

PRÁCTICAS

pedagógicas interculturales:

Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula

RESUMEN EJECUTIVO







PRÁCTICAS

pedagógicas interculturales:

reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula

RESUMEN EJECUTIVO

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

Ministra de Educación
Marcela Cubillos Sigall

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

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 (OREAC-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.

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

RPI: A-309842

Publicación a cargo de
Carolina Huenchullán Arrué

Edición
Beatriz González Fulle

Impresión
Salesianos Impresores S.A.

Se imprimieron 500 ejemplares
Primera edición, diciembre de 2018

PRÁCTICAS

pedagógicas interculturales:

reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula

RESUMEN EJECUTIVO



ÍNDICE



PRESENTACIÓN CPEIP

PRÓLOGO UNESCO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I.

MARCO DE REFERENCIA

CAPÍTULO II.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

CAPÍTULO III.

HALLAZGOS Y DESAFÍOS: INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

CONCLUSIONES Y DESAFÍOS EMERGENTES

BIBLIOGRAFÍA





Desde su fundación, en 1967, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) se ha definido como un Centro que tiene por misión 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).

Desde este marco, el CPEIP se ha abocado a la implementación de la Política docente (Ley 20.903); por medio del Sistema de Desarrollo Profesional Docente se busca mejorar la Calidad Docente atrayendo buenos y buenas candidatos/as a estudiar pedagogía, formando a las y los futuras/os profesoras/es, apoyando su preparación y desarrollo como profesionales y por último reconociendo su mérito en un contexto más amplio que busca mejorar la calidad de la Educación de todo el país.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR CALIDAD DOCENTE?

- Concepto que cambia con el tiempo, dado que se relaciona con los valores y aspiraciones de cada sociedad; hoy se enfoca en habilidades técnicas observables en la sala de clases, medible a través de instrumentos y posibles de ser enseñadas.
- Calidad docente que se asocia con lo que ocurre al interior de la sala de clases y con el impacto que esto tiene en términos de mejora de resultados de aprendizaje.

- El logro académico de los y las estudiantes es hoy aceptado ampliamente como criterio clave de Calidad Docente.
- Persigue un nivel de instrucción con mayores grados de desarrollo intelectual y una enseñanza más contextualizada.
- Considera la diversidad de los y las estudiantes.

Además, implica formar y desarrollar profesionales para que el profesorado pueda desplegar prácticas pedagógicas efectivas, crear ambientes propicios para el aprendizaje, resguardar el desarrollo emocional de sus estudiantes manteniendo siempre altas expectativas, y para que se comprometan con su desarrollo profesional a través del aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.

Por ello, merecen especial atención aquellas ideas, experiencias y estrategias 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 con el apoyo de 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. Así mismo destacar aquellas prácticas que cumplen con las características del concepto de Calidad Docente.

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 fue la sistematización y difusión de la experiencia. Así, compartimos hoy este texto con la comunidad docente, a la espera de contribuir a entornos de enseñanza inclusivos y de calidad.

Para el CPEIP es muy importante agradecer a todos y todas los/as docentes que abrieron sus aulas para mostrar sus prácticas y transferir estos aprendizajes a otros docentes, sin esta generosidad no habría sido posible esta importante sistematización de experiencias.

Francisca Díaz Domínguez
DIRECTORA
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO,
EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN





La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la comunidad internacional en 2015, presenta un plan de acción para la transformación del mundo y para alcanzar mayores niveles de bienestar, prosperidad y sostenibilidad ambiental. Está compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que pretenden eliminar la pobreza y el hambre, reducir la desigualdad, fortalecer la paz y la libertad, y promover la cooperación y las alianzas para que esto suceda antes del 2030. La Agenda concibe a la educación como un objetivo clave que puede coadyuvar en el cumplimiento de estas aspiraciones, por ello es que, en su cuarto objetivo (ODS 4), expresa el compromiso internacional de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, junto con promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas.

En la propia formulación de este objetivo resaltan la equidad y la inclusión como principios orientadores del ODS 4 y como objetivos en sí mismos. En la Declaración de Incheon, los Estados Miembros se comprometieron a “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” y a “realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos (...) para velar por que nadie se quede atrás” (UNESCO, 2016, p. 7). La Declaración y el Marco de Acción para la realización del ODS 4-Educación 2030 conciben la equidad y la inclusión en y a través de la educación como “la piedra angular de una agenda transformadora” y sostienen que “ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todas y todos” (*ídem*).

La intención política de no dejar a nadie atrás, junto con el compromiso de llegar a los grupos menos aventajados permea la Agenda 2030 y abre la puerta para que las necesidades, deseos y expectativas de los grupos más pobres y marginados se coloquen en el centro de las decisiones de política pública, en un ejercicio de justicia y para rectificar su histórica condición subalterna.

Hacer esto implica, primeramente, identificar a los grupos vulnerables y la fuente de su vulnerabilidad. La Agenda 2030 y el ODS 4 identifican a la niñez, la juventud, las personas con discapacidad, aquéllas que viven con VIH/SIDA, las personas mayores, los pueblos indígenas, las personas refugiadas, desplazadas internas y migrantes (ONU, 2015, párrafo 23) como aquellos grupos cuyo desarrollo se debe priorizar.

En términos de política educativa, esto significa reconocer deudas históricas con estos grupos para la garantía de su derecho a la educación, tanto en la disponibilidad y acceso a oportunidades de aprendizaje, como en la provisión de una educación de calidad, relevante y adaptada a sus condiciones, necesidades y aspiraciones. Para ello, las propuestas de educación intercultural juegan un papel fundamental en tanto reconocen la diversidad –étnica, sexual, lingüística, etaria y cultural– al interior de las sociedades y, por tanto, de sus instituciones, entre ellas la escuela.

Es en este espacio donde el despliegue de la diversidad –de pensamiento, conocimientos, prácticas, cosmovisiones y propósitos de la educación– se encuentra con formas de organización y gobernanza educativas que, lejos de acomodar o dar respuestas diferenciadas a las diversas formas de ser, de pensar y de sentir de sus sujetos, tienden a homogeneizar los procesos de aprendizaje. La creciente estandarización de la educación; de la lengua de instrucción, del currículum, de la formación docente y de la evaluación supone una tensión importante de cara a la diversidad, pues ésta desafía las formas educativas tradicionales y requiere de la transformación de una institución diseñada originalmente para homogeneizar, a una que abrace la diversidad y que la construya no como un lastre para los sistemas educativos, sino como un elemento que enriquece la educación y a las sociedades en su conjunto.

En ausencia de currículos diversificados, de espacios, procesos y materiales educativos atinentes a la diversidad en el aula, la labor de las y los docentes toma una importancia mayor para el desarrollo de competencias interculturales y para el fomento del diálogo como forma de producción de conocimiento y como prerequisite para aprender a vivir juntos/as. Es a través de una educación intercultural que se pueden desarrollar las condiciones para el diálogo; el encuentro con el otro, con lo diferente; con personas que son diferentes a mí, pero cuya cultura, saberes y formas de ser son igualmente legítimas.

La publicación que aquí se presenta, captura, justamente, una serie de prácticas pedagógicas y experiencias de docentes de cinco regiones de Chile que trabajan en contextos interculturales y multilingües; en comunidades, escuelas y aulas donde la diversidad es una realidad. El análisis de estas experiencias con estudiantes de pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes contempló procesos de observación etnográfica y de reflexión de la práctica pedagógica que, además de proporcionar insumos para repensar la formación docente en clave de interculturalidad, contribuye al debate mayor sobre la necesidad de transformar el currículum, los materiales y la evaluación para que reflejen, respondan y se adapten a la diversidad actual y creciente de nuestras sociedades.

Carlos Vargas Tamez

JEFE DE LA UNIDAD DE DESARROLLO DOCENTE
OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
(OREALC/ UNESCO Santiago)



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 YOGYAKARTA, 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, particularmente, a través de la Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2009, en adelante Ley General de Educación, LGÉ, 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 LGE: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (artículo 3, literal l). 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, y es en ese sentido que se levanta este estudio con la finalidad de caracterizar buenas prácticas pedagógicas que responden a los propósitos de la pedagogía intercultural.

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”¹. 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)².

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 también 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.

¹ Croso, Camilla, “La lucha por los sentidos del derecho a la educación”, [en línea] <https://elpais.com/elpais/2017/08/29/contrapuntos/1504017730_002317.html>

² [En línea] <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>>

¿QUÉ IMPLICA LA BUENA DOCENCIA?

Una de las variables que los y las docentes identifican para mejorar 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, que cuenta con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten enfrentar e implementar con éxito su práctica y al mismo tiempo mejorar su desempeño. Como confirman las investigaciones del PISA, (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) los tres componentes fundamentales son: conocimientos, valores y prácticas (Korthagen, 2004, apud UNESCO, 2013).

Para conocer mejor las competencias que deben tener los docentes para enfrentar los actuales desafíos sociales y culturales, 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.

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 habilidades de los 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 resumen ejecutivo del estudio cuyos resultados se presentan en este informe buscó explorar 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 cotidianidad 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 fue coordinado por la Unidad de Inclusión del 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 bien precisamente a causa de ellos, los resultados que se presentan en este informe ejecutivo adquieren un valor especial, potenciado por el tipo de demandas de las comunidades escolares a las que se pretendió responder con esta búsqueda.

Desde nuestra perspectiva, ese valor 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.

El informe ejecutivo³ que aquí presentamos, se ha estructurado en tres grandes capítulos, organizados de la siguiente manera: en primer lugar se definen los marcos teóricos y referenciales desde los cuáles se diseñó el estudio, posteriormente se explica la metodología que se utilizó para el trabajo de campo, para luego dar cuenta de algunos ejemplos que ilustran las prácticas registradas, intentando abordar la diversidad cultural. Finalmente, un cuarto capítulo da cuenta de las principales conclusiones y los desafíos que emergen desde lo observado y reflexionado con las comunidades educativas que participaron.

³ Este informe ejecutivo ha sido elaborado a partir de una versión más extensa que contempla hallazgos nacionales y regionales e incorpora la reflexión de la comunidad docente y los equipos directivos que formaron parte de esta investigación. Colaboraron en este estudio dirigido por la investigadora: 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.

Dedicamos este texto a todas las comunidades docentes que nos abrieron sus aulas, nos permitieron observar su trabajo y aceptar la desafiante tarea de reflexionar sobre sus prácticas 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



CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA

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 caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística, con el propósito de caracterizar una buena práctica pedagógica intercultural. Este capítulo se ocupa precisamente de explicitar esa mirada teórica, que fue la que orientó el trabajo de campo que condujo hasta una propuesta preliminar 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 a que, en América Latina, es el resultado de distintas luchas emprendidas “por movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social” (Walsh, 2010). Comprender el contexto desde el que surge es de suma importancia, ya que son diferencias que dan cuenta de las comprensiones que tienen los diferentes actores del sistema educativo. En Chile, por ejemplo, es común hablar de interculturalidad y multiculturalidad como si fueran conceptos equivalentes, sin problematizar sus diferencias y aplicación.

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.). Es decir, el multiculturalismo nace como una respuesta de política de integración para las poblaciones migrantes cuyo propósito era asimilarlos a la sociedad mayoritaria. En cambio, en América Latina la interculturalidad nace al alero de modalidades educativas afines denominadas como etnoeducación⁴, 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, que a lo largo del siglo XX se fueron asumiendo desde distintos paradigmas (compensatorio, integracionista, democratizador, de resistencia) y énfasis respecto del modo de abordar la educación indígena escolarizada (H. Muñoz, 1998).

⁴ 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>

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, en general, caracteriza el abordaje de la diversidad cultural en los sistemas educativos. En su análisis, distingue tres “modelos”: 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 el principio de igualdad o no discriminación (en función de “raza”, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional) y en el principio de diferencia o respeto y aceptación del otro.

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 el interculturalismo. La aclaración sobre el uso de los términos es importante porque, al hablar de multiculturalidad y de interculturalidad describimos situaciones de hecho, es decir, al hablar de multiculturalidad se alude a contextos en los que conviven distintas culturas (Diez, 2004) en un mismo espacio o territorio, y al hablar de interculturalidad, los escenarios en los que estas distintas culturas, además de convivir, interactúan. En cambio, cuando se habla de multiculturalismo y de interculturalismo, se alude a un horizonte normativo, es decir, una mirada sobre cómo se debe proceder frente a esa convivencia, o esa interacción.

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, pero no necesariamente problematiza la desigualdad porque no apunta a generar encuentros entre culturas diversas.

Por el contrario, el enfoque del interculturalismo propone intervenir para generar 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 la interculturalidad⁵ se plantea 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).

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).

Esta mirada de la interculturalidad (o interculturalismo, en los términos de Giménez Romero) tiene varias implicancias que es importante rescatar porque están en la base del modo en que se entendieron preliminarmente las buenas prácticas pedagógicas interculturales al iniciar este estudio: i) que el 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:

- permite reflexionar en torno a las posibilidades de asumir y educar positivamente en la interacción de distintas culturas que confluyen en este espacio;

⁵ Es importante aclarar que, en los escritos latinoamericanos, en general se alude a interculturalidad para referirse a lo que Giménez Romero llama interculturalismo.

- fomenta relaciones sociales complementarias que, sin desconocer intereses y visiones distintas, ni la dimensión conflictual que caracteriza las relaciones humanas, deliberan interculturalmente desde la diferencia;
- promueve prácticas asentadas en una problematización de aquellas hegemonías que producen las asimetrías de poder;
- asume que existen distintas fuentes de sentido en los procesos de construcción de las identidades, y que no hay necesariamente una cultura común compartida.

Considerando lo expuesto, este informe suscribe el planteamiento y enfoque de una interculturalidad crítica, lo que implica desplazarse hacia una acción transformadora para que los sistemas educativos, a través de sus prácticas pedagógicas incluyan los saberes, conocimientos y prácticas culturales de pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes y otros grupos culturalmente diferenciados, contribuyendo a suprimir, dentro de lo posible, las desigualdades que se han establecido entre ellas y las culturas hegemónicas, a partir de una matriz colonial⁶, haciéndolo además desde la idea de que todo conocimiento es situado.

Ciertamente, el debate en torno a la elaboración de políticas públicas que consideren la diversidad cultural de los pueblos⁷ 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 esta investigación.

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 involucre, beneficie y genere *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

⁶ Con esta idea se alude a una estructura de poder racializado y jerarquizado, “con los blancos y ‘blaqueados’ 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 instaurada en la relación metrópoli-colonia mediante la conquista y colonización (Quijano, 2000).

⁷ 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).

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”.

De esta manera, el logro de aprendizajes integrales en los y las estudiantes del país para propiciar nuevas formas de convivencia ciudadana supone la apropiación y desarrollo de habilidades y competencias enfocadas a desenvolverse en contextos culturales más complejos al propio.

SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL:

Por lo anterior, y para generar estas capacidades, cobra relevancia discutir brevemente la noción de “competencia intercultural” considerando varias aproximaciones:

“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).

“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).

“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).

En resumen, cuando se hace referencia a las competencias interculturales, se está aludiendo a las *actitudes, conocimientos y habilidades* para desenvolverse apropiadamente en un medio multicultural. En el plano de la actitud, se trata de generar disposición, motivación y apertura para aprender de 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 teórico y metódico que posibilite el entendimiento de culturas y creencias distintas y, por último, habilidades asociadas a la interpretación de otros códigos y creencias, como también para adquirir nuevos conocimientos y para practicar con destreza esos nuevos saberes adquiridos en distintos escenarios.

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Para el desarrollo de estas habilidades, se requiere el asentamiento de modelos educativos apropiados y profesionales de la educación calificados, que generen las capacidades que demanda el paradigma intercultural, 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 sea la formulación de políticas de desarrollo profesional docente y el fortalecimiento de la pedagogía intercultural. Esta última, se orienta a la interacción respetuosa entre las distintas culturas que convergen dentro y fuera del aula a través de metodologías pertinentes que implementa un educador o docente, 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 pertinentes, 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.

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 construyen, 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 la propuesta que realiza el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación en la versión consultada en el año 2018 del Marco para la Buena Enseñanza, donde la define 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 la pertinencia, en la medida que se *transforma permanentemente* a partir de la *reflexión crítica* sobre su actuar” (Ministerio de Educación, 2018).

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 las variantes ligadas a los contextos en que se gestan, hay elementos comunes que se repiten en las diversas aproximaciones.

Por ejemplo, en la revisión que se realiza de 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).

También se considera relevante 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; y su posibilidad de *transferibilidad* y, en consecuencia, su *flexibilidad* para adaptarse a diferentes contextos.

Para UNESCO; en el marco de su programa MOST (Programa Gestión de las Transformaciones Sociales)⁸, los rasgos distintivos de una buena práctica coinciden con los que ya hemos señalado y 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 lugares”⁹.

Ahora bien, al trasladar este concepto general al campo educativo, se puede entender 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).

Por otra parte, el Grupo de investigación y comunidad de aprendizaje del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 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

⁸ [En línea] <<http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>>

⁹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España (s/f), “Sobre el concepto de ‘buena práctica’”.

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” (Grupo DIM, 2007).

La Superintendencia de Educación de Chile también ha esbozado recientemente un concepto propio, que la define 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 las definiciones revisadas, no se releva el horizonte normativo de transformación social que debe animar una buena práctica, aspecto que sí está considerado en este informe, como se verá más adelante.

Otro aporte relevante lo realiza Xavier Besalú, que al enumerar algunos aspectos que deben 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” (PRIEM & FUSUPO, 2017:14).

Estos aspectos pueden complementarse con elementos recogidos por el grupo INTER¹⁰, 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 que si bien ya había sido señalado en las otras fuentes, 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).

¹⁰ INTER, es un grupo perteneciente a la UNED que se dedica a la investigación y docencia en Educación Intercultural (nota de edición)

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 la definen: el primero de ellos alude 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*; un 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, según la cual, 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.

BUENA ENSEÑANZA PARA EL CONTEXTO INTERCULTURAL

La docencia ejercida en contextos de diversidad cultural y lingüística representa enormes desafíos para la profesionalización docente y para quienes formulan 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 en el 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, 2017:84). 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 específicos -articulados

con los cursos disciplinarios y pedagógicos- y no sólo 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”.

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 Chile ha sido insuficiente la preparación de la comunidad docente para una adecuada atención de la diversidad cultural, y al escaso manejo de estrategias pedagógicas pertinentes, se suma que existen aún representaciones sociales que podrían incidir en prácticas de exclusión. Según el Censo docente 2018, las y los docentes con alumnado migrante señalan entre los 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, 2017). 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).

Por lo anterior, cobra relevancia discutir brevemente respecto de la buena enseñanza. 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 y para enfrentar los desafíos propios que tienen las pedagogías indígenas.

Chile ha tomado la opción de establecer estándares y adoptar una clara definición de lo que constituye una buena enseñanza, tal como 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 con-

sidera 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 es un lenguaje conocido por los y las docentes y que además, desde su primera versión, en el año 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; explicitan 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. Con tal 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).

La literatura especializada en políticas docentes apunta a que se desarrollen diversas estrategias orientadas a la preparación y retención de buenos y buenas docentes, por lo que sugiere que “las autoridades responsables de la formulación de políticas pongan más atención en estrategias que recluten, preparen y retengan a los mejores profesores posibles. Estas estrategias requieren descripciones claras y válidas acerca de lo que saben y hacen los buenos profesores, mediante la preparación de estándares para la docencia” (Ingvarson, 2013, p. 22).

De esta manera, los estándares no solo resultan útiles para acordar un lenguaje común al interior de la profesión docente, sino que también entregan un marco de referencia que permite establecer criterios para que los distintos actores de las comunidades escolares sepan qué se puede esperar de la educación intercultural, 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 definen 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 y marcos normativos existentes, como Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2009, en adelante Ley General de Educación, LGE, que define a 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”.

En el mismo sentido, esta ley se inspira en 10 principios, siendo la diversidad, integración e interculturalidad, los que indican sucesivamente el deber de promover la diversidad cultural, la incorporación y enseñanza de estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas y culturales. Igualmente la ley señala que el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Estos estándares también se construyen en concordancia con los desafíos educativos del presente milenio, lo que implica tener altas expectativas frente a su formulación, de modo de ir perfilando los niveles de excelencia que se espera alcanzar; por ejemplo, la inclusión educativa en el marco de la Agenda 2030, el principio de interculturalidad que se establece en la LGE recientemente aludido, y la Ley N° 20.845, Ley de inclusión escolar entre otros.

Culturalmente, se espera que las y los estudiantes logren formarse como ciudadanos y ciudadanas con habilidades interculturales para desenvolverse en contextos culturales y lingüísticos más complejos que en el entorno familiar, social y comunal en que han crecido, y para ello se requieren prácticas transformadoras y fortalecimiento de capacidades para organizar experiencias y aprendizajes que permitan valorar lo propio y también lo ajeno: “nosotros somos contextualidad como situación antropológica que vivimos. No sólo 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 posicionarse en contextos diversos, existen algunas preguntas que podrían orientar a los y las docentes hacia 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?. Estas y otras reflexiones animaron la búsqueda de prácticas relevantes desarrolladas por docentes que se atreven a incorporar el enfoque intercultural en su ejercicio y desarrollo profesional.

Se entiende así, y concordando con Ingvarson, que los estándares “no sólo 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).

Al compartir este informe con los y las docentes que están en el aula, no se pretende generar prescripciones uniformes sobre las prácticas educativas, muy por el contrario, 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. Desde ahí, que lo que se espera es contribuir 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;
- 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
- 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.

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.



CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

PROPUESTA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este estudio fue identificar y caracterizar buenas prácticas docentes desarrolladas en contextos interculturales y multilingües, que respondan 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), la que se define por centrar su objetivo en mejorar la realidad sobre la que se indaga, más que en generar conocimientos (Elliot, 2005:67). Además, de manera complementaria, se recurrió a otras técnicas propias de las metodologías de carácter cualitativo, tales como

- Análisis documental: se analizaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), sus reglamentos de evaluación, guías de trabajo, planificaciones y material didáctico.
- Entrevistas a actores clave y un grupo focal —ambos con directivos, jefes de unidades técnico-pedagógicas y docentes de las escuelas de la muestra— con el propósito de triangular la información recogida en terreno y ahondar en algunos aspectos específicos del tema de investigación.

El trabajo de campo se centró mayoritariamente en acompañar y asesorar prácticas pedagógicas que estuvieran dando respuesta a algún aspecto de los desafíos que la diversidad cultural y lingüística supone para el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto porque la evidencia demuestra que el proceso de acompañamiento tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Ulloa & Gallardo, 2016). Por esta razón, la figura del docente par adquirió especial relevancia, como se verá más adelante.

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

LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

Como se ha señalado, el estudio se focalizó en las prácticas pedagógicas, por lo tanto, en la observación de clases, la que se complementa con instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje como salidas pedagógicas, asistencia en actos escolares, etc. Participaron 19 docentes¹¹ pertenecientes a 16 establecimientos educacionales de cinco regiones del país. Las escuelas que formaron parte del estudio 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/o 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 del estudio¹²— un total de 3.558.394 alumnos, de los cuales 227.192 pertenecen a pueblos indígenas, lo que representa el 6,4% de la matrícula total, de los cuales 77.608 eran migrantes extranjeros (2,2% del total)¹³. La distribución de esta matrícula no es homogénea en el territorio nacional, y la determinación de las regiones en las que se realizó el estudio estuvo relacionada con el criterio de mayor concentración de matrícula indígena, lo que se da en las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana y Araucanía (58%) y a la matrícula de estudiantes extranjeros, que se concentran en Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana (86,6%), como 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.

¹¹ 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.

¹² El estudio se desarrolló entre octubre de 2017 y septiembre de 2018.

¹³ 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 arrojan ese dato.

Además de la selección por mayor concentración del estudiantado indígena y migrante, la identificación de los establecimientos consideró otros criterios:

- Que se tratara de instituciones de educación básica, ya que 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 (Ver Caniguan et al., 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 Programa 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 y después de darles a conocer los objetivos y metodología del estudio, invitadas a participar. Los establecimientos que no aceptaron, argumentaron la poca disponibilidad de tiempo de los y las docentes dupla.

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. Este 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 insertos. 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, con el propósito de generar una relación de confianza que facilitara el intercambio. 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. Si bien en los primeros encuentros se produjeron ciertas tensiones o resistencias, la visita reiterada del docente par, con este horizonte y trasfondo, logró instaurar en buena medida esta dinámica.

El instrumento para la primera parte de la investigación consistió en una pauta que consideró dimensiones tanto del saber docente como del hacer docente, enfatizando elementos atinentes al abordaje de la diversidad cultural en el aula y otros espacios pedagógicos.

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 responsables del estudio también asistieron a las escuelas y realizaron observaciones de las prácticas pedagógicas 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 la instancia formativa para los y las docentes, “La retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser ‘devuelta’ al docente; es decir ‘compartida, analizada y comprendida en conjunto’” (Ulloa & Gallardo, 2016). Para ello, el o la docente par debió generar un momento y espacio específico para reflexionar con 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).

Además se realizaron entrevistas a actores clave y un grupo focal con docentes y directivos de los establecimientos considerados, durante un taller de formación efectuado en marzo¹⁴, instancia en la se reunieron todos los participantes del estudio de todas las regiones. 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.

¹⁴ 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.

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 las entrevistas y grupo focal, se aplicaron 24 cuestionarios a docentes y directivos de las escuelas participantes, con 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 taller formativo y el trabajo de campo, como se verá en los capítulos siguientes.







HALLAZGOS Y DESAFÍOS: INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En este capítulo se describen y analizan los principales hallazgos del estudio y aquellos aspectos de las prácticas pedagógicas observadas que aportaron a determinar las dimensiones que debiera contemplar una buena práctica pedagógica intercultural.

DE LA INTERCULTURALIDAD COMO CONTENIDO A LA INTERCULTURALIDAD COMO ENFOQUE

Uno de los resultados más significativos del estudio, es la constatación, al menos en la mayoría de las escuelas de la muestra, que *las y los docentes tienden todavía a asociar y abordar la interculturalidad más como un contenido*—principalmente lenguas y características de las 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 asocia 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 con la de la cultura dominante en el sistema educativo nacional, o problematizar la cultura propia a partir de las otras culturas presentes en la escuela.

Como consecuencia directa de esta reducción de lo intercultural a contenidos de “otras culturas”, se observó poco avance aún en la transversalización del enfoque intercultural. Por lo tanto, aun cuando existen avances en el bilingüismo, lo intercultural, permanece aún muy acotado y/o asociado a la implementación del Sector de Lengua Indígena (SLI) o los talleres de lenguas y culturas indígenas.

Consecuentemente se aprecia una escasa incorporación del enfoque intercultural a la didáctica y las prácticas de evaluación en el conjunto de las escuelas analizadas aun cuando se encontraron buenas prácticas que representan excepciones, como se ejemplifica más adelante.

También se advierte una escasa problematización del encuentro entre culturas, el que muchas veces no está exento de situaciones conflictivas o tensas, entre miradas, representaciones y prácticas de culturas diferentes, y desigualmente dotadas de legitimidad y, consecuentemente, de poder.

INTERCULTURALIDAD Y ENTENDIMIENTO ENTRE CULTURAS

Si bien muchos de los y las docentes participantes definieron la interculturalidad como encuentro de culturas, en su práctica pedagógica se observó un escaso abordaje de ese encuentro. Es decir, pocas veces se confrontaron miradas culturales diferentes respecto de los mismos hechos o ideas, tampoco se cuestionaron mayormente las desiguales valorizaciones y legitimaciones de esos saberes y prácticas; pese a ello se observa una incorporación de saberes de culturas no hegemónicas a las clases, principalmente la lengua, y una visibilización y valorización de la diversidad cultural presente en las aulas.

La incorporación de conocimientos y saberes de las culturas indígenas al desarrollo de la clase se manifiesta en la enseñanza de 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, tal como lo muestran los siguientes fragmentos de observaciones de clases, relativos a leyendas indígenas y al significado de los kuel¹⁵ para el pueblo mapuche:

“El tema que se trata es *la leyenda*. La profesora realiza la motivación recordando las leyendas que los y las estudiantes han revisado anteriormente y enumeran una serie de leyendas: Selknam, las Tres Pascualas, el Trauco, Caleuche, el patas largas, el ojo de agua, tuetue, recuerdan los y las estudiantes” (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* de sus estudiantes, tanto aquellas de pueblos indígenas como el mapuche, el aymara y el quechua, como las de los migrantes¹⁶. Los fragmentos de observaciones de clase que siguen ejemplifican este aspecto, en relación a una práctica tradicional del pueblo aymara y a la visibilización de la presencia de estudiantes migrantes de diversos orígenes en el aula:

¹⁵ “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).

¹⁶ 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.

“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 BILINGÜISMO

El bilingüismo es el aspecto más logrado en la incorporación de elementos de las culturas no hegemónicas, lo que resulta de la institucionalización del Sector de Lengua Indígena como asignatura (o en la modalidad de taller), a partir del objetivo de revitalización de la lengua y cultura indígenas, impulsado por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe¹⁷ (PEIB) del Ministerio de Educación. Si bien en la mayoría de los casos observados para este estudio se la considera más que nada para el saludo y momentos ritualizados de la convivencia cotidiana, en otros se hace un uso más intensivo de la lengua que se enseña en el establecimiento y no se limita a la asignatura.

El bilingüismo está asociado de manera prioritaria a lenguas indígenas, y en espacios escolares con presencia de estudiantes haitianos, al creole. Esto se debe a que la mayoría de los estudiantes migrantes son latinoamericanos, y por lo tanto, la diversidad lingüística no es un tema relevante.

No es posible pensar en educación intercultural sin pensar en la enseñanza de la lengua, y menos aún desde la perspectiva del currículo. Se trata de un tema que daría materia para varios libros, pero aquí solo se abrirán preguntas a partir de la reflexión generada por los registros de clases.

¹⁷ Según se sostiene en el sitio web del Mineduc, a partir de este programa el Estado propone “generar las bases para posibilitar una educación intercultural bilingüe que permita a los niños y niñas aprender la lengua y la cultura de sus pueblos, mediante la incorporación, en el currículo nacional, de la asignatura de Lengua Indígena (actualmente en aymara, quechua, mapuzugun y rapa nui) para la educación básica” [En línea] <http://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural-bilingue/>

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 qué oportunidades le brindamos a quienes tienen otra lengua de origen para practicarla, a la vez que, paralelamente, se profundiza en la enseñanza del español para todos y todas.

De acuerdo con lo reportado y observado en las escuelas participantes, algunos establecimientos han diseñado programas con planes de inmersión lingüística¹⁸. También hay docentes que son hablantes (con distintos niveles de apropiación) y que imparten la clase de lengua indígena sin apoyo del educador tradicional.

Lo que se observó en varias escuelas es un esfuerzo por integrar un conocimiento de las lenguas indígenas:

“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 mapuzugun del relato antes descrito, el cual, además, aparece en la hoja. Luego de un par de minutos sus estudiantes 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 (todas de la cultura mapuche); Make Make=Hombre pájaro (cultura rapanuï); Kunturi= cóndor; Jaqui=persona (estas dos de la cultura aymara)” (observación de clase, Región Metropolitana).

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

“El docente inicia la clase en la asignatura de Ciencias Naturales saludando en quechua a todos(as) los estudiantes: ‘allinchisiwawakuna ¿imaynalla Kachankichis?’, que en castellano significa buenas tardes alumnos(as) ¿cómo están?, a lo que ellos y ellas responden que bien y se 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, ella les entrega varios términos en quechua, como la fuerza que debían tener estos mineros para soportar la puna y la rigurosidad del clima con las oscilaciones térmicas” (observación de clase, Antofagasta).

¹⁸ 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.

Lo que más se observó fue 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 Wajmapu”. Se saludan en mapuzugun: ‘mari maripu Püchike che’, ‘¡Mari mari!’ responden las y los alumnos” (observación de clase, Araucanía).

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

En general, se expresa un esfuerzo por trabajar conocimientos y saberes de las culturas indígenas para profundizar más en la cultura que en la lengua, con el propósito de favorecer una mayor identificación cultural:

“La docente empieza la clase saludando a los estudiantes en lengua kunza, los niños y niñas también le responden en kunza. Luego les solicita que 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).

En las aulas visitadas no se aprecia una práctica muy sistemática en la enseñanza de la lengua, aún cuando hay conciencia de la importancia que tiene el que no se pierda su uso en la práctica cotidiana. ¿Qué pasa con la identidad de esas familias que no hablan una lengua que le es propia? Al respecto, Levi-Strauss señala 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).

ESCASA PROBLEMATIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

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

“La profesora declara el objetivo de la clase: 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).

También fue reiterativo observar que en muchas ocasiones se contraponen las culturas, como si una fuera positiva y la otra negativa, como veremos en los registros a continuación:

“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, Región Metropolitana, 4/4/18).

Al señalar que se debe problematizar la interculturalidad, no se refiere a oponer dos formas culturales en términos de bueno/malo, como en los ejemplos; por el contrario, se intenta 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, formas diferentes de entender el mundo; y que no es posible juzgar una como más verdaderas que otras. 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 socio históricos (como el colonialismo), unas configuraciones culturales han sido más valoradas y legitimadas que otras, pero que no hay razón para establecer esas jerarquías.

Buenas prácticas

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 inserta esta institución educativa¹⁹. El docente ha desarrollado con los estudiantes un trabajo de rescate de los petroglifos realizados por las comunidades indígenas de la zona, a partir de su calcado en superficies transparentes. Este material se transforma luego en un insumo para que los estudiantes puedan crear nuevas pinturas, 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.

Como parte de este proyecto pedagógico, el docente describe dos formas diversas de práctica artística en culturas diferentes, y además distantes en términos espacio temporal:

“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).

¹⁹ 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.

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 señalado 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; Stefoni, 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 de que en Chile existen ocho etnias...” (Registro de observación clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, escuela 12, Metropolitana, 3/4/18).

Como se observa en estos fragmentos, la docente cuestiona la discriminación racial, tanto si se refiere a estudiantes migrantes afrodescendientes como si se ejerce contra los estudiantes indígenas. La siguiente escena, de la misma clase, es un buen ejemplo de cómo abordar una situación tensa que, en otras varias observaciones de clases, en escenarios distintos, se eludió 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 a 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 clase 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 antes²⁰]. 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” (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:

²⁰ 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.

“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 espacios²¹.

EL DESAFÍO DE LA TRANSVERSALIZACIÓN

En relación a lo ya observado, también se observa una escasa transversalización de la interculturalidad en la enseñanza. 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, y son pocas las ocasiones en que las cosmovisiones de estas culturas 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.

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 el fragmento de una clase Lenguaje contenidos del SLI, incluso con el apoyo de la educadora tradicional, en algunos casos:

“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).

²¹ 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).

El siguiente registro del plan de acompañamiento consensuado entre docente par y profesor da cuenta de una experiencia en que la reflexión docente favorece un genuino respeto por otras cosmovisiones diferentes a la propia al incorporar en la clase el tema del agua desde la perspectiva 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(s) 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).

El trabajo de campo permitió, además, conocer proyectos que buscan esa transversalización de una manera explícita, y que ya han logrado un nivel importante de institucionalización de ese esfuerzo.

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 Arica²². 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*²³, quien transmite este saber en instancias de trabajo con las y los estudiante, y luego son tratadas y procesadas en la escuela, algunas además cultivadas, todo ello aplicando contenidos de Ciencias. Asimismo, 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—.

²² 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.

²³ 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).

“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, 2/5/18).

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 realizados por las y los estudiantes —tanto la actuación como el registro—, y editados 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.

En este sentido, cobra relevancia una construcción participativa de los proyectos educativos institucionales, en tanto este instrumento de gestión organiza y da coherencia a los propósitos de transformación del currículum y de incorporación de saberes de sus estudiantes.

INCORPORACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LOS ESTABLECIMIENTOS

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		
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 declaran su interés por la interculturalidad, ciertamente con distintos énfasis y en diversos contextos, lo que determina dichos énfasis, como se observa en el siguiente ejemplo:

“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).

O este otro ejemplo, en que se enfatiza la incorporación de los saberes de la comunidad:

“Fomentar la formación de persona 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 como una herramienta de planificación estratégica, constituyen el principio ordenador de las instituciones educativas; en ellos están declaradas la visión y la misión de la institución, es decir, el proyecto a futuro, como se observa a continuación:

“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 muchos casos, se manifiesta en la ritualización de la interculturalidad a través de actos cívicos, o únicamente en la enseñanza de una lengua indígena. Para operacionalizar hay describir qué actitudes y habilidades dan cuenta de ese sello intercultural, descripción que 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 docentes, en el rediseño de contenidos para el desarrollo de habilidades 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 escolar**²⁴.

²⁴ 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.).

Una estrategia para que ello ocurra es pensar la escuela inserta y en permanente diálogo con la comunidad; una escuela que le da cabida a la dimensión de convivencia, resignificándola como dimensión comunitaria de la convivencia escolar.

En la experiencia de una de las escuelas de Arica y Parinacota, se observaron algunas prácticas que han implicado la planificación 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 purrun o los bailes en las ceremonias²⁵. 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 “PewkayalPeñi” (nominativo para despedida entre hombres) y las niñas dando la mano dicen “Pewkayallamngen” (nominativo para despedida de mujeres)” (observación clase de Lenguaje, escuela 4, Araucanía, 04/04/2018).

²⁵ Comunicación personal de uno de los docentes pares, autoridad tradicional de su lof o comunidad y con conocimiento de idioma y cultura mapuche.

Por lo anterior, 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), agregando metas con descriptores claros y distintos niveles de logro para que puedan ser monitoreadas, no sólo con su presencia o ausencia, sino adjetivándolas respecto de su calidad. Así, podrán contar con cartas de navegación que se constituyan en herramientas de gestión que potencien los objetivos estratégicos que se han propuesto.

HACIA PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS: ESCUELAS EN MOVIMIENTO

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 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.

Explorar la realidad de las escuelas de distintos territorios del país para intentar establecer una caracterización de buenas prácticas interculturales desde una perspectiva curricular implicó también 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, también 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 acostumbra a ser plenamente conscientes” (1998:10).

Ahora bien, el currículum presenta muchas posibilidades de innovar y establecer énfasis que hacen posible considerar otras perspectivas curriculares, pues posee características que permiten integrar otras miradas, como son los principios de relevancia de la experiencia escolar y flexibilidad curricular²⁶.

Ambos principios permiten que las comunidades escolares puedan crear sus propios programas con pertinencia en el contexto en que se sitúan, e incorporar saberes no considerados en el currículum nacional, otorgando una posibilidad efectiva para que las instituciones educativas como las consideradas en este proyecto puedan proponer sus propios programas. Sin embargo, la realidad nos indica que son muy pocos los establecimientos a

²⁶ Véase Gysling (2003).

nivel nacional que han realizado propuestas programáticas, y menos aun las que han sido aprobadas²⁷. De hecho, la mayoría de los establecimientos considerados en este trabajo no poseen programas propios, tan sólo 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 significa que existe un reconocimiento a esos saberes que no han sido priorizados. La valoración de los pueblos originarios y migrantes a través de este sello implica de alguna manera dar un espacio, un lugar, en esa selección cultural que se enseña (y construye) en las aulas.

En este sentido, cobra importancia la efectiva incorporación del contexto, las particularidades, identidades de los y las estudiantes en la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza reconociendo el lugar central que ocupan en este proceso.

INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

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 de la enseñanza, ya que supone conocer en profundidad las características de sus estudiantes, 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 sus estudiantes en sus múltiples dimensiones (identitaria, cultural, lingüística, entre otras) permite transformar progresivamente los espacios educativos.

Por otro lado, 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 sólo 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, de los sellos y operacionalización del proyecto educativo de la institución en que los y las docentes ejercen su labor.

²⁷ 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 sólo 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.

Un aula multicultural 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, 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. Antes de profundizar en los hallazgos específicos sobre buenas prácticas de evaluación con enfoque intercultural se revisará la importancia de la adecuada planificación de la enseñanza.

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO INTERCULTURAL

Durante el trabajo de campo, se pudieron relevar 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 zona rural fronteriza, identificó factores que se viven en la comunidad en la que se sitúa la escuela, y de los que procura hacerse cargo a partir de su labor docente:

“En el tiempo que llevo he estado en un *rutuchi*²⁸, también hay matrimonios propios aymara, 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, 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

²⁸ 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 socio-dialectales 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 étnico²⁹. Entonces, acá el poblado te levanta o te sepulta” (reunión con directora, escuela 16, 08/05/2018, Tarapacá).

Conocer y comprender 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.

Los siguientes registros ejemplifican prácticas de incorporación del contexto en la planificación de la enseñanza y una apropiación intercultural del currículum, como se presenta en esta experiencia de incorporación de un saber tradicional desarrollado en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para un aula multigrado que integra 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:

²⁹ Chilenos, peruanos, bolivianos, quechua, aymara.

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, 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...* (la profesora no completa la frase)... *informativo* responden varios niños" (escuela 2, Antofagasta, 11/04/18).

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 instala a "nuestro pueblo" en un espacio sociocultural más amplio, y en condiciones equitativas de valor y legitimidad.

Otro ejemplo de integración y apropiación curricular lo encontramos en una clase que 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, como se ejemplifica en esta clase de Ciencias Naturales para un curso combinado de 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]?"³⁰.

³⁰ Eliminado para respetar el anonimato de las y los entrevistados y participantes en el estudio.

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]” (escuela 3, Antofagasta, 10/04/18).

Lo que se muestra, a través de estas actividades, es una apropiación intercultural del currículum.

Lo que queremos significar con estos ejemplos es cómo generar el desarrollo de habilidades superiores; para ello, el tránsito 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 incorpora de esta manera estos saberes potencia las posibilidades de aprendizajes de niños y niñas en entornos interculturales.

LA EVALUACIÓN EN EL AULA MULTICULTURAL

Respecto a buenas prácticas pedagógicas en el ámbito de la evaluación, éstas se han organizado en cuatro ámbitos: 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 ámbitos 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.

Cabe destacar que para llegar a esta selección, se excluyeron aquéllas prácticas que no consideran (o invisibilizan) la diversidad cultural y los saberes de los y las 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.

A) APRENDIZAJE COMUNITARIO Y CON IDENTIDAD PROPIA

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

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—, sino que deben focalizarse en la identificación de las potencialidades, de los saberes culturales, de las experiencias de alumnos y alumnas, sobre todo, identificar los rasgos socioculturales e identitarios del curso en el que el/la docente va a ejercer su labor. Al hacerlo así, se 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 debe iniciar 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 8° básico, asignatura de Artes Visuales, escuela 1, Antofagasta).

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

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 específica³¹. Asimismo, es importante que los criterios de evaluación sean compartidos con los estudiantes y la comunidad educativa en general, que se compartan de manera explícita los criterios con los cuales se evalúa, con el fin de que las y los estudiantes puedan autoevaluar y coevaluar su trabajo y potenciar así su autonomía³².

Respecto del diseño de las actividades, 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:

³¹ 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.

³² 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 valorar 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.

Estas experiencias 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.

B) 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, las "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, Antofagasta); 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, Arica y Parinacota). 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, RM), o la búsqueda de información por medio de entrevistas y salidas a sitios de interés para los fines de la investigación (escuela 7, Araucanía).

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, Antofagasta), 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 las imágenes y comentar lo que cada uno sabe sobre el sentido de las 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 el conocimiento queda asentado fuertemente en los alumnos, ya que mientras pintan vuelven a comentar con el profesor los 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, con una exposición 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 el anterior 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.

C) COLABORACIÓN Y CONFIANZA

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 y las estudiantes, 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 alumnos/a 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 los y las estudiantes y de sus capacidades para trabajar en grupo. Además, transparentan dicha expectativa ante el curso, retroalimentan los avances obtenidos y no sólo sus falencias, y valoran explícitamente saberes y capacidades, lo que redundará en un aumento en la 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 los conceptos que se enuncian en la Constitución con sus experiencias, lo que favorece el dominio del concepto, un aprendizaje contextualizado y con perspectiva crítica.

Primero se explican los principios generales que establece la Constitución, señalando que *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*. Y se dan a conocer algunos de los principios generales que establece la Constitución, *Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos* (extracto artículo 1º); *La familia es el núcleo fundamental de la sociedad* (extracto artículo 1º). Con esos dos principios como punto de partida a la reflexión, se les pide a los y las estudiantes que reflexionen en grupo y respondan las siguientes preguntas:

1. A través de un ejemplo expliquen qué significa que las personas nacemos libres e igual 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, 6º año básico. escuela 11, Metropolitana).

También hay que considerar que el error no constituye una falta punible, sino que es 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.

D) 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 los y las estudiantes 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” (extraído de registro de clases, escuela 4, Araucanía).

La naturaleza de las actividades que se desarrollan entrega la posibilidad de que no sea sólo el profesor quien enseña y evalúa y, asimismo, no sólo 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 descampado 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 sólo 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 sólo 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 estudiantes 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 ejemplos anteriores se han 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 auto-

nomía 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 atingentes 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.

LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN DOCENTE, EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA RETROALIMENTACIÓN

Otro aspecto a tener en cuenta en la relación entre la reflexión docente con la 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. Si bien la reflexión pedagógica implica un proceso personal, 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 (J. A. 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 comprensión de vacíos y posibilidades de mejora, en los procesos de retroalimentación llevados a cabo por los docentes pares junto con docentes 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, como lo explica el ejemplo de estos "Acuerdos":

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 objetivo(s) a intervenir.
- Desarrollar un trabajo reflexivo e inductivo desde el mapuche kimün³³.
- Analizar y generar estrategias de contextualización del o los objetivo(s).
- 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).

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.

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 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, to-

³³ Conocimiento mapuche.

mar 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 motivadoras 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, lo que se enuncia 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, como una sistematización de aspectos de la práctica pedagógica del docente vinculado con la interculturalidad, surge 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.

ADQUISICIÓN DE HABILIDADES INTERCULTURALES

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 la generación de un ambiente adecuado para la clase en el que se refleje el 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).

ÉTICA Y COMPROMISO PROFESIONAL

Durante el trabajo de campo se observó un **compromiso de los y las docentes**, tanto en relación a los procesos de contextualización curricular como en el apoyo de fortalecer habilidades 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.

En resumen, es posible señalar que de las buenas prácticas observadas en los distintos territorios y contextos, existen una serie de aspectos de la buena enseñanza que pueden ser relevados como criterios para la construcción de buenas prácticas pedagógicas interculturales. Entre ellas destacamos:

- Planificación sistemática de actividades en el entorno sociocultural, que propician la creación del conocimiento desde el territorio y el desarrollo del pensamiento a través de prácticas culturales que se vinculan a este.
- Vínculo entre docentes y Educadora/es Tradicionales, mediante el cual se desarrolla un trabajo colaborativo y de apropiación intercultural del currículum, lo que permite también identificar de mejor manera los rasgos socioculturales e identitarios del curso.
- Aprendizaje en base a proyectos, que logran articular diversas áreas del conocimiento y asignaturas.
- Incorporación de metas de aprendizaje que vinculan el reconocimiento explícito de los saberes de los y las estudiantes con los conocimientos disciplinarios establecidos en el currículum nacional, que permiten además la construcción reflexiva de la identidad de niños y niñas.
- Desarrollo de actividades complejas que implica la construcción del aprendizaje con la comunidad, que comprenden distintas etapas de investigación y que apelan a diversos estilos de aprendizaje.
- Experiencias de evaluación auténtica, en las cuales se constató que el protagonismo lo adquieren los y las estudiantes que guían a sus compañeros/as de curso en el desarrollo de proyectos de investigación que son realizados en el entorno comunitario, permitiendo además demostrar su desempeño ante un público más amplio.

- El desarrollo de estas experiencias motivadoras, favorece la evaluación formativa ya que al contemplar distintas etapas, los y las docentes van recogiendo evidencia del desempeño de sus estudiantes instituyendo métodos e instrumentos mucho más válidos que los tradicionales exámenes escritos.
- La construcción de comunidades de aprendizaje con identidad propia, en las cuales la interculturalidad se traduce concretamente en un principio que se conecta con los aprendizajes centrales de los y las estudiantes conjugando los saberes que obtienen a través del entorno con los conocimientos disciplinarios.
- Los y las docentes transparentan durante la clase altas expectativas respecto del aprendizaje del curso, y a través del trabajo en grupo favorecen la confianza y colaboración entre estudiantes diversos culturalmente.
- Los registros revisados en contextos indígenas, dan cuenta que a través de la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo los y las docentes logran articular en las distintas asignaturas los saberes y conocimientos no hegemónicos sobre todo cuando cuentan con el apoyo de un/a educador tradicional y de sabios de las comunidades.
- En aquellas interacciones observadas, en las que se les da un importante protagonismo a los y las estudiantes para que puedan expresarse con respeto hacia la diversidad, con una actitud favorable a la adquisición de otros conocimientos que provienen del entorno, supuso la puesta en práctica de habilidades interculturales, tanto en los docentes como en sus estudiantes.



CONCLUSIONES Y DESAFÍOS EMERGENTES



El presente estudio abordó una dimensión específica de la interculturalidad en el aula referida a la identificación de buenas prácticas docentes que responden a la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes.

En el contexto chileno, estas prácticas no han sido suficientemente visibilizadas, en parte porque la formación inicial docente no resguarda ni garantiza una preparación adecuada para enfrentar los retos de la diversidad cultural y lingüística, dada la ausencia de criterios que permitan al profesorado distinguir qué conocimientos y habilidades deben adquirir para lograr los propósitos centrales de la interculturalidad en sus estudiantes. Dicho de otro modo, aunque ya hace varias décadas en Chile se han venido promoviendo programas y políticas de Educación Intercultural Bilingüe (1996) y la misma Ley general de Educación promueve el principio de interculturalidad para el sistema educativo, el profesorado chileno no cuenta con referentes claros y válidos acerca de lo que se espera en su ejercicio profesional para la adecuada puesta en práctica de la interculturalidad en el aula. Con esta motivación, el equipo de investigación se propuso observar de manera sistemática a maestros y maestras para identificar cómo resuelven día a día la incorporación de saberes y conocimientos de las culturas no hegemónicas en la enseñanza.

De esta manera, y a partir de los hallazgos antes descritos se pudo constatar el tránsito de prácticas docentes en las que algunas asumen posiciones teóricas restrictivas mientras que en otras se destacan concepciones y acciones que involucran a sabios, educadores/as tradicionales y a gran parte de la comunidad educativa. Por lo tanto, y ante la diversidad de experiencias y escenarios observados, las conclusiones que acá se presentan comprenden también ciclos de aprendizajes experienciales que deben ser analizados desde los contextos en que los y las participantes de la investigación se situaron, reflexionaron o problematizaron acerca de su práctica pedagógica.

Después de diez meses de intensivo trabajo de campo, además de constatar *otras prácticas* que atentaban con una visión positiva de la incorporación de la diversidad cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la caracterización y el acompañamiento derivó en el asentamiento de buenas prácticas pedagógicas interculturales en las que se identificó, por ejemplo, que cuando los y las docentes tienen creencias y representaciones positivas sobre la diversidad cultural y lingüística, éstas se traducen en altas expectativas sobre los aprendizajes que pueden lograr sus estudiantes.

Antes de proseguir relevando las experiencias que la investigación configuró como destacadas, se enunciarán aquellas problemáticas que representan desafíos para la mejora de estas prácticas, con el objeto de que en futuros estudios sea posible enfocarse en esos factores y se puedan abordar en el diseño de políticas públicas.

DE LA INTERCULTURALIDAD COMO CONTENIDO A LA INTERCULTURALIDAD COMO ENFOQUE

La interculturalidad en el aula se ha incorporado más como un contenido que como un enfoque educativo que posibilite el entendimiento, diálogo y aprendizaje entre estudiantes con orígenes culturales diversos. Queda el desafío de seguir profundizando el encuentro entre epistemes, representaciones y prácticas de culturas diferentes y desigualmente legitimadas en un sistema educativo todavía segregado, para lo cual se deben utilizar distintas estrategias que, por sobre todo, permeen el currículum prescrito y oculto.

Una educación intercultural con perspectiva transformadora no sólo pretende generar diálogos y encuentros entre diferentes personas, sino que además tiene como propósito evidenciar y hacer consciente la arbitrariedad implícita de las jerarquías sociales, raciales y económicas actualmente instituidas en la sociedad, promoviendo el pensamiento crítico en los y las estudiantes, lo que contribuirá a que vayan adquiriendo, a través de esas experiencias, habilidades interculturales que les permitan convivir en un mundo en el cual las culturas están cada vez más interconectadas.

En este sentido, la educación intercultural cumple un rol clave en el proceso histórico que estamos viviendo, por lo que problematizar y abordar en la gestión pedagógica situaciones de racismo y xenofobia que se dan en los contextos a los cuales nos estamos refiriendo, representa un importante desafío para los y las educadoras. En la observación de campo, se pudo constatar que, cuando los y las docentes están apropiados de las nociones y enfoques teóricos de la diversidad cultural, se pueden generar instancias entre ellos/as y sus estudiantes, que permitan disminuir ideas supremacistas y estereotipos culturales, que incluyen el racismo y la xenofobia, favoreciendo y propiciando la convergencia de conocimientos y saberes que contribuyen al desarrollo de valores y actitudes acordes a lo que deben aprender los y las estudiantes del SXXI. Esto implica desarrollar nuevas maneras de pensar, crear, comunicarse y de relacionarse lo que supone una constante reapropiación de destrezas, códigos y configuraciones culturales.

Por ello cobra aún más relevancia, transversalizar concretamente el enfoque intercultural en los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y una apropiación intercultural del currículum ya que la sola presencia de talleres o de una asignatura, impide el desarrollo de las habilidades que la sociedad y las instituciones les demandan a los y las docentes.

En este escenario, si bien la observación muestra que hay reconocimiento y valoración respecto a la diversidad cultural de las y los estudiantes, en los Proyectos Educativos Institucionales no se aprovechan acciones específicas y metas claras en los instrumentos de gestión, en particular de la dimensión curricular. Dicho de otra manera, la apropiación y/o transformación intercultural del currículum debe plasmarse con metas y rúbricas de evaluación que permitan ir graduando ese cambio y monitoreando los logros de la operacionalización de la interculturalidad en la planificación estratégica de los establecimientos.

El nivel de reflexión sobre la propia práctica que mostraron las y los docentes participantes en las instancias de retroalimentación, representa otro importante desafío. Al comienzo hubo mucha resistencia, sin embargo, con la colaboración y confianza de un observador altamente calificado, esas resistencias disminuyeron y se desplazaron hacia prácticas transformadoras. Hay que destacar que, cuando existe confianza profesional en él/la observador, es decir cuando se le considera altamente calificado la retroalimentación propicia la reflexividad de la práctica pedagógica.

HACIA PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS: ESCUELAS EN MOVIMIENTO

El trabajo de campo incluye en sí la observación y la retroalimentación de las prácticas, permitió distinguir aquellos conocimientos, actitudes y valores que favorecen la consolidación de las buenas prácticas pedagógicas interculturales. Entre las características que se vinculan a al comportamiento docente, destacan las que más cuesta observar y que se relacionan con las actitudes, representaciones, creencias y valores que posee el profesorado.

De allí que, en los capítulos anteriores, se enfatizó que la práctica pedagógica se sostiene en gran medida, en el marco de creencias que las y los docentes poseen de la pedagogía, la didáctica y el currículum. Para el caso de la educación intercultural, supone además cuestionar y tensionar los modelos pedagógicos tradicionales que parten de la base de comprender que no existe un modelo único y homogéneo de estudiante, por lo que los y las docentes deben aprender a cuestionar un currículum que promueve una base cultural común, y promover (reconocer) la diversidad que hay en el aula. Hay estudiantes que están en aula y que son representantes de esa diversidad cultural y se observan prácticas que muestran a docentes que se hacen cargo de esa diversidad precisamente porque son capaces de transformar el currículum prescrito.

En este sentido, en términos de disposiciones y actitudes, se develó una apertura importante de parte de la comunidad docente que participó de la investigación respecto de la relevancia que tiene conocer y comprender las particularidades del contexto y diseñar experiencias pedagógicas según esta comprensión, para lo cual es primordial una adecuada planificación de la enseñanza. En la mayor parte de los contextos analizados este esfuerzo constituye parte del quehacer docente, sin embargo, aún se requiere fortalecer más la comprensión de que el proceso de evaluación se inicia a partir del análisis del currículum y la determinación de los aprendizajes centrales que adquieren valor para él o los grupos-cursos en que se desarrollará la práctica pedagógica.

En este análisis, es fundamental reconocer y comprender las historias, experiencias, valores, creencias y estilos de vida de los distintos grupos, culturas y población extranjera que confluye en un curso, lo que permitirá determinar coherentemente los aprendizajes centrales y hacer explícita esta decisión con las y los estudiantes de manera de activar el interés y la motivación hacia el aprendizaje entre todos/as. Así, y como se indica en los capítulos anteriores, aunque no es posible generalizar, se pudieron apreciar algunos buenos ejemplos en los que él/la

profesor/a evalúa formativamente el desarrollo de aprendizajes centrales a través de actividades que favorecen y promueven los principios de la interculturalidad, motivando al curso y contribuyendo a la construcción de una comunidad de aprendizaje con identidad propia.

Lo que sí se pudo advertir en mayor amplitud, es que, en general, todas aquellas actividades observadas que se desarrollan en el entorno sociocultural constituyen en sí misma situaciones de evaluación auténtica. El desarrollo de actividades de indagación en este espacio con diferentes niveles de complejidad, es decir, que comprenden distintas etapas, ciclos, aproximaciones en los cuales los/as estudiantes deben seleccionar información, entrevistar, generar relaciones con grupos y personas que poseen diversos saberes y visiones de mundo que supone el desarrollo de habilidades de orden superior como aplicar, analizar, interpretar y comparar, permiten asimismo ir recogiendo evidencia del desempeño y construir una comunidad de aprendizaje con identidad propia. En este sentido, es importante subrayar que, en el caso de las culturas indígenas, el universo es una importante fuente de construcción de sentido, identidad y aprendizaje, ya que de la naturaleza se obtienen los medios para la sobrevivencia tanto en el plano material como en el espiritual constituyéndose en el espacio privilegiado para la adquisición del conocimiento.

Por otro lado, y en otra dimensión de la pedagogía, se pudo observar que las y los docentes manifestaron altas expectativas respecto al aprendizaje de sus estudiantes y de sus capacidades para trabajar colaborativamente. Esa proyección también se advierte en sus estudiantes ya que son capaces de reconocer las capacidades de sus pares y las propias. Existen otras evidencias sobre la segregación escolar indígena y las desigualdades educativas que muestran opiniones de docentes y directivos que asocian el bajo rendimiento de sus estudiantes a problemáticas socioeconómicas y a falta de esfuerzo, lo que refleja que no hay una clara problematización de las desigualdades que afectan a estos contextos. Aunque no se pretende profundizar en este punto, se considera relevante contrastar la evidencia de este otro estudio en el sentido de que revela que “los profesores y apoderados identifican como un problema la baja exigencia que existe hacia los estudiantes. Los profesores responsabilizan de las bajas expectativas de los alumnos (respecto de su propio futuro) a las familias señalando que es muy difícil motivar a los alumnos que no quieren estudiar y que no son apoyados en sus casas [...] “apoderados que no saben leer ni escribir, lo que perjudica la revisión de tarea, lo que influiría en que los estudiantes tengan “baja autoestima”, les dé “miedo preguntar” [...] entonces, uno tiene que estar encima preguntándoles, ¿entiende tal cosa? (Webb & al, 2016, pág. 295).

Ese tipo de representaciones docentes pueden manifestarse en la práctica pedagógica de manera inconsciente y determinar significativamente el desempeño escolar. La cita anterior señala que “los estudiantes repiten los mismos discursos, señalando constantemente que somos flojos” por lo que urge concentrarse en las falencias y avances de esta dimensión de manera que se transparente y valoren positivamente las capacidades de los niños, niñas y adolescentes, lo que permitirá fortalecer su confianza, autonomía y participación. Esto último también implica la valoración, enseñanza de conocimientos y saberes no hegemónicos como se remarca en las buenas prácticas pedagógicas interculturales seleccionadas. Consiguientemente, aunque no era el foco de la investigación, se logró observar también que cuando él o la docente valora y se apoya en un/a educador/a tradicional, la clase se enriquece, pues se articulan los saberes y epistemes declarados tanto en el currículo nacional como en entorno específico.

Ante esto, es necesario advertir que los procesos de acomodación y modificación de estas creencias sobre la diversidad cultural implican un necesario proceso de deconstrucción en la comunidad docente, como también es necesario hacerse cargo de una adecuada preparación para enfrentar los retos de la diversidad cultural en la formación inicial y en las políticas de desarrollo profesional docente.

En este escenario, la escuela, como institución social, reproduce dinámicas monoculturalistas y asimilacionistas de larga tradición, por lo que se entiende que, aunque se modifiquen progresivamente algunos aspectos de la enseñanza habrá otros que permanecerán asociados a una construcción del pasado nacional que enarbolaron las estrategias educativas de épocas anteriores. De allí que sea necesario transformar las formas de significación de esas visiones nacionalistas por otras pluriculturales del siglo XXI en las instituciones que reproducen los saberes; esto debe ocurrir en las instituciones de educación superior como en las escuelas, por el importante rol que cumplen en el proceso de socialización. Asimismo, se debe incentivar el desarrollo de habilidades para repensar la escuela en abierto diálogo con los saberes sociales y comunitarios anteponiendo siempre, la pertinencia o el rol que cumplen en los aprendizajes integrales de los y las estudiantes.

Movilizar el pensamiento y la reflexividad docente es un asunto complejo, porque, como se ha señalado, en la formación docente conviven simultáneamente dinámicas de cambio y tradición. Para que las necesarias transformaciones tengan lugar, se requiere examinar y dominar los enfoques teóricos y metodológicos actuales relacionados con la diversidad cultural que ofrecen las distintas disciplinas y, complementariamente, analizar y desplegar aquellas estrategias de retroalimentación, acompañamiento y apoyo constante que permitan asentarlas nuevas prácticas.

En este contexto, se pudo observar que la educación intercultural como paradigma educativo no sólo es una propuesta ética y política que permite una interacción respetuosa de las distintas culturas que convergen en el aula y su entorno, sino que además, es una modalidad educativa que a través de procesos, actividades complejas de indagación, análisis y comparación favorece el desarrollo de la metacognición y otorga mayor autonomía en los procesos de aprendizaje sin que ello implique renunciar a la identidad étnica, cultural, social o de género de sus estudiantes, sino que, por el contrario, al acoger esas identidades y los saberes tantos los/as docentes como sus estudiantes avanzan en sus capacidades para desarrollar habilidades interculturales y para desenvolverse ante situaciones de enseñanza y aprendizaje diversas.

RECOMENDACIONES

Uno de los principios en que se basó esta investigación, consistió en reconocer el importante rol que cumplen maestros y maestras comprometidos en la construcción de conocimiento pedagógico, en tanto generan oportunidades de aprendizaje y de mejor convivencia en entornos de diversidad cultural, lo que contribuye a mejorar las condiciones para el diálogo intercultural dentro y fuera del aula a pesar de los ambientes en desventaja y segregados en los que a veces les corresponde desempeñarse.

Sin embargo, el reto que supone la apropiación de la pedagogía intercultural, no es solo una tarea de los maestros y maestras comprometidos con la interculturalidad, sino que también supone el despliegue de diversas estrategias asociadas a prácticas directivas que implican, por ejemplo, construir una visión compartida en torno a los énfasis y sellos del proyecto educativo intercultural, mantener una política constante de participación de la comunidad y los diversos estamentos asociados a la organización de la escuela, propiciar y acompañar la contextualización curricular o la elaboración de programas de estudios propios conforme a la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes, organizar equipos profesionales y multidisciplinarios para monitorear y acompañar a estudiantes en riesgo de discriminación y exclusión, generar redes para enfrentar la diversidad lingüística del entorno y especialmente de la escuela, elaborar de manera colectiva acuerdos de convivencia y resolución colaborativa de conflictos para construir una cultura escolar y una comunidad de aprendizaje que se erige desde los valores de justicia, equidad y complementariedad entre los distintos estamentos.

Si bien parece haber acuerdo en el criterio de que la reflexión permanente sobre la práctica docente contribuye a mejorar su quehacer y a organizar diseños pedagógicos contextualizados, es fundamental que las políticas educativas que orientan la formación inicial y continua incorporen la pedagogía intercultural y preparen a los/as futuros/as generaciones de docentes en el despliegue de estrategias pedagógicas para enfrentar adecuadamente la diversidad cultural. Por tal razón, las recomendaciones que acá se levantan se orientan prioritariamente al desarrollo profesional docente a partir de las evidencias que se obtuvieron en el proceso de caracterización de buenas prácticas pedagógicas interculturales.

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 estándares que pretenden orientar y fortalecer buenas prácticas pedagógicas interculturales tomando en cuenta, 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.

Así también, como se indicó en los capítulos anteriores, esta propuesta pretende propiciar la autorreflexión de la práctica del profesorado para que desde la autonomía profesional puedan orientar su quehacer con referentes claros y válidos sobre lo que se espera en su ejercicio profesional para la adecuada puesta en práctica de la interculturalidad en el aula, esto a través de una reflexión compartida y un lenguaje común en base a los modelos de cambio observados y referidos a la caracterización de la buena práctica pedagógica intercultural, a saber, 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, a continuación se especifica una propuesta preliminar de estándares genéricos 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 estándares se han organizado a través de dimensiones y criterios que no dan cuenta de niveles específicos de progresión, ya que esto representa un esfuerzo que implicaría una extensión que desborda los objetivos de un estudio que estuvo enfocado a la caracterización de buenas prácticas pedagógicas interculturales.

Para presentar los estándares, se ha elaborado una estructura que presenta cinco dimensiones que caracterizan las buenas prácticas pedagógicas interculturales, cada una de ellas es desagregada a través de criterios que especifican 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 podrían evidenciar 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, tal como se propone 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, formas de vida de las culturas y pueblos a los que pertenece el estudiantado. Son, los elementos descritos, los que le permiten 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 motivadoras que dialogan con el entorno y/o espacio comunitario.

Criterios

1. 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 sesiones que contemplan el entorno sociocultural y comunitario como una fuente permanente de aprendizaje y de conocimiento.

3. Diseña aprendizajes centrales considerando los intereses de sus estudiantes, el 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 intercultural³⁴, incentivando en sus estudiantes la creatividad, 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.

Criterios

1. Organiza recursos espaciales para favorecer un espacio democrático que favorezca el encuentro entre las diversas culturas existentes en la comunidad educativa.
2. Establece grupos heterogéneos de manera frecuente favoreciendo relaciones interpersonales respetuosas y de trabajo colaborativo entre sus estudiantes.
3. Promueve en sus estudiantes y sus familias la vivencia de la diversidad, la interacción constante y la expresión de sus identidades.
4. Durante la clase, crea oportunidades creativas para compartir valores, historias y experiencias de vida de sus estudiantes, generando 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.

³⁶ 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.

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, se favorecen la autonomía, el rol protagónico, colaborativo y con equidad de género que permite aprender a formular preguntas complejas, tomar decisiones sobre las actividades que realizarán, además de auto y co-evaluar sus desempeños propiciando un aprendizaje con sus pares y el entorno. 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 indagar y enseñar sobre la historia, estilos de vida, lenguajes de distintos grupos socioculturales favoreciendo que sus estudiantes desarrollen habilidades y actitudes para analizar, interpretar y desenvolverse 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.

Criterios

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, lenguajes, 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 saberes, 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, además de 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 el 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 con estrategias que favorecen el razonamiento 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 trabajo colaborativo y la generación de 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. Según el código de ética, es parte de la profesión docente “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 educacional”³⁵.

Los valores establecidos, constituyen un soporte para la profesión docente 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 deben asumir posicionamientos éticos en distintos momentos de la clase para favorecer que 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 comprometiéndolo a sus estudiantes para que asuman un rol constructivo y crítico en la comunidad y su entorno natural a través del diálogo intercultural.

Criterios

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, reflexiona, interpreta y valora la presencia de otras sociedades diferentes a la propia y busca estrategias para relacionarse con las tradiciones culturales de sus estudiantes.
3. Ejerce su profesión desde una ética del pluralismo político, religioso y cultural, vela por el respeto de los derechos fundamentales de las personas, y toma decisiones favoreciendo el bien superior de los niños, niñas y adolescentes.

³⁵ [En línea] <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/11/C%C3%B3digo-de-%C3%89tica-2017b.pdf>

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 sustentables.

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 hace 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 no sólo constatar logros y avances de su propio quehacer pedagógico, sino que además 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.

Criterios

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 utilizarlo 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, comparte con las familias y actores de la comunidad educativa el uso que le dará con sus estudiantes.

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.

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.

Beane, J. A. (1997). *La integración del curriculum*. 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?article 73>

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.

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.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

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.
- Dubet, F. (2012).** *Para qué sirve realmente un sociólogo.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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.
- Fairstein, G. A. (2014).** Preguntas de los alumnos y construcción del conocimiento en clase. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 24(2), 195-224.
- 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.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

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.

Gysling, J. (2003). Reforma Curricular: itinerario de una transformación curricular. En C. Cox (Ed.), *Políticas educativas 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). Maturana, "Amar educa": El mensaje de Humberto Maturana a los educadores.

López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 382-406). Santiago, Chile: UNESCO-Santiago.

Ludmer, J. (2010). *Aquí América latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Marileo, A. (1995). Mundo mapuche. En L. Citarella, *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.

Meneses, A., Müller, M., Hugo, E., & García, A. (2016). Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 87-106.

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. Ministerio de Educación.

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). 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 presentada 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. 205-217). 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).
- Quidel, J. (2002).** *Un niño llamado Pascual Coña.* Santiago: Pehuén.
- Quijano, A. (2000).** Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, 11(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 multidisciplinares 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*, 11(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*, En prensa.
- 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: OREALAC-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.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (s. f.). Directrices de la UNESCO para la educación intercultural.

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-directivoasignatura-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 aimaras 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.





En este marco de inquietudes y desafíos, el resumen ejecutivo del estudio cuyos resultados se presentan en este informe buscó explorar 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.

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**