cotidianeidad de las escuelas, especialmente en algunas regiones.

Desde nuestra perspectiva, el valor de esta obra también reside en el reconocimiento del saber docente, en la medida que profesores y profesoras, a través de la reflexión sobre su propia práctica y el trabajo colaborativo con los distintos profesionales de la educación que concurrieron en la búsqueda de prácticas auténticas y situadas para un contexto intercultural, permitieron conformar verdaderas comunidades de aprendizaje y, por otro, en la decisión de dar un significativo espacio en el texto a las voces de la comunidad docente y los equipos directivos que formaron parte de esta investigación.



Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**