



**INFORME Nº3**

**“SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE AULA  
CON ENFOQUE INCLUSIVO EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL”**

Organismo Demandante:  
**Ministerio de Educación**



Elaborado por:  
**ClioDinámica Asesorías,  
Consultoría e Ingeniería  
Limitada.**



**Enero 2018**

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b>	<b>4</b>
2.1. OBJETIVO GENERAL	4
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
<b>3. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO</b>	<b>5</b>
3.1. DISEÑO MUESTRAL	5
3.2. REPORTE DE TERRENO	8
3.3. PRINCIPALES DIFICULTADES Y SOLUCIONES IMPLEMENTADAS	9
<b>4. MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO</b>	<b>11</b>
<b>5. SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS OBSERVADAS</b>	<b>14</b>
<b>5.1. ESCUELA REPÚBLICA DE COLOMBIA</b>	<b>14</b>
5.1.1. Práctica 1: Aprendizaje Socialmente Significativo – Escuela República de Colombia	17
5.1.2. Práctica 2: Yo un antepasado del futuro – Escuela República de Colombia	28
5.1.3. Práctica 3: Incorporación de contenidos y puesta en valor de la interculturalidad en clase de matemáticas – Escuela República de Colombia	39
<b>5.2. JARDÍN LOS CONEJITOS</b>	<b>48</b>
5.2.1. Práctica 4: Currículo culturalmente pertinente – Jardín Los Conejitos	49
<b>5.3. ESCUELA CERRO PLACILLA</b>	<b>60</b>
5.3.1. Práctica 5: Programa de interculturalidad – Escuela Cerro Placilla	62
5.3.2. Práctica 6: Taller de Creole - Escuela Cerro Placilla	70
<b>6. SINTESIS COMPARATIVO DE LAS EXPERIENCIAS</b>	<b>79</b>
<b>7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>81</b>
7.1. GESTIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ESTABLECIMIENTOS	81
7.2. MULTICULTURALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA	83
7.3. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	86
7.4. CRITERIOS DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	89

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente informe corresponde a la última entrega del producto relacionado con la consultoría que busca sistematizar las prácticas de aula con enfoque inclusivo en contextos de diversidad cultural. Este documento marca el cierre de la segunda fase de la consultoría, correspondiente al trabajo de campo del estudio para la sistematización de las prácticas seleccionadas en la primera fase del estudio y el término de la fase de análisis de estas mismas.

De esta manera, el informe presenta en primer lugar los objetivos del estudio para posteriormente dar cuenta del modelo metodológico implementado, detallando las fases que permitieron la selección final de las prácticas observadas. Adicionalmente, se presenta el reporte de terreno correspondiente a la segunda fase de la consultoría, en donde se detalla el trabajo de campo realizado.

En un segundo apartado se presenta una sistematización final de los resultados de cada una de las prácticas observadas, donde se detallan los hallazgos de las entrevistas realizadas a los distintos actores, junto con las observaciones realizadas al interior del aula y la revisión de los currículos vinculados a las prácticas observadas. Posteriormente se presenta una síntesis comparativa de las prácticas, en donde se comparan aspectos a nivel institucional, de liderazgo, de rol docente y de convivencia intercultural.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones construidas a partir del análisis realizado de las prácticas observadas, en donde se identifican los principales componentes que deben existir para el desarrollo de estas experiencias educativas y los desafíos para mejorarlas y darles continuidad en el tiempo.

## 2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En base a lo presentado en los términos de referencia, los objetivos sobre los que se enmarca este estudio son los siguientes:

### 2.1. Objetivo general

**Sistematizar y analizar desde una perspectiva intercultural experiencias educativas orientadas al abordaje inclusivo de la diversidad cultural en el aula, identificando enfoques, fortalezas, debilidades y tensiones derivados de su implementación; y generando criterios y orientaciones técnicas para promover prácticas de aula inclusivas en el marco de la implementación del currículum nacional.**

### 2.2. Objetivos específicos

1. Explorar y seleccionar experiencias educativas en contextos de diversidad cultural, enfatizando en las prácticas de aula en el marco de la implementación del currículum nacional.
2. Analizar desde una perspectiva intercultural las experiencias seleccionadas dando cuenta de la forma en que las instituciones escolares y los docentes entienden y abordan la multiculturalidad y la inclusión educativa en el aula.
3. Identificar necesidades de desarrollo profesional docente en el ámbito del trabajo en aulas en contextos de diversidad cultural.
4. Proponer criterios para el diseño e implementación, desde una perspectiva intercultural, de prácticas pedagógicas que permitan fortalecer, profundizar y proyectar un abordaje inclusivo de la diversidad cultural al interior de las aulas en el sistema educativo.

### 3. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

#### 3.1. Diseño Muestral

En el siguiente apartado se presenta la distribución de la muestra cualitativa para el estudio a desarrollar en la presente consultoría. La muestra planteada está construida para responder a dos enfoques cualitativos básicos:

- Búsqueda de  **saturación estructural** , es decir, saturación al contemplar a mayor cantidad de actores involucrados en el estudio.
- Búsqueda de  **saturación de discurso** , o la búsqueda de saturación desde lo que representa el discurso de los diversos actores contemplados en el estudio.

En esta primera etapa del estudio, se incluyeron 15 establecimientos, a partir de los cuales se indagó en las prácticas pedagógicas y curriculares de aula novedosas en términos del reconocimiento y abordaje que éstas hacen de la diversidad cultural al interior del aula. Para levantar esta información, se trabajó en base a una metodología de carácter cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas semi estructuradas.

Finalmente, del total de establecimientos se logró aplicar a 14, de un total de 23 establecimientos entregados por la contraparte para ser gestionados. A continuación, se presenta una tabla de síntesis con las gestiones del proceso de terreno:

Región	Establecimiento/institución	Comuna	Modalidad	Estado
1	Escuela Alm. Patricio Lynch	Iquique	Telefónico	Aplicado
2	Liceo Mario Bahamondes	Antofagasta	Telefónico	No aplicado
2	Liceo Marta Narea	Antofagasta	Telefónico	Aplicado
3	Escuela Rep. De los EEUU	Vallenar	Telefónico	No aplicado
5	Esc. Cerro Placilla	San Antonio	Telefónico	Aplicado
7	Esc. Los Alisos	Teno	Telefónico	No aplicado
9	Escuela Part. Kom Pu Lof Ni Kimeltuwe	Teodoro Schmidt	Presencial	No aplicado
10	Jardín infantil Los Conejitos	Castro	Presencial	Aplicado
13	Liceo Eugenio Pereira Salas	Pedro Aguirre Cerda	Presencial	Aplicado
13	Esc. Estado de Michigan	Quilicura	Presencial	Aplicado

13	Víctor Cuccuini	Recoleta	Presencial	Aplicado
13	Escuela Nonato Coo	Puente Alto	Presencial	Aplicado
13	Liceo Miguel de Cervantes	Santiago	Presencial	Rechazo
13	Esc. Cornelia Olivares	Independencia	Presencial	Rechazo
13	Esc. República de Colombia	Santiago	Presencial	Aplicado
13	República de Paraguay	Recoleta	Presencial	Aplicado
13	Esc. Juan Verdaguer	Recoleta	Telefónico	No aplicado
13	Esc. Rafael Valdivieso	Recoleta	Presencial	Aplicado
13	Esc. Valle de la Luna	Quilicura	Telefónico	No aplicado
13	María Luisa Sepúlveda	Quilicura	Telefónico	Aplicado
13	Esc. Camilo Mori	Independencia	Telefónico	Rechaza
15	Esc. Mosaicos de Arica	Arica	Telefónico	Aplicado
15	Esc. Jorge Alessandri Rodríguez	Arica	Telefónico	Aplicado

A partir de la revisión de estas experiencias, se definieron una serie de criterios para profundizar en la selección de 6 experiencias. Estos criterios fueron:

1. **Objetivo de la práctica de aula:** Prácticas deben buscar la inclusión, el desarrollo y el aprendizaje de los/as alumnos/as independiente de su ascendencia cultural, ya sea como miembro de un pueblo originario, su condición de migrante, su estatus socioeconómico o su género.
2. **Relevancia de la práctica de aula en el contexto del establecimiento:** Práctica debe ser pertinente al contexto territorial, social y cultural en que se desenvuelve.
3. **Institucionalización de la práctica de aula:** Se valorarán iniciativas que sean diseñadas desde un trabajo sistemático institucional, y que, por tanto, sea de conocimiento del director/a y jefe/a de UTP y no solo una actividad ejercida de manera aislada por un/a profesor/a.
4. **Incorporación de la comunidad escolar en el diseño y/o ejecución de la práctica de aula:** Se valorarán aquellas prácticas de aula que incorpore a los distintos estamentos de la comunidad

escolar, es decir, que además de la participación de docentes y paradocentes, se identifiquen otros actores de interés.

5. **Incorporación o adaptación de metodologías, evaluaciones y recursos pertinentes para el desarrollo de la práctica de aula:** Se incorporará la identificación de las metodologías utilizadas para su ejecución, valorando aquellos casos donde se incorporen nuevas formas para el desarrollo de las clases, o bien, se haga necesario adaptar las metodologías aplicadas para llevar a cabo la práctica.
6. **Adaptación del currículum escolar:** Se identificarán aquellos casos donde ha sido necesario incorporar contenidos o adaptar los ya existentes, en coherencia con la pertenencia cultural de los estudiantes.
7. **Evaluación del cumplimiento de objetivo de práctica de aula y retroalimentación:** Debe contar con instancias de evaluación en relación a su ejecución y efectos en los estudiantes según lo planificado.
8. **Innovación de la práctica de aula:** Se valorarán aquellas prácticas de aula que, en comparación con la totalidad de actividades identificadas, presenten aspectos que las distinguan de las demás o las mejoren significativamente.

En función de estos criterios y de la información recolectada en la primera fase del estudio, se seleccionaron 6 experiencias de interés, en las cuales se profundizó desarrollando un estudio de caso para cada experiencia.

A partir de esta selección de los casos a estudiar, se determinó que las prácticas a observar serían las siguientes:

	PRACTICA	REGION	COLEGIO
1	"Aprendizaje Socialmente significativo"	RM	República de Colombia
2	"Yo un antepasado del futuro"	RM	República de Colombia
3	"Incorporación de contenidos y puesta en valor de la interculturalidad en clase de matemáticas "	RM	República de Colombia
4	"Currículo culturalmente pertinente"	X	Jardín Los conejitos
5	"Valoración de la cultura indígena en la sala de clases"	V	Escuela Cerro Placilla
6	"Facilitador lingüístico de Creole"	V	Escuela Cerro Placilla

Considerando que la unidad de análisis son las prácticas de aula con diversidad cultural, cabe señalar que para la selección de prácticas se priorizó por el cumplimiento de alguno de los criterios antes descritos para su profundización. Ello implicó que no se priorizara por la diversidad territorial de los establecimientos, de

manera que en establecimientos como en la zona norte, no se identificaran prácticas que fueran de interés para profundizar en el estudio, mientras que en otros establecimientos se detectaron más de una práctica relevante.

### 3.2. Reporte de terreno

El siguiente cuadro se presenta el estado del terreno correspondiente a la segunda fase del estudio.

PRACTICA	REGION	COLEGIO	TIPO DE APLICACIÓN/ACTOR	ESTADO
1 "Aprendizaje Socialmente significativo"	RM	República de Colombia	Jefe UTP	Aplicado
			Docente	Aplicado
			Observación 1	Aplicado
			Observación 2	Aplicado
			Focus estudiantes	Aplicado
2 "Yo un antepasado del futuro"	RM	República de Colombia	Docente	Aplicado
			Observación 1	Aplicado
			Observación 2	Aplicado
			Focus estudiantes	Aplicado
3 "Incorporación de contenidos y puesta en valor de la interculturalidad en clase de matemáticas"	RM	República de Colombia	Docente	Aplicado
			Observación 1	Aplicado
			Observación 2	Aplicado
			Focus estudiantes	Aplicado
4 "Currículo culturalmente pertinente"	X	Jardín Los conejitos	Jefe UTP	Aplicado
			Docente	Aplicado
			Observación 1	Aplicado
			Observación 2	Aplicado
			Focus padres y apoderados	Aplicado
5 "Valoración de la cultura indígena en la sala de clases"	V	Escuela Cerro Placilla	Jefe UTP	Aplicado
			Docente	Aplicado
			Observación 1	Aplicado
			Observación 2	Aplicado
			Focus estudiantes	No aplicado
6 "Facilitador lingüístico de Creole"	V	Escuela Cerro Placilla	Docente	Aplicado
			Observación 1	Aplicado
			Observación 2	Aplicado
			Focus estudiantes	No aplicado



En definitiva, el desarrollo del terreno de la segunda fase del estudio se resume de la siguiente forma:

- **Aplicados:** En total, se han aplicado 3 Focus estudiantes, 1 Focus con padres y apoderados, 8 entrevistas y 12 observaciones
- **No Aplicados:** En el caso de la Escuela Cerro Placilla, no se logró la aplicación de los 2 Focus establecidos por práctica, dado que el establecimiento consideró que no era factible realizarlos por la edad de los estudiantes y la falta de participación de padres y apoderados. Sin embargo, ambas aplicaciones fueron reemplazadas por la revisión de los planes curriculares del establecimiento, sobre los cuales eran implementadas las prácticas observadas.

### 3.3. Principales dificultades y soluciones implementadas

En este apartado se presentan las principales debilidades o barreras identificadas con las que se encontró el Equipo de Campo durante el proceso de contacto telefónico y el contacto presencial, además de las dificultades identificadas en la aplicación de las entrevistas. Además, se presentan las estrategias que fueron utilizadas para dar solución a estas debilidades.

A continuación, se presentan las principales dificultades presentadas en el estudio y las soluciones implementadas en cada caso.

**Tabla 1: Barreras para el levantamiento**

ETAPA	PROBLEMA	PLAN DE CONTINGENCIA
Proceso de contacto telefónico	Rechazo al estudio	Ante rechazo se procedió a enviar caso al MINEDUC para solicitar apoyo en la gestión de contacto. En caso que la negativa persistiese, el mismo MINEDUC definió un establecimiento de reemplazo que fue entregado a la consultora.
	Director/a o docente se encuentra con licencia	En el caso que el director/a del establecimiento educacional, se encuentre con licencia, se entrevistó a quien lo subrogue.  En cambio, si el docente se encuentra con licencia, se entrevistó a otro docente que haya estado involucrado en el desarrollo de práctica pedagógicas inclusivas.

Fuente: ClioDinámica Ltda.

En la fase de aplicación se presentaron las siguientes situaciones y medidas para enfrentar dichas situaciones:

**Tabla N° 1: Detalle de dificultades durante el proceso de campo**

Dificultad	Observaciones	Medidas tomadas
Rechazos	A lo largo del desarrollo del terreno, fueron surgiendo dificultades asociadas a rechazos a participar por parte de algunos establecimientos educacionales. Estos rechazos dicen relación con diferentes	La medida tomada en este caso correspondió a la búsqueda de reemplazos para estos establecimientos, lo cual fue realizado en conjunto con la contraparte técnica del estudio. En el caso de los establecimientos de

	<p>motivos indicados por los directores, asociados a la falta de disponibilidad de tiempo, carencia de interés por participar, entre otros aspectos.</p>	<p>reemplazo, se procedió a contactarlos utilizando el mismo protocolo de contacto y agenda que con el resto de establecimientos educacionales.</p>
<p><b>Re agendamiento</b></p>	<p>En algunos casos, los establecimientos educacionales tenían completa disponibilidad para participar del estudio. Sin embargo, en algunos casos se presentó la necesidad de reagendar las aplicaciones, por razones ligadas a situaciones de contingencia que enfrentaba el establecimiento o por razones de fuerza mayor que no permitían la realización de las aplicaciones el día acordado inicialmente.</p>	<p>En estos casos, la medida fue reagendar las visitas tomando en cuenta la disponibilidad de los establecimientos educacionales, consultando a su cuerpo directivo la fecha y hora idónea para concretar la visita.</p>
<p><b>Falta de información</b></p>	<p>En ciertas ocasiones, el equipo de terreno se encontró con dificultades asociadas a la falta de información respecto del estudio por parte del cuerpo directivo de los establecimientos. Esta situación se debe principalmente a la existencia de correos electrónicos desactualizados, de modo que la carta informativa enviada no logró llegar efectivamente a su destino. Esta situación era evidenciada al momento de contactarse telefónicamente con los establecimientos y éstos indicaban que no se encontraban al tanto de la aplicación del estudio.</p>	<p>Ante esta situación, el equipo de Clodinámica solicitó a los establecimientos los contactos de correo electrónico actualizados, de modo de que la información fue enviada nuevamente, con el fin de que estos se informaran respecto de los detalles del estudio.</p>

#### 4. MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO

En el año 2015 se promulgó la Ley 20.845 de inclusión escolar, la cual regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. De manera general, esta norma busca que todos los niños, jóvenes y adultos que asistan a colegios que reciben subvención del Estado, tengan acceso a educación de calidad sin importar los ingresos de las familias, rendimiento académico u otro tipo de discriminación arbitraria.

Específicamente, y como objeto de este estudio, es importante relevar que la Ley 20.845 promueve un sistema educativo inclusivo que respete las diferencias culturales, religiosas y sociales, propiciando “que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (Artículo 1º número 1 letra k Ley 20.845).

Ahora bien, dado el contexto de las prácticas analizadas según los objetivos de este estudio, es que este trabajo se centrará específicamente en el componente cultural de la inclusión escolar, el que se analizará desde la perspectiva intercultural. Para esto, en primer término, es importante realizar una diferenciación conceptual entre este enfoque y el multiculturalismo, ya que son dos términos que se utilizan en la políticas públicas, muchas veces como sinónimos.

Las teorías del **multiculturalismo** surgieron en el hemisferio norte con el fin de responder a los conflictos etnoculturales propios del mundo globalizado, para lo cual se incorporó el componente cultural al debate sobre derechos, participación y ciudadanía. Will Kymlicka, filósofo canadiense, es quizás el más claro de sus pensadores, incorporando a la discusión la existencia de **grupos étnicos**, que surgen por los procesos migratorios y que buscan integrarse a la sociedad a la cual llegaron, y **minorías nacionales**, relacionadas con las poblaciones indígenas existentes de manera previa a la formación del Estado, y cuyo objetivo es distinguirse de la cultura mayoritaria (Kymlicka, 1996). Pese a la importancia de esta perspectiva para el diseño y análisis de políticas públicas, para este caso, no parece pertinente realizar esta distinción, ya que lo relevante es la situación de desmedro en que se encuentran estos grupos, en cuanto a la existencia de una cultura dominante que no le es propia y que lo enfrenta a un Estado homogeneizador que históricamente ha obviado la existencia de distintas naciones culturales presentes en su territorio con el fin de “convertir” a toda la población en una gran nación política que contribuya a una supuesta gobernabilidad.

En el contexto anterior es que, especialmente los intelectuales latinoamericanos han acuñado la interculturalidad como “propuesta ético-política que busca perfeccionar el concepto de ciudadanía con el fin de añadir a los derechos ya consagrados de libertad e igualdad ante la ley, el del reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras de las naciones-Estado” (Fuller, 2002, pág. 10). De esta forma, se diferencia de

la visión multicultural, la cual ha sido criticada por su raigambre neoliberal, en la importancia que les da a transformaciones estructurales del sistema político, cuyo instrumento de jerarquización social histórico ha sido la raza, para ir más allá de la mera tolerancia y coexistencia del multiculturalismo, pasando al “respeto, la convivencia, el diálogo, el aprendizaje y el intercambio de culturas como fundamento de la igualdad” (Wong y Zambrano, 2016).

Este estudio se alejará de la distinción propuesta por Kymlicka (1996) entre grupos étnicos y minorías nacionales, para centrarse en la necesidad del fortalecimiento de una identidad cultural como base para una educación intercultural que, siguiendo con la conceptualización del párrafo anterior, permita a los niños y niñas constituirse a través de los elementos que le son propios, pero también en lo que los distingue de los otros (componentes que conforman la identidad<sup>1</sup>), pero que este proceso se produzca en un espacio que protege, fomenta y potencia el intercambio de las diferencias.

Para complementar lo anterior, es relevante contar con la propuesta de Mujica Bermúdez (2007), que distingue tres transiciones en la formación de las identidades. En primer término, el autor menciona la aculturación, proceso de tipo colonial mediante el cual los conquistadores pretenden “civilizar” a otros, adoctrinando en su cultura incluyendo también medios violentos. Un segundo factor es la inculturación, relacionada con la asimilación que, a partir de medios menos violentos relacionados con la promoción y educación de una forma de tecnología, logre transformar pueblos más bien pasivos; en este caso, los “conquistadores” se sumergen en la población, mientras que ésta no es sujeto de su propio desarrollo. En tercer lugar, se distingue la interculturalidad, la cual, “es, más bien, una perspectiva educativo-política que quiere apoyarse en el intercambio entre sujetos que buscan construir reglas de convivencia para desarrollar mejores condiciones de vida. Para ello, se requiere del reconocimiento y de la aceptación del pluralismo [...]el sentido de la identidad intercultural, supone una relación social que se da en múltiples esferas que afectan tanto las identidades de unos como las de los otros” (Mujica Bermudez, 2007, pág. 33).

Ahora bien, considerando entonces el desarrollo de una identidad intercultural y la generación de espacios para que niños y niñas accedan al libre ejercicio de ésta, la escuela se presenta como el espacio común, descrito de esta manera por el Consejo de Europa:

Las competencias necesarias para el diálogo intercultural no se adquieren áticamente: se deben aprender, practicar y mantener durante toda la vida. Las autoridades públicas, las instituciones educativas, las OSC, las comunidades religiosas, los medios de comunicación y los demás agentes del sector de la educación, que trabajan en los distintos contextos institucionales y a todos los niveles, pueden desempeñar una función decisiva a este respecto en la consecución de los objetivos y valores

---

<sup>1</sup> Correspondientes a la definición de Luis Mujica Bermúdez 2007: “Las identidades son, más bien, construcciones sociales que tienden a definirse como lo propio dentro del conjunto social y en la medida en que van señalando las fronteras de algo o alguien y de este modo van marcando la diferencia respecto de los otros” (Mujica Bermudez, 2007, pág. 13)

fundamentales preconizados por el Consejo de Europa, y en el fomento del diálogo intercultural. (Consejo de Europa, 2008, pág. 34)

En ese contexto, y considerando el trabajo de aula, es que para este estudio serán considerados los siguientes ámbitos como un proceso para el desarrollo de prácticas que reconoceremos con interculturales:

- **Inclusión de la identidad cultural:** Este ámbito busca que las prácticas de aula incorporen la identidad cultural de los y las estudiantes al desarrollo de las clases.
- **Refuerzo de la identidad cultural:** Este ámbito busca que las prácticas de aula permitan a los y las estudiantes identificar y potenciar la identidad cultural con la que se reconocen.
- **No discriminación:** Este ámbito busca que las prácticas de aula promuevan la no discriminación en relación a distintos aspectos de la identidad de los y las estudiantes.
- **Convivencia:** Este ámbito busca que las prácticas de aula fomenten relaciones de horizontalidad entre los y las estudiantes, independiente de la diversidad cultural presente en la sala.
- **Aprendizaje:** Este ámbito busca que las prácticas de aula promuevan que los estudiantes aprendan a partir de las distintas identidades culturales presentes en la sala o de aquellas propias del entorno.
- **Intercambio de identidades culturales:** Este ámbito busca que las prácticas de aula permitan el intercambio de las identidades culturales presentes en la sala, que permitan que todos los y las estudiantes pongan en valor su identidad e incorporen aquellos aspectos que le sean significativos de otras identidades.

Las definiciones realizadas durante este capítulo, guiarán el trabajo realizado durante este estudio desde una perspectiva conceptual, considerando siempre como horizonte una visión intercultural como un proyecto ético-político que encamine al desarrollo autónomo del niño, en un ambiente libre de prejuicios y hacia la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de la diversidad. Esperamos, en definitiva, el fortalecimiento de una ciudadanía intercultural entendida como “un estatus que garantiza a todos los individuos el sentirse parte de una comunidad, que respeta las tradiciones, formas de vida y estructuras de organización de los grupos culturales propios de esa sociedad, a partir del resguardo de derechos diferenciados según las particularidades de cada grupo y la participación activa en las decisiones estatales y locales y de su nación cultural” (Zambrano, 2017, pág. 22 -23).

## 5. SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS OBSERVADAS

En el siguiente apartado se presenta un avance de la sistematización del terreno realizado por cada una de las prácticas.

### 5.1. ESCUELA REPÚBLICA DE COLOMBIA

En la Escuela República de Colombia el trabajo de la diversidad cultural tiene larga data y forma parte de su proyecto educativo, atendiendo a una población escolar diversa, tanto en términos sociales, como culturales, étnicos y de nacionalidad, por lo que ha debido dar respuesta una gran cantidad de necesidades educativas.

En ese sentido, el desafío planteado por la misma escuela es el de respetar la diversidad y valorarla como una oportunidad para enriquecer la formación de los estudiantes y para entregarles una educación integral. Específicamente, el Establecimiento República de Colombia se propone la siguiente misión y visión<sup>2</sup>:

**Misión:**

*“La Escuela República de Colombia es una Escuela Pública que imparte Educación Básica, que fomenta la participación activa de la comunidad, desarrolla una educación integral, enfatiza el respeto a la diversidad y focaliza su quehacer en los aprendizajes y habilidades que promuevan el bien común y una sana convivencia”*

**Visión:**

*“Nuestros estudiantes se distinguirán por ser personas íntegras, que respetan la diversidad y que enfrentan positivamente los desafíos del mundo actual, desarrollando al máximo sus habilidades y capacidades que les permitan integrarse a la enseñanza media y la vida en sociedad”.*

En definitiva, el establecimiento busca fomentar la participación y desarrollar una educación integral respetando la diversidad, con el fin de que los estudiantes sean personas íntegras que respeten la diversidad y enfrenten los desafíos del mundo actual. De la misma forma, al analizar el discurso de los diferentes actores, se observa que en la escuela se tiene una perspectiva clara en torno a la diversidad cultural presente, pues se reconoce la necesidad de trabajar en pro de la gran cantidad matricula migrante, que asciende contantemente. En ese sentido, se entiende que la base de la educación que entregan es el respeto, la aceptación del “otro” y el aprovechamiento de la diversidad presente para generar aprendizajes significativos para los alumnos. Desde la perspectiva de la escuela, el trabajo de la diversidad está impulsado por el contexto mismo en el que están insertos y para trabajarlo es necesario ser flexibles e innovadores, tanto a nivel de planificación como en la implementación en el

---

<sup>2</sup> Proyecto Educativo Institucional Escuela Básica República de Colombia “Participación y diversidad para una educación integral”. Disponible en: <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=8522>

aula misma, lo que a su vez, revela la importancia de la capacidad de adaptación de los equipos, tanto directivos como docentes.

*“Lo que nosotros planteamos como escuela es que trabajamos por la diversidad en su amplio espectro (...) Nosotros tenemos cierta resistencia, al menos, desde lo pedagógico, que entiendo es el foco como en práctica pedagógicas de instalar la idea de que trabajamos, que hacemos actividades concretas para la diversidad cultural... Porque viene a ser una condición, más que un fin a trabajar y que de una u otra forma, fuerza el contexto, va formando, exigiendo estas flexibilizaciones... Ahí es donde está el foco, flexibilizar, innovar, diversificar, esa es nuestra idea desde lo pedagógico, del currículum, la didáctica, desde el diseño de la enseñanza”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Adicionalmente, la constante llegada de alumnos extranjeros y por lo tanto el aumento de la diversidad presente en el establecimiento, le impone a la comunidad educativa y en particular al cuerpo docente, nuevas demandas y necesidades pedagógicas tanto fuera como dentro del aula. En la siguiente cita, la docente encargada de la práctica relata como ha aumentado el número de niños y niñas extranjeros que vienen entrando al país y también aquellos de nacionalidad chilena que son hijos de migrantes, lo que hace aún más diversos a los estudiantes.

*“Yo llevo 10 años aquí en el colegio, cuando yo llegué aquí la cantidad de inmigrantes y extranjeros no era tan alta como hoy en día. Hoy tenemos dos grupos: el grupo que viene llegando y el grupo que es chileno, pero es hijo de extranjero, por lo tanto, el número de familias migrantes es como el 90% si sacamos la cuenta, que si bien son chilenos, sus padres son extranjeros.”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Ahora bien, si bien la llegada de estos niños y niñas aumenta visiblemente la diversidad de estudiantes, a nivel del establecimiento se plantea que la diversidad no tiene que ver únicamente con el país de origen de los estudiantes, sino que también con la diversidad misma de ellos, en donde cada uno de los niños y niñas presentes en el aula tienen historias de vida distintas, estilos de aprendizajes distintos y por lo tanto, distintas necesidades. Para el establecimiento, la diversidad debe ser entendida con una visión amplia que permita generar procesos de aprendizajes significativos para todos los estudiantes.

*“Entendemos que el alumno no es solo una nacionalidad, sino que, dentro de una sala pueden haber solo niños extranjeros pero es una sala tan diversa como una sala donde hay puros niños chilenos... No por sus nacionalidades, sino porque cada uno de ellos tienen una necesidad de trabajo diferente, tiene un estilo de aprendizaje distinto”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

En ese mismo sentido, dentro del establecimiento se trabaja de forma colaborativa con el fin de integrar prácticas en el aula que den sentido de identidad y generen respeto entre los mismos estudiantes y el conjunto de la comunidad educativa, desarrollando prácticas concretas para visualizar la diversidad cultural como un lineamiento de trabajo. Para lograr esto, la Jefa de UTP reconoce la

necesidad de dar cuenta del contexto en el que están inmersos y lograr que los docentes lo vean como un desafío e incluso como una oportunidad de mejorar su labor docente y enriquecer la educación de los estudiantes, entregándoles una visión más amplia de la sociedad.

*“Leer el contexto y cambiarles el chip a los profesores...La diversidad no era una dificultad, era una oportunidad para enriquecer a nuestra comunidad...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Igualmente, señala que los docentes fueron identificando en la práctica la necesidad de adaptarse a las nuevas necesidades presentes en el aula y a cuestionarse si las metodologías utilizadas permitían realmente llegar a todos los estudiantes, considerando que cada uno tiene distintas experiencias y formas de entender el mundo. En ese sentido, el desafío es la reflexión pedagógica que puedan hacer los mismos docentes, para que estos se planteen de adecuación de las prácticas y metodologías que utilizan regularmente.

*“Si todas las escuelas entendieran que la reflexión pedagógica, la empatía con el docente, el trato (...) El docente comenzó a cuestionar sus prácticas: ¿llego a todos mis estudiantes?, tengo una diversidad cultural que es evidente, ¿seré capaz de llegar a todos estos niños que son de distintas nacionalidades, que entienden distinto ...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Los docentes encargados de la implementación de las prácticas también coinciden en que es clave cuestionarse la adecuación de las metodologías comúnmente utilizadas y los lineamientos entregados a nivel curricular, dado que es importante que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que también tengan una visión crítica del mundo.

*“Los libros de historia son un mito (...) Esa es la visión que queremos dar, es verdad que los libros nos mienten, tú lees y no te cuadra eso, por lo que tú conoces (...) que entiendan que el libro que está ahí no es la verdad absoluta...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Por su parte, entre los estudiantes la diversidad está naturalizada, sobre todo en los estudiantes del primer ciclo, en donde fueron implementadas dos de las prácticas observadas. Para ellos, la diversidad presente no es tema de cuestionamiento ni motivo de conflicto y no hacen distinciones en el trato entre ellos por tener una u otra cultura. Esto se evidenció tanto en los Focus Group realizados con los estudiantes como en las observaciones realizadas dentro del aula.



### 5.1.1. Práctica 1: Aprendizaje Socialmente Significativo – Escuela República de Colombia

#### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

De manera general, el objetivo del Aprendizaje Socialmente Significativo, es que cada niño vaya aprendiendo a partir de su propia experiencia, recurriendo a su historia, entorno, conocimientos previos, etc. Es en esta dinámica donde va surgiendo la diversidad, si bien en ocasiones los profesores intencionan las respuestas para hacer aún más palpables las distinciones culturales presentes en el aula, se advierte que los alumnos ponen a disposición del curso su identidad cultural de manera natural.

*“Consideramos más profundo ciertas prácticas que en el fondo hacen que la clase, sea una clase diversa, desde el docente al estudiante, que se trabaje toda esta diversidad... No es sorpresa que en esas actividades surjan esas nacionalidades, porque efectivamente es un sello”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Se naturaliza porque nosotros partimos de la base que el contexto va guiando esta práctica docente entonces este es nuestro contexto, esta es nuestra realidad (...) Y es parte de nuestra profesión asumir quiénes son nuestros estudiantes”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Se espera a partir del Aprendizaje Socialmente Significativo, que los estudiantes:

- Aporten con sus saberes en la apertura del encuentro.
- Relacionen los contenidos curriculares con sus saberes y experiencias.
- Analicen de forma crítica los conocimientos entregados por el docente.
- Se muestren reflexivos frente a lo que la clase les entrega.
- Se muestren participativos respecto al diálogo de saberes.
- Relacionen los contenidos curriculares con elementos transversales (valóricos)
- Se muestren dispuestos al trabajo colaborativo entre pares.
- Asuman diversos roles frente al trabajo colaborativo entre pares.
- Se muestren reflexivos en torno a lo que han aprendido.
- Manifiesten de forma explícita que han adquirido un nuevo conocimiento.
- Plasmen temas significativos para ellos en sus creaciones.
- Elaboren y expresen conclusiones respecto al trabajo realizado.
- Proyecten sus aprendizajes en nuevos contextos y/o aprendizajes.
- Se escuchen entre sí de forma atenta y respetuosa.
- Demuestren una actitud de mediación cultural y/o empatía frente a las reflexiones y opiniones de sus pares.

Ahora bien, en el contexto de la práctica analizada, la unidad temática observada fue “Comprendiendo Textos No Literarios”. Para comprender el desarrollo de las clases observadas, detallada en el próximo punto, es importante conocer:

Objetivo de Aprendizaje de la Unidad	Actitudes	Indicadores de Evaluación	Objetivos Específicos
<p>Leer independientemente y comprender los textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Extrayendo información explícita e implícita.</li> <li>○ Utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica.</li> <li>○ Comprendiendo la información que aportan las ilustraciones, símbolos y pictogramas a un texto.</li> <li>○ Formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura.</li> <li>○ Fundamentando su opinión con información del texto o sus</li> </ul>	<p>Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.</p> <p>Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.</p> <p>Reflexionar sobre sí mismos, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.</p> <p>Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.</p>	<p>Explican, oralmente o por escrito, información que han aprendido o descubierto en los textos que leen.</p> <p>Responden por escrito preguntas que aluden a información explícita e implícita de un texto leído.</p> <p>Cumplen exitosamente las tareas descritas en instrucciones leídas.</p> <p>Encuentran información usando títulos, subtítulos, índices o glosarios.</p> <p>Describen los textos discontinuos que aparecen en un texto leído y los relacionan con la lectura.</p> <p>Expresan opiniones y las justifican mencionando información extraída de textos leídos.</p> <p>Escriben al menos una vez a la semana un texto con un formato que se adecue a sus necesidades.</p>	<p>Identificar las principales características de los textos no literarios.</p> <p>Extraer información implícita de un texto no literario.</p> <p>Reflexionar entorno al mensaje que entregan los textos.</p> <p>Establecer conclusiones respecto a la información extraída en los textos.</p> <p>Relacionar la información emanada de los textos con los marcos de conocimiento propios.</p> <p>Crear textos no literarios emanados de experiencias previas o contenidos investigados.</p> <p>Elaborar textos de opinión en relación a la información extraída de otros textos.</p> <p>Criticar textos elaborados por otros de acuerdo a parámetros establecidos.</p> <p>Organizar información contenida en los textos</p>

<p>conocimientos previos. Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre lecturas, etc.</p>		<p>Escriben para expresar lo que han descubierto en los textos leídos, ya sea emulando estilos de escritura, comentando la información leída o comentando los recuerdos o las emociones que les gatillan.</p> <p>Expresan sus preocupaciones, sentimientos o experiencias en un blog, diario de vida, agenda, bitácora, etc.</p>	<p>utilizando diversos medios gráficos. Crear biografías y autobiografías basadas en investigaciones previas.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El Aprendizaje Socialmente Significativo se implementa en distintas asignaturas y cursos, especialmente de primer ciclo, incorporando a los contenidos y a las actividades, componentes que sean reconocidos por los todos los estudiantes, independiente de su origen cultural. De esta forma, durante el transcurso de la clase el profesor menciona ejemplos del desarrollo de la temática en distintos países, además de preguntar a los niños para que comenten sobre su experiencia en su país de origen. Esta herramienta se incorpora en distintos niveles, en la introducción del contenido, en la presentación y desarrollo de éste, en la realización de actividades y en las técnicas de resolución de problemas o desafíos. De esta forma, se logra que los estudiantes se identifiquen con el contenido y se involucren en el desarrollo de la clase, como protagonistas de su aprendizaje, a partir de la incorporación de sus intereses, preferencias, motivaciones e historias personales.

El Aprendizaje Socialmente Significativo como práctica metodológica se aplica durante todo el año en diferentes niveles y materias, como política del establecimiento, se fomenta que los profesores lo incorporen en el diseño de sus clases en pertinencia con los objetivos y contenidos de éstas.

*“El docente desde su práctica y su didáctica tiene que flexibilizar (...) investiga, cómo entregar mejor los contenidos. Se va considerando al otro en su individualidad o al curso en su identidad para poder hacer ciertas técnicas que ellos mismos rescatan...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Hay que tener muy claro el contexto en el que trabajamos, de dónde son, qué les gusta, cuáles son sus raíces...para activar conocimientos previos es lo mismo (...) tratar de hacer estas conexiones con ellos, con lo que ellos quieren, con lo que es significativo para ellos (...) tiene que ver con su identidad, que no pierdan su identidad... ellos están fuera de sus países pero siguen siendo... ellos no pierden eso*

(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)

Durante las clases observadas, cuya temática principal fue “El Afiche”, se implementó esta práctica en toda la secuencia de aprendizaje, si bien existieron algunas diferencias debido a que eran profesores distintos, se pudo observar en ambos casos tres grandes momentos:

- Introducción de conceptos: A partir de la proyección de imágenes (por ejemplo Pictoline “¿Qué tan difícil es ser un niño o una niña pobre?”) y preguntas motivadoras en relación a temáticas como justicia social, vulnerabilidad, igualdad, equidad y discriminación, ambos docentes potencian la discusión entre los alumnos acerca de su visión sobre estos conceptos y su aplicación en la sociedad. Los profesores orientan las opiniones de los niños hacia la identificación de aspectos relacionados con su identidad cultural en cuanto a su país de origen.
- Desarrollo del contenido (el afiche): Los conceptos mencionados en la primera fase se conectaron con la temática principal de la clase, “El Afiche”, a través de la presentación de ejemplos de abordó su estructura y tipos de afiche. Los casos dispuestos corresponden a distintos países, especialmente de aquellos de donde provienen los niños. Los docentes promovieron constantemente la participación de los estudiantes para verificar lo aprendido, la comprensión de los conceptos y de las principales temáticas que recuerdan haber observado en afiches.
- Actividad práctica y cierre: Finalmente se les pide a los alumnos que realicen sus propios afiches, los docentes le entregan la libertad a los alumnos para que desarrollen temáticas de su interés.

La metodología de la clase, basada en el Aprendizaje Socialmente Significativo, se centró en buscar el interés de los niños para motivarlos a participar, aprender y desarrollar las habilidades identificadas. Bajo esta perspectiva, los alumnos son protagonistas de su aprendizaje, los docentes se presentan como facilitadores y los recursos utilizados están a disposición para facilitar la participación, la discusión y el respeto por la opinión de los otros.

En ese contexto, es que, en relación a los tres grandes momentos mencionados la observación arrojó lo siguiente en cuanto a la orientación intercultural de la práctica:

Momento de la clase	Observación de la práctica
Introducción	<p>La introducción al tema utilizando imágenes universales a través de las cuales pueden identificarse todos los alumnos.</p> <p>Se inicia la discusión sobre la temática consultando a los alumnos su opinión, con ella el docente comienza a involucrar la experiencia, intereses y preocupaciones de los estudiantes.</p> <p>El docente estimula la participación de todos los estudiantes, preguntando a aquellos niños que no comentan voluntariamente.</p>

	Se observa que los estudiantes se sienten cómodos expresando sus opiniones, existe un ambiente de respeto y de libertad de expresión.
Desarrollo del contenido	Los afiches, tanto los de tipo propagandístico como publicitarios, utilizados como ejemplo para explicar sus funciones y estructura, representan causas y productos de distintos países, específicamente de aquellos de donde provienen los estudiantes. Se observa como los niños reconocen los recursos mostrados y se involucran en el contenido motivados por la cercanía que les produce las imágenes entregadas. El docente motiva, además, que los niños den ejemplos a partir de su experiencia y conocimientos previos.
Actividad práctica y cierre	Al solicitar la creación de sus propios afiches en grupo, se fomenta el trabajo colaborativo, el intercambio de opiniones, experiencias, intereses y preocupaciones al interior de cada equipo. Se observa un ambiente de respeto por las opiniones, intercambio de visiones y colaboración entre los estudiantes. Aquellos niños que no participan en el plenario encuentran su espacio al interior del equipo, asumiendo distintos roles. A través de la realización de los afiches los estudiantes expresan sus principales motivaciones y preocupaciones en su vida, tanto dentro del establecimiento como en su entorno familiar o social.

Cabe destacar que, pese a que los docentes implementan un currículo definido cuentan con el apoyo del establecimiento y las capacidades para flexibilizar el tratamiento de los contenidos e innovar en las experiencias de aprendizaje, ya que lo más importante es que el desarrollo de las clases sea significativo para los niños.

*“Uno se tiene que adaptar, esa es la clave también, ponerse en el lugar de ellos, qué les gusta, qué les llama la atención, cuáles son sus gustos, sus intereses y a partir de eso generar aprendizajes”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Finalmente, es importante relevar que, si bien no se pudo observar la evaluación final del contenido tratado, los docentes se encuentran constantemente evaluando los aprendizajes obtenidos durante la clase, a través de su retroalimentación del trabajo realizado, resolviendo consultas y verificando que los conceptos son comprendidos.

### **GESTION DEL ESTABLECIMIENTO EN LA IMPLEMENTACION DE LA PRACTICA**

La responsabilidad de la implementación recae en los docentes, quienes cuentan con el apoyo de los directivos del establecimiento quienes realizan el seguimiento, retroalimentación y buscan generar las capacidades para que los profesores puedan llevarla a cabo.

*“La gran ‘pega’ aquí la hacen los docentes... Yo llego, yo muevo, soy el titiritero; ¿qué hago?, impulso esta reflexión, la motivo, genero los espacios para que se dé la mejora, monitoreo los procesos... Hacemos consejos periódicos en cuanto a cómo van los cursos académicamente, conversamos acerca de los cursos, conversamos acerca de los niños...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

En ese contexto, es que se identifica que los docentes que trabajan para generar Aprendizaje Socialmente Significativo, deben contar con la capacidad de adaptar los contenidos, las metodologías y las actividades al interés y las motivaciones que van presentando los alumnos. Por otra parte, deben estar atentos durante toda la clase a las opiniones, percepciones y emociones de los niños con el fin de guiar el aprendizaje hacia el cumplimiento de los objetivos y hacer los cambios necesarios rápidamente. Finalmente, los docentes deben abrir sus mentes a otras cosmovisiones, conocer a sus alumnos, investigar sobre sus identidades culturales y alejarse de la visión tradicional del “maestro” para dar paso a un aprendizaje basado en el alumno, del cual él y su curso pueden aprender.

*“El docente desde su práctica y su didáctica tiene que flexibilizar (...) investiga, cómo entregar mejor los contenidos. Se va considerando al otro en su individualidad o al curso en su identidad para poder hacer ciertas técnicas que ellos mismos rescatan...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Tiene que ser una persona inclusiva, no discriminar bajo ningún punto y ningún tipo de condicionante, ni de raza ni de religión, ni de nada, creativo... aquí hay que crear mucho... Una persona flexible, reflexiva...”*

*“Uno se tiene que adaptar, esa es la clave también, ponerse en el lugar de ellos, qué les gusta, qué les llama la atención, cuáles son sus gustos, sus intereses y a partir de eso generar aprendizajes”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Ahora bien, los docentes cuentan también con espacios de retroalimentación entre sus pares. A través de canales formales e informales, evalúan las actividades implementadas, comparten sus experiencias, reciben comentarios y resuelven consultas y problemáticas.

*“Yo creo que igual hay diálogo, nosotros planificamos juntos, lo conversamos (...) aquí nada pasa de la nada. Hay diálogo entre los profesores, nosotros tenemos jornadas de reflexión pedagógica en los consejos de profesores... eso igual nos ha sintonizado y eso es re importante...”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

## **PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA**

El Aprendizaje Socialmente Significativo se extiende por todo el establecimiento, como una política institucionalizada. Es importante relevar este aspecto, ya que permite concebir un discurso común

entre los actores que identifica la diversidad cultural como una realidad de la que hay que hacerse cargo, siendo todos responsables de ello, y como una oportunidad de aprendizaje para los niños. Se aprecia que la preocupación está puesta en los estudiantes y su desarrollo, por lo que éste ocupa un lugar central en la labor de todo el personal. La diversidad cultural, por tanto, es un pilar fundamental en el funcionamiento del establecimiento.

*“Lo que nosotros planteamos como escuela es que trabajamos por la diversidad en su amplio espectro (...) Nosotros tenemos cierta resistencia, al menos, desde lo pedagógico, que entiendo es el foco como en práctica pedagógicas de instalar la idea de que trabajamos, que hacemos actividades concretas para la diversidad cultural... Porque viene a ser una condición, más que un fin a trabajar y que de una u otra forma fuerza el contexto va formando, exigiendo estas flexibilizaciones... Ahí es donde está el foco, flexibilizar, innovar, diversificar, esa es nuestra idea desde lo pedagógico, del currículum, la didáctica, desde el diseño de la enseñanza (...)*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Yo creo que es importante que la escuela te da el espacio para poder innovar o de utilizar estrategias distintas, hay harta autonomía de probar, de ver innovación, conversamos, reflexionamos, nos copiamos cosas, eso es importante (...) siempre estamos con eso de que ‘va a resultar’”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

## **INCORPORACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR**

La participación de la comunidad escolar, más allá de los directivos y docentes, es un aspecto donde los actores visualizan sus principales dificultades y desafíos. De manera general, el trabajo con la diversidad se realiza entre profesores y alumnos, aún no logran involucrar a las familias y personal asistente, quienes no visualizan la oportunidad de la diversidad presente en el aula y la importancia del aprendizaje y la convivencia en ese contexto.

*“Insisto en los asistentes, falta mucho...es una necesidad importante para los asistentes de la educación, todavía tenemos una deuda como equipo directivo...”*

*“No hemos sabido cautivar a los apoderados...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Con el tiempo uno va aprendiendo que la familia es otro mundo, y si bien uno tiene que trabajar con ellos porque es parte del proceso educativo del niño, no podemos depender de ellos...”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

## **RETROALIMENTACION Y SEGUIMIENTO**

La retroalimentación y seguimiento se da en distintos ámbitos. Por una parte, el equipo directivo entrega retroalimentación sobre la implementación de la práctica y sus resultados. En segundo lugar, existe un trabajo conjunto entre los docentes quienes comparten sus experiencias y se aconsejan en relación a la implementación de actividades y sus resultados. Finalmente, los profesores también

consideran la experiencia en el aula, identificando el efecto de las experiencias de aprendizaje en los alumnos.

*“Hay un acompañamiento al aula y después nos hace un feedback y también en los consejos de reflexión, trabajamos innovación, probamos ideas, proponemos por temáticas para la inclusión... También con temáticas de convivencia, creamos un ‘me gusta’ de cómo estuvo la clase, se tenía que aplicar en algunas salas, entonces hemos ido tratando temáticas y trabajar en torno a ellas”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

La evaluación y retroalimentación que se encuentra formalizada como parte de los procesos del establecimiento es realizada por la Jefa de UTP a través de la observación de clase, donde se busca determinar el desempeño observado en el aula en relación a :

- Diseño de proceso de enseñanza aprendizaje basado en la secuencia del Aprendizaje Socialmente Significativo:
  - El diseño de la clase considera la secuencia didáctica de Aprendizaje Socialmente Significativo.
  - Se incorpora en el diseño de la clase las relaciones que existen entre los conocimientos y procedimientos de su asignatura con los saberes y experiencias previas de sus estudiantes.
  - Se consideran las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los conocimientos y procedimientos de la disciplina, al diseñar la enseñanza.
  - Se incorpora en la preparación de la enseñanza-aprendizaje las características socio-culturales de los estudiantes y sus familias.
  - Se diseñan variadas estrategias de enseñanza –aprendizaje adecuadas a la diversidad de los estudiantes.
  - Se elabora una secuencia de aprendizaje que permite el progreso de todos los estudiantes hacia el logro de los objetivos.
  - Se diseñan variadas estrategia de evaluación adecuadas a la diversidad de los estudiantes.
  - Se diseñan instancias que promueven la autoevaluación y coevaluación de los/as estudiantes propiciando que monitoreen sus aprendizajes.
  
- Clima propicio para desarrollar una secuencia de Aprendizaje Socialmente Significativo:
  - Se promueve el respeto mutuo, la reciprocidad y el compañerismo entre los estudiantes.
  - Se promueve la valoración de la diversidad y su inclusión.
  - Se promueve que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje.
  - El docente manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.



- Se establecen y aplican normas que favorecen el aprendizaje entre docente y estudiante.
- El aula se organiza en función de los aprendizajes.
- Enseñanza para la diversidad:
  - El docente se asegura que los estudiantes comprendan los objetivos o metas de aprendizaje.
  - El docente utiliza variadas formas de explicar contenidos o procedimientos.
  - Se promueve que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos.
  - La clase fomenta el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.
  - Se utilizan variadas estrategias para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.
  - El docente lleva a cabo una retroalimentación efectiva que permite a los estudiantes mejorar sus aprendizajes.
- Secuencia didáctica Aprendizaje Socialmente Significativo:
  - Se involucra a los estudiantes en el propósito u objetivo de la clase compartiéndolo y analizándolo.
  - El docente establece indicadores para evaluar los logros de la clase y los socializa con los estudiantes.
  - Se realiza una apertura al encuentro que utiliza la experiencia de los educandos como estructura que redefine los nuevos contenidos.
  - En la apertura del encuentro los educandos relacionan sus experiencias y saberes con lo que el docente les plantea como propósito de la clase.
  - Se sitúa el aprendizaje con los saberes y experiencia de los educandos.
  - Se realiza un diálogo de saberes donde el docente introduce el nuevo conocimiento para que el estudiante lo confronte con lo que ya trae como experiencia y saber.
  - En el diálogo de saberes se propicia el aprendizaje cooperativo entre pares.
  - En el diálogo de saberes se induce el análisis de los conocimientos desde una perspectiva crítica.
  - En el diálogo de saberes el docente hace dialogar el contenido disciplinar con otros saberes, en un mismo nivel de importancia entre los legados científico y cultural.
  - Durante la clase se incorporan objetivos transversales.
  - Se realiza una vuelta a lo aprendido donde el educando toma conciencia y le da sentido a lo aprendido.
  - El docente presenta una síntesis que propicia que el alumno reflexione sobre lo aprendido.
  - Se induce una reflexión sobre la relación entre saberes: su carácter complementario, antagónico o parcial.
  - Se realiza una apertura a nuevos encuentros donde educando y docente se proponen nuevas preguntas y formulan nuevas hipótesis respecto a lo aprendido.
  - Se realiza una valoración de los aprendizajes socialmente significativos.

- Se enfatiza el valor de los conocimientos adquiridos para acceder a nuevas experiencias y conocimientos.

## RESULTADOS Y EVALUACION DE LA PRACTICA

Los resultados que se relevan en la implementación de la práctica no son de carácter cuantitativo, sino que están dados, en primer lugar, por las emociones que identifican los actores en los niños que se traduce en su motivación por aprender. Los alumnos, por su parte, indican que las experiencias de aprendizaje vividas son entretenidas, destacan los juegos y el trabajo en equipo.

*“Se ven niños felices, que les gusta venir a la escuela, están dispuestos a seguirnos el ritmo”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Aprendimos como trabajar en grupo”*

**(Alumno 3ro básico, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Estuvimos compitiendo quien hacía más silencio y como que todos nos pusimos nombres, pero los nombres eran así como medios chistosos”*

**(Alumno 3ro básico, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

Se destaca, además, la independencia en el aprendizaje que adquieren los alumnos. Debido a que los contenidos son tratados desde sus intereses y lo que les hace sentido desde su identidad, logran conectar con las temáticas y su desarrollo.

*“Que desarrollen esa motivación intrínseca, que nazca de ellos, en el fondo traspasar esto (...) que ellos lo sientan como parte de, que ellos tengan ganas de querer aprender, eso para mí es el mejor resultado que podemos tener...”*

*“Eso es lo que esperamos de los chiquillos, que ojalá no seamos nosotros los que andemos persiguiéndolos para que aprendan, sino que sean ustedes los que curiosean”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Un tercer aspecto relacionado con los resultados de la práctica es el fortalecimiento del pensamiento crítico que, a partir de su propia diversidad, logran desarrollar ideas propias sobre su realidad y lo que pasa en su entorno.

*“Los niños se enriquecen... son capaces de tener mejor comprensión, hablan mejor, tienen ideas, son muy reflexivos, entonces, yo siento que el hecho de que sean distintos, de que sean de diferentes países, que trabajemos con contenidos que son muy amplios, que ellos igual desarrollen un pensamiento divergente, que se trabajen inteligencias múltiples (...) hacer un diseño universal, que a todos les haga un sentido”*

**(Profesores, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Ahora bien, se identifica como principal fortaleza para el logro de estos resultados el recurso humano con el que cuenta el establecimiento, especialmente el compromiso de los docentes y la convicción de la relevancia del desarrollo de un Aprendizaje Socialmente Significativo. De esta forma, se identifica

un discurso común entre los actores en relación a una visión de la diversidad como oportunidad para el desarrollo de los niños y la importancia de involucrarlos en el aprendizaje.

*“Fortaleza, las ganas de cambiar, siempre estamos buscando la manera de hacer las cosas bien, leyendo el contexto, y también es un equipo que estamos preparados, que entiende, que nos vamos informando, que nos vamos actualizando, nos tomamos esto con seriedad...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

### 5.1.2. Práctica 2: Yo un antepasado del futuro – Escuela República de Colombia

#### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La práctica “Yo un antepasado del futuro” fue trabajada durante el segundo semestre del año escolar y buscaba que los estudiantes comprendieran que cada persona es producto de una sociedad en constante movimiento y su desarrollo depende del tiempo, del lugar y del contexto sociocultural en el que le toca vivir.

La práctica observada fue implementada en las unidades de historia y lenguaje en los cursos de 2°, 3° y 4° básico<sup>3</sup>. Los objetivos de la práctica fueron los siguientes:

- ✓ Comprender que cada persona es producto de una sociedad en constante movimiento y su desarrollo depende del tiempo, del lugar y del contexto sociocultural en el que le toca vivir.
- ✓ Necesidad de marcar línea de tiempo que le permita a los estudiantes valorar su pasado y su futuro, permitiendo el reconocimiento de los estudiantes con su propia cultura y valorando la riqueza existente.
- ✓ Integrar a padres y apoderados en el desarrollo de la práctica como informantes clave para la identificación del pasado.
- ✓ Desarrollo de habilidades cognitivas y generar más espacios para la reflexión de los estudiantes.

En el siguiente cuadro muestra los objetivos de aprendizaje correspondientes a cada unidad, con sus respectivos indicadores de logro, habilidades desarrolladas y contenidos conceptuales.

	<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD</b> (Desarrollados en las clases)	<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>HABILIDADES DESARROLLADAS</b> (Actividad o situación de aprendizaje donde considere que se aplica la habilidad mencionada)	<b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b>
<b>2° básico Historia</b>	Identificar elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente.	Identifican el idioma, creencias, fiestas y costumbres familiares desde sus bisabuelos hasta ellos.	Desarrollan guía de trabajo a nivel familiar	Contenidos actitudinales y establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia
		Identifican los principales recursos y alimentos que se relacionan con las características del medio geográfico en las cuales	Presentan guía y comparan respuestas con sus compañeros	

<sup>3</sup> Si bien la práctica fue implementada en 3 niveles, la observación en el aula y de currículo considero únicamente a 2° básico por ser este el curso en donde la docente precursora de la práctica ejerce la jefatura del curso.

		vivieron sus antepasados y sus actuales hábitos de vida.		personal, de su comunidad y del país.
		Localizan en un mapa la ubicación de sus antepasados y la trayectoria hasta llegar a Chile (si amerita) o dentro del país.	Exponen por grupos semejanzas entre los datos recopilados. Confeccionan árbol genealógico. Marcan en plano los movimientos migratorios familiares.	
2° básico Lenguaje y Comunicación	Buscar información sobre un tema en una fuente dada por el docente (página de internet, sección del diario, capítulo de un libro, etc.), para llevar a cabo una investigación	Encuentran información sobre un tema en una fuente.	Con su guía resuelta buscan imágenes, vocabulario o información relevante.	Tradiciones familiares Asociadas a país de origen.
		Navegan en la página de internet señalada por el docente para encontrar la información que necesitan.		
		Anotan información que les llama la atención.	Escriben párrafos con información extraída de su guía de trabajo para el hogar.	
		Escriben un párrafo para comunicar lo aprendido en la fuente leída.		
		El tema que escribe es coherente con lo solicitado.		
Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.	La información es relevante.	Corrigen párrafos.	País de origen y religión, costumbres, lugares, medios de comunicación y de transporte, vestimenta, alimentación, otros.	
	Abarca a lo menos cuatro tópicos (vestimenta, medios de comunicación, religión, medios de escritura, idioma u otros) solicitados en la guía.	Escriben relato uniendo párrafos.		
	El relato está estructurado en párrafos.	Corrigen.		
	Los párrafos contienen tópicos distintos.	Editan.		

	Se observa creación personal en el estilo y el vocabulario.	
--	-------------------------------------------------------------	--

El curso observado fue un 2° básico, este se compone de 30 niños y niñas de variadas nacionalidades, estas son: ecuatorianos, peruanos, bolivianos, colombianos y venezolanos. Estos se distribuyen en 9 grupos que denominan “Equipos” con un número asignado para cada uno, lo que favorece al involucramiento e interacción de sus alumnos pues participaban de forma activa, compartiendo sus historias y materiales.

Para el desarrollo de la práctica, a lo largo del año se realizaron las siguientes actividades:

- ✓ **Recolección de información:** Cada uno de los estudiantes debía conversar con sus padres y apoderados con el fin de conocer el pasado de la familia, como se componía, donde vivían y cualquier otro aspecto relevante como por ejemplo la religión. Como producto final de esta investigación, debían completar en conjunto un árbol genealógico. Cabe mencionar que los estudiantes lograron completar hasta 5 generaciones.  
En paralelo, los estudiantes debían colorear en un mapa los países en donde sus familias han vivido, lo cual fue abordado en la asignatura de historia.
- ✓ **Relato de vida e identificación del legado:** Cada estudiante debía elaborar un relato libre en donde podían describir a sus familias, identificar aspectos que llamaron su atención durante la recolección de información que identificaran a sus familias, u otros aspectos que quisieran describir. Posteriormente, debían identificar cuál era su legado para el futuro, el cual podía ser desde la religión hasta valores como el respeto.
- ✓ **Exposición fotográfica:** La implementación de la práctica culminó en una exposición fotográfica, en donde la profesora con ayuda de una fotógrafa, registraron imágenes de los estudiantes con un objeto que ellos mismos debían escoger. Se observaron lápices, juguetes, fotos, rosarios, hasta cuadros y poemas o frases escritas por los niños y niñas. Cabe destacar que la idea de llevar un objeto que fuera importante para ellos surge de la profesora encargada, quien identificó que los estudiantes extranjeros asistían al colegio con objetos traídos de su país de origen, mostrando gran apego hacia ellos, dado que para ellos representaba todo lo que habían dejado atrás. Adicionalmente, se expusieron los relatos escritos por los mismos niños y niñas.

Cabe mencionar que el desarrollo de la práctica no sólo se dio en las actividades mencionadas anteriormente, sino también fue utilizada para abordar otros contenidos que forman parte del currículo del curso:

- ✓ Durante la recolección de información, los estudiantes debían indagar también en la existencia de artefactos tecnológicos cuando sus padres eran niños, identificando en un listado todo lo que correspondía a su época y lo que hoy en día existe.

- ✓ Con el fin de abordar contenidos relacionados a la escritura, los estudiantes debieron elaborar una carta a sus abuelos, en donde inevitablemente surgió la diversidad presente en la sala, puesto que al leer frente a todos sus compañeros las cartas, pudieron observar la diversidad de historias de vida y que muchos de los abuelos se encontraban actualmente en otro país o región.

Según la docente encargada, los estudiantes presentan dificultades para reconocer las secuencias temporales y no reflexionan respecto de los cambios del mundo y la sociedad, ni tampoco reconocimiento de sus raíces. Esto último se ve particularmente reflejado en estudiantes migrantes pues estos llegan a integrarse a un sistema escolar y en general a una sociedad distinta, donde la necesidad de adaptación muchas veces opaca el aporte que su cultura puede hacer al lugar de llegada. En ese sentido, la práctica está orientada tanto al reconocimiento del pasado y del futuro, como a la valoración de las raíces.

*“Los niños tienen mucha dificultad con las secuencias temporales, para ellos ayer era dinosaurios y viejo quiere decir, 40 años, punto, no hay más límites... cómo hacemos para que entiendan que hay mucho más pasado y que hay mucho más futuro (...) Frente a eso yo me reuní con los profesores y les planteé la posibilidad de hacer esta unidad, de tal manera que ellos se reconocieran como pertenecientes a una cultura y tiene una riqueza propia”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Los mismos estudiantes relatan su experiencia en la realización del trabajo, en donde describen las actividades realizadas durante la recolección de información con la ayuda de sus padres. La siguiente cita de un estudiante describe en que consistió la información recolectada, es decir, que cosas les preguntaron a sus padres.

*“debía ser... como de qué trabaja, si tenían hijos o no tenían hijos, si era papá o era mamá”*

**(Alumno 2do básico, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

Entre los aspectos que más llamaron la atención de los estudiantes, es que descubrieron aspectos de sus familias sobre los cuales no tenían conocimiento como, por ejemplo, que sus abuelos tenían terrenos en sus países de origen, así como otros aspectos de la historia de vida de sus padres, como trabajos que habían tenido u lugares donde han vivido.

*“Yo sé que todos mis abuelos tienen terrenos”*

**(Alumno 2do básico, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Mis abuelos también tenían terrenos... y también tenía fincas”*

**(Alumno 2do básico, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Aprendí la noticia que me decía mi mamá y yo lo escribí en un papel y lo que yo aprendí, aprendí en lo que trabajaba, como se llamaba, si tenían hijos o una cosa que yo no he sabido de ellos”*

**(Alumno 2do básico, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

En cuanto al origen de la iniciativa, cabe mencionar que tanto la Jefa de UTP como la docente encargada presentan influencia de alguna experiencia de trabajo de la diversidad cultural. En el caso de la Jefa de UTP, la influencia de la realización de un magister relacionado con temáticas de diversidad cultural, le permitió al establecimiento trabajar en la planificación del desarrollo de la práctica, mientras que en el caso de la docente encargada, esta participó en un curso impartido por el Museo de Arte Precolombino, en donde se buscaba rescatar y transmitir la cultura latinoamericana. A partir de esta experiencia, la docente identificó la necesidad de que los alumnos reconocieran y valoraran su pasado y la importancia de dejar un legado a las generaciones futuras. Específicamente, la práctica partió de la idea de que los estudiantes dejaran un objeto que fuera importante para ellos y que quisieran dejar, lo que permitió indagar en la historia de vida de cada uno de los estudiantes.

*“Yo hice un curso en el Museo de Arte Precolombino (...) La idea de esta capacitación es que nosotros los profesores transmitamos la cultura Latinoamericana y Mesoamericana pero desde una perspectiva Americana, no de la perspectiva Occidental (...)Y desde esta proyección, de lo que es la arqueología, no sé qué va a pasar de aquí a dos mil años más, aquí hay un sitio arqueológico, aquí en el colegio por ejemplo, o en sus casas, que podría ser que cayó una bomba, que viniera un cataclismo, que cayó un meteorito, que a lo mejor queda gente viva y no saben de nuestro pasado, entonces ahí vino la idea de que ellos pensarán en un objeto que quisieran dejar de recuerdo, que quisieran dejar y que nosotros íbamos a tomarles una fotografía a ellos con ese objeto además ellos iban hacer un relato de por qué lo escogieron (...) De esto surgió también, un conocimiento de los niños, porque los niños nos entregaron información importante”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

La profesora encargada señaló que esta actividad fue realizada aproximadamente durante 3 meses, sin contar el montaje de la exposición. Antes del inicio de la actividad, durante una de las reuniones de apoderados, la profesora comunicó a los padres lo que se haría y el apoyo que los estudiantes necesitarían para el desarrollo de la actividad. Esta instancia permitió a la profesora enfatizar en que la idea de la actividad era generar un diálogo para rescatar sus relatos de vida.

*“Trabajamos en esto, agosto, septiembre, octubre, fue un trabajo largo, porque primero ellos llevaron a sus casas una guía en la cual ellos investigaban qué eran los juguetes de sus papas, si había televisión todavía cuando estaban sus abuelos. Y en reunión se le dijo a los papas que la idea era que ellos generaran conversación, un diálogo...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Durante la observación en terreno, la metodología utilizada se basó en la elaboración de una carta de manera individual, dirigida a los abuelos de cada uno. Esta carta era leída frente a todos por la profesora lo que permitía que los estudiantes fueran compartiendo y comprendiendo la historia de los otros, favoreciendo el respeto y valoración de su origen y potenciando la diversidad cultural existente



en el aula. Además, durante la observación, se identificó un ambiente de respeto dentro del aula, no identificándose situaciones conflictivas o de bullying.

Durante ese ejercicio, cabe destacar que la docente permitía que los relatos surgieran de los mismos estudiantes, en donde inevitablemente surgía la diversidad presente en el aula la cual fue explicada por la profesora a través de la analogía del “Tutti-Frutti”, señalando que el curso era una mezcla y preguntando ¿les gusta el Tutti-Frutti? a los que los estudiantes respondían enérgicamente “¡Sí, somos como el Tutti-Frutti!”. En ese sentido, es posible afirmar que la profesora no sólo permite la expresión de la diversidad dentro del aula, sino que también la potencia para lograr la valoración de los estudiantes de esta, permitiendo que estos se sientan orgullosos de sus raíces y valorando la presencia de otras culturas.

En cuanto a la evaluación de procesos de aprendizaje, durante las clases observadas, la profesora monitorea constantemente a los estudiantes y mostró flexibilidad en cuanto a la actividad, permitiendo que aquellos estudiantes con dificultades para escribir, dibujaran el mensaje que querían transmitir. Al terminar la clase la profesora leyó en voz alta algunos de los trabajos realizados por los niños y niñas, lo que le permitió observar y evaluar sin calificación el trabajo realizado en clases, y a su vez, entregarles retroalimentación a los estudiantes respecto del trabajo realizado.

### **GESTION DEL ESTABLECIMIENTO EN LA IMPLEMENTACION DE LA PRACTICA**

Si bien en el aula misma es cada docente el que implementa la práctica, la gestión de la interculturalidad se realiza en todo el establecimiento, en donde la Jefa de UTP cumple un rol fundamental, pues en esta práctica en particular, es ella quien habilita su desarrollo, generando espacios tanto dentro como fuera del aula y en instancias de reflexión pedagógica, en donde los docentes pueden compartir sus experiencias y retroalimentarse mutuamente. En su opinión, estas instancias junto con su apoyo técnico motivan a los docentes para que continúen en el desarrollo de la práctica.

*“La gran ‘pega’ aquí la hacen los docentes... Yo llego, yo muevo, soy el titiritero; ¿qué hago?, impulso esta reflexión, la motivo, genero los espacios para que se dé la mejora, monitreo los procesos... Hacemos consejos periódicos en cuanto a cómo van los cursos académicamente, conversamos acerca de los cursos, conversamos acerca de los niños...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

En cuanto al perfil de los docentes que implementan la práctica, la docente encargada destaca la importancia de no tener una visión conductista de la educación, que impida la interacción dentro del aula, sino que por el contrario, es necesario que los profesores abran la mente y aprovechen la diversidad presente en el aula.

*“En educación no hay cosas malas, aquí hay mucho profesor conductista, a él le gusta pasar la unidad, tu entras a la sala y son un ‘chiche’, y están todos calladitos... a mí, eso no me convence,*

*a mí me gusta el movimiento (...) ahí hay que hacer un cambio ministerial porque la educación ya no va por ese lado, piensa que el currículum va desde la habilidad no desde el conocimiento (...) ir por ese camino...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Asimismo, menciona que la diversidad no sólo está presente entre los estudiantes, sino que también entre los mismos docentes, los cuales presentan diversos orígenes, lo que es provechoso para la escuela en la medida en que estos también logran transmitir su cultura y su visión del mundo.

*“Millaray es chileno-peruana, ella es de papá peruano y mamá chilena, ella tiene toda esta cultura (...) es una tremenda riqueza como profe po’, tenerla aquí es un lujo... A la Cose que es de España, otro, porque ella te puede traer otra parte de la cultura, de allá para acá, o sea aquí los diálogos son fantásticos... De hecho, nuestra escuela tiene riqueza desde los profes’...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Respecto a la disponibilidad de tiempo, recursos y espacios para el desarrollo de la práctica, la docente afirma que efectivamente el establecimiento le presta apoyo a los docentes para la implementación de prácticas como estas. Cabe mencionar que este apoyo no se trata únicamente de disponer del tiempo y del espacio, sino también de recursos materiales para el desarrollo de las actividades.

*“En contexto, la directora y UPT 100% de acuerdo, nos imprimieron todo el material que yo pedí (...) me pasaron absolutamente todo, no me pusieron ningún obstáculo”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“En cuanto a los recursos económicos, me pagaron las fotos, yo tengo la fortuna de tener mi hija fotógrafa que me ayudó a sacarlas y montar las fotos (...) Y ahora para la exposición me preguntaron qué quería... Yo quería un panel tipo biombo que ya está hecho, un toldo, cáñamo y todas las cosas ya las tengo...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

## **PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA**

En cuanto a la coordinación entre los docentes y el establecimiento en general para la implementación de la práctica en otros cursos e incluso en otras asignaturas, la docente afirma que existen instancias de reflexión y retroalimentación entre ellos, con el fin de instalarla progresivamente dentro del establecimiento.

*“Cuando yo haga la evaluación con los ‘profes’ y los niños se vayan -de vacaciones- tenemos tiempo para sentarnos con calma y plantearles las ideas, ‘yo tengo estas ideas, qué les parece a ustedes’, me gustaría enriquecerla y instalarla como una actividad y plantearla cuando nos pidan el programa completo...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

En general, la docente afirma que existe apoyo de parte del equipo directivo por implementar nuevos proyectos e innovar en el trabajo cotidiano tanto fuera como dentro del aula. En ese sentido, la docente siente que el establecimiento entrega el apoyo y la confianza para el desarrollo de prácticas como esta. Además, este apoyo se refleja en la entrega de recursos para el desarrollo de estas actividades.

*“La dirección es bien abierta, tú tienes un proyecto, tú te la ‘jugai’, confían en ti, te dan los recursos ...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Además, en relación a la práctica observada el establecimiento mostró interés por promocionar y compartir el trabajo realizado al resto del establecimiento, organizando una exposición como cierre de la actividad en el marco del aniversario del colegio. Cabe mencionar que la valoración del establecimiento por el desarrollo de estas prácticas permite no sólo difundir y motivar a otros docentes, sino que también constituye un reconocimiento para el docente precursor de la práctica.

*“Después yo planteé cómo quería cerrar la unidad y ahí la directora me dijo que esto tenía que ser en el aniversario del colegio porque es una ‘cosa escuela’, no sacamos nada con decorar la escuela con cosas que no son trabajos de los niños...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

## **INCORPORACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR**

Si bien el establecimiento reconoce en general una baja participación de padres y apoderados, la implementación de la práctica permitió la integración de estos actores, en la medida en que para el desarrollo de las actividades era necesario que los estudiantes conversaran con sus padres, quien les brindaba información relevante respecto de sus antepasados.

*“La necesidad de marcar líneas de tiempo, de incorporar a estos apoderados de lo que estamos haciendo, de que ellos también en reunión se den cuenta que nosotros como escuela los valoramos, decirles que para nosotros esto no es un problema, es una oportunidad de aprendizaje”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Lo anterior también se observó en el relato de los niños y niñas participantes, quienes tuvieron que preguntarles a sus padres o abuelos para saber sobre su historia familiar. En la mayoría de los casos, la actividad logró que los estudiantes descubrieran información que desconocían respecto de sus familias. Esto refleja que para el desarrollo de la práctica los estudiantes necesitaron la participación de padres y apoderados, lo que implicó que estos e involucraran.

*“Yo lo sabía todo... porque mamá ya me lo contó”*

**(Alumno 2do básico, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“A mi abuelo le pregunté”*

**(Alumno 2do básico, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

## **RETROALIMENTACION Y SEGUIMIENTO**

Uno de los aspectos que ha favorecido el desarrollo de la práctica, tiene relación con la formación profesional de la jefa de UTP, quien actualmente se encuentra cursando un magister en donde ha profundizado en temáticas de diversidad cultural, lo que le ha permitido brindar apoyo de carácter técnico a los docentes en el desarrollo de las actividades, tanto a nivel de planificaciones como en la implementación misma dentro del aula.

*“Acojo las inquietudes docentes, las transformamos, le damos forma y las hacemos... Es mucho trabajo administrativo...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

De la misma forma, la jefa de UTP que, como parte de su rol, es fundamental que realice acompañamiento a los docentes, por lo que constantemente asiste a las clases que realizan los docentes. Esto se pudo evidenciar durante las observaciones realizadas por el equipo consultor y se confirmó con el testimonio de la docente, quien afirma que su participación es constante durante el año académico.

*“El acompañamiento de aula yo lo rescato, porque es algo que es súper importante: acompañar al profe...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Asimismo, en el establecimiento existen instancias formales para compartir esta práctica y otras que puedan surgir. Estas reciben el nombre de “Ciclo de aulas inclusivas”, en donde no solo se da retroalimentación entre los mismos docentes y el equipo técnico, sino también se espera que en esta instancia se logre la sistematización formal de la práctica con el fin de emitir un documento que permita su difusión tanto dentro como fuera del establecimiento.

*“Ciclo de aulas inclusivas, donde estamos sistematizando estas prácticas. Nuestra idea es emitir un documento donde nosotros propongamos, subirlo a internet, para ver si a alguien le hace sentido pero lo que nosotros hacemos como escuela para poder generar un aula inclusiva (...) Incluir el saber del estudiante pero no el conocimiento conceptual, la mediación cultural dentro del aula”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Por último, una vez finalizado el año lectivo, se espera realizar una evaluación conjunta entre docentes y equipos técnicos con el fin de visualizar la continuidad y la mejora de la práctica, los contenidos y la metodología en general. De esta manera, se pretende continuar con la implementación de prácticas de este tipo, que le permitan al establecimiento el trabajo de la diversidad cultural.

*“Cuando yo haga la evaluación con los ‘profes’ y los niños se vayan -de vacaciones- tenemos tiempo para sentarnos con calma y plantearles las ideas, ‘yo tengo estas ideas, qué les parece a ustedes’, me gustaría enriquecerla e instalarla como una actividad y plantearla cuando nos pidan el programa completo...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

## **RESULTADOS Y EVALUACION DE LA PRACTICA**

Es importante mencionar que la implementación de una educación basada en la diversidad cultural y el desarrollo mismo de la práctica, no constituye de ninguna forma un impedimento para que el establecimiento cumpla con los objetivos planteados por el sistema educacional, sino que por el contrario, en opinión de la Jefa de UTP, ha permitido mejorar los indicadores a nivel de escuela.

*“Nosotros seguimos la misma lógica curricular, y eso, nos ha permitido mejorar todos nuestros indicadores... además de los resultados pedagógicos”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Por otra parte, dentro de las fortalezas o elementos destacables que los mismos actores del establecimiento destacan, se identifica la disposición al cambio que existe en la comunidad educativa, en particular del cuerpo docente, quienes están alineados con el proyecto educativo que busca desarrollar una educación integral que favorezca la diversidad cultural, para lo cual están constantemente innovando, perfeccionándose y reflexionando sobre su labor docente, mostrando compromiso con la formación de los estudiantes.

*“Fortaleza, las ganas de cambiar, siempre estamos buscando la manera de hacer las cosas bien, leyendo el contexto, y también es un equipo que estamos preparados, que entiende, que nos vamos informando, que nos vamos actualizando, nos tomamos esto con seriedad...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

Si bien al principio de la implementación de cualquier práctica, metodología u planificación nueva esto se percibe como más carga laboral, a la larga esto no es así, dado que una vez que se van implementando y sistematizando estas prácticas, el trabajo se va automatizando y se va entendiendo como un trabajo con valor agregado.

*“Que llegue un punto que no tenga que ser más tiempo de trabajo, porque tú vas a tener tan claro que tu clase está, desde el diseño hasta la evaluación está traspasada por una sala que es diversa... Hacer entender que esto no es más ‘pega’, que es hacer la misma ‘pega’ pero diferente...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

En cuanto a las dificultades encontradas en la implementación de la práctica, se menciona la falta de apoyo ministerial, lo que le permitiría al establecimiento tener una retroalimentación externa para mejorar la gestión de la diversidad cultural.

*“A mí me gustaría tener una persona externa en la escuela todo el año...Una persona que venga, que sepa, que entienda de interculturalidad, que entienda de una escuela diversa y se meta en los consejos y en la reunión de apoderados, que nos diga cómo estamos funcionando. Las escuelas están muy aisladas (...) Necesitan apoyo, y sobre todo en lo organizacional. El Ministerio no se ha hecho responsable que las escuelas tienen que haber una cultura organizacional...”*

**(Jefa UTP, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

En cuanto a los próximos desafíos de la práctica implementada, la docente encargada reconoce que, dado que fue implementada por primera vez este año, funcionó como un piloto, por lo que queda mucho trabajo por delante. El trabajo realizado a la fecha consiste básicamente en dar a conocer la práctica tanto a los estudiantes como los apoderados, con el fin de probarla y comenzar a establecer lineamientos para su implementación considerando la diversidad de historias de vida presentes en el establecimiento. En su opinión, para lograr perfeccionar e instaurar la práctica a nivel de establecimiento, se necesitan al menos dos o tres años de trabajo constante.

*“Esta es nuestra primera experiencia de la cual también vamos a tener que ver ahora cómo mejorar las cosas que uno intuitivamente va haciendo, significa que hay que afinarlas y uno se puede demorar, dos a tres años en afinar la práctica (...) Teníamos varias cosas: una, que los apoderados conocieran la unidad, después los niños en la sala, contextualizando qué necesidad teníamos de ellos”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“Entonces la idea ahora es que ojalá el próximo año podamos hacer algo parecido, pero ahora con preguntas más guiadas...”*

**(Docente, Escuela Básica República de Colombia, Región Metropolitana)**

### 5.1.3. Práctica 3: Incorporación de contenidos y puesta en valor de la interculturalidad en clase de matemáticas – Escuela República de Colombia

#### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Esta práctica remite a la utilización de elementos de interculturalidad en el módulo de probabilidad y estadística para 7° Básico. De esta forma, se utilizaba la clase de matemática y la entrega de contenidos curriculares como un espacio para exponer y poner en valor la realidad intercultural de cada uno de los cursos en donde era implementada esta práctica.

Esta práctica buscaba el desarrollo de dos objetivos generales, a saber, utilizar los contenidos curriculares para este nivel como un espacio para poner en valor la interculturalidad y contrastar con evidencia algunos mitos instalados en la sociedad respecto de la inmigración en el país; y a la vez, desde este aprendizaje socialmente significativo, facilitar y dinamizar los objetivos de aprendizaje definidos para este módulo en el programa para este nivel.

De esta forma, los contenidos entregados no remiten a contextos neutros, tampoco a contenidos con una marcada referencia a lo nacional. En estricto rigor, los contenidos remiten en sus ejemplos y referencias a la contingencia y realidad latinoamericana. Esto con el objetivo de incorporar las particularidades de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en la clase, desde la lógica de la construcción de conocimiento socialmente significativo.

*“...El tema es que nos tenemos que hacer cargo y tratamos de hacernos cargo, de cómo incorporar las características de nuestros estudiantes a las actividades que le proponemos a ellos...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“...El tema de adaptar nuestros contenidos a las realidades de nuestros estudiantes, eso es bastante complejo...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“...El tema es que nos tenemos que hacer cargo y tratamos de hacernos cargo, de cómo incorporar las características de nuestros estudiantes a las actividades que le proponemos a ellos...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

Del mismo modo, la incorporación de la interculturalidad no solo supone la incorporación de nuevos elementos a la dinámica lectiva, sino que también supone la adaptación de ciertos formatos y componentes para facilitar la comprensión de los contenidos por parte de todos los alumnos, desde esta realidad intercultural que es la base de las interacciones sociales que se dan al interior de la sala de clases.

*“...Del aspecto multicultural con respecto a los extranjeros, por ejemplo, eso es un desafío, barreras: lenguaje, podemos decir “ah pero si todos hablamos castellano” si perfecto, pero cuando yo hablo,*

*después de un año o dos años de haber hecho clases en esta escuela, recién me vengo a enterar que mis estudiantes, por ejemplo, no me entendían muchas cuando hablaba puesto que consideran, varios países, estudiantes de varios países, que hablo muy rápido...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia , Región Metropolitana)**

*“...La escritura, los colombianos, yo me entere un año y medio de entrada a la escuela... que algunos estudiantes no me entienden la letra en la pizarra porque ellos escriben en imprenta y no en letra ligada...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia , Región Metropolitana)**

De esta forma, se espera que los estudiantes sean capaces de entender los elementos que contienen las distintas formas de estadísticas y probabilidades, y así poder analizar su cotidianidad a través de datos y representaciones estadísticas.

En ese sentido se busca que conozcan su realidad, en términos concretos y asertivos, a través de la estadística y así tener una actitud basada en evidencia y no en construcciones instaladas en la opinión pública.

De esta forma, los objetivos asociados a esta práctica son:

Objetivo de Aprendizaje de la Unidad	Actitudes	Indicadores de Evaluación	Objetivos Específicos
Mostrar que comprenden el concepto de porcentaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Representándolo de manera pictórica.</li> <li>○ Calculando de varias maneras.</li> <li>○ Aplicándolo a situaciones sencillas.</li> </ul>	Abordar de manera flexible y creativa la búsqueda de soluciones a problemas de la vida diaria, de la sociedad en general, o propios de otras asignaturas.  Demostrar curiosidad, interés por resolver desafíos matemáticos, con confianza en las propias capacidades, incluso cuando no se consigue un resultado inmediato.  Demostrar interés, esfuerzo, perseverancia y rigor frente a la resolución de	Aplican estrategias conocidas para obtener una solución. Buscan y prueban estrategias propias y alternativas. Escuchan los planteamientos de otros. Crean tácticas propias.  Reconocen sus fortalezas y debilidades. Comparten de forma desinteresada sus puntos de vista. Formulan preguntas o exponen hipótesis propias acerca de una situación o un problema. Participan en la búsqueda de una posible solución a un problema.	Estimar el porcentaje de algunas características de una población desconocida por medio del muestreo.  Representar datos obtenidos en una muestra mediante tablas de frecuencias absolutas y relativas, utilizando gráficos apropiados, de manera manual y/o con <i>software</i> educativo.  Mostrar que comprenden las medidas de tendencia central y el rango: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Determinando las medidas de tendencia central</li> </ul>



	<p>problemas y la búsqueda de nuevas soluciones para problemas reales.</p> <p>Trabajar en equipo, en forma responsable y proactiva, ayudando a los otros, considerando y respetando los aportes de todos, y manifestando disposición a entender sus argumentos en las soluciones de los problemas.</p> <p>Mostrar una actitud crítica al evaluar las evidencias e informaciones matemáticas y valorar el aporte de los datos cuantitativos en la comprensión de la realidad social.</p> <p>Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación en la obtención de información, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.</p>	<p>Tienen ideas propias y las defienden, sin rendirse fácilmente.</p> <p>Planifican su trabajo y los procedimientos detalladamente.</p> <p>Buscan, aceptan sus errores y repiten procesos.</p> <p>Comprueban en forma autónoma para validar su resultado.</p> <p>Respetan y valoran las opiniones y logros de otros.</p> <p>Comparten, obedecen y asumen responsabilidades.</p> <p>Manejan formas de convivencia, como trabajo entre pares, en grupos chicos, en plenario o en forma individual.</p> <p>Aceptan reglas y plazos.</p> <p>Trabajan sin supervisión.</p> <p>Cuestionan datos que les han sido entregados o que hayan encontrados en los medios.</p> <p>Usan procedimientos matemáticos para confirmar la veracidad de una información y/o para complementarla.</p> <p>Intercambian opiniones sobre los motivos de la información manipulada.</p> <p>Toman decisiones basados en conocimientos matemáticos.</p> <p>Indican y citan las fuentes usadas de manera adecuada.</p>	<p>para realizar inferencias sobre la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Determinando la medida de tendencia central adecuada para responder un problema planteado.</li> <li>○ Utilizándolos para comparar dos poblaciones.</li> <li>○ Determinando el efecto de un dato que es muy diferente a los otros.</li> </ul> <p>Explicar las probabilidades de eventos obtenidos por medio de experimentos de manera manual y/o con <i>software</i> educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estimándolas de manera intuitiva.</li> <li>○ Utilizando frecuencias relativas.</li> <li>○ Relacionándolas con razones, fracciones o porcentaje.</li> </ul> <p>Comparar las frecuencias relativas de un evento obtenidas al repetir un experimento de forma manual y/o con <i>software</i> educativo, con la probabilidad obtenida de manera teórica, usando diagramas de árbol, tablas o gráficos.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Usan la información de manera efectiva. Controlan el uso de la tecnología en forma responsable. Procesan la información extraída, evitando las copias textuales extremas.</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Esta práctica de incorporación de lo intercultural iba acompañada de una serie de metodologías complementarias desarrolladas por el profesor, generando un modelo lectivo que ponía como protagonista al alumno, permitiéndole construir su aprendizaje desde sus propios procesos reflexivos sobre los contenidos entregados. De esta forma, conceptos como la capacidad de indagar e investigar, participación activa, trabajo colaborativo, constituyen factores claves en el logro de los aprendizajes, en coherencia con la actitud que se espera desarrollar a través de este módulo, y donde la interculturalidad aparece como un elemento que permite potenciar y consolidar los demás componentes.

*“...Una habilidad y competencia concreta tiene que ver con el indagar, el investigar, esta metodología incluye la participación activa de los estudiantes, tu como profe te nutres de ellos...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“...habíamos mencionado, como tu señalabas, la participación activa de los estudiantes... trabajo colaborativo, tutorías... tengo que tener actividades para los adelantados, los que les cuesta un poco más, tengo que tener de todo tipo de actividades...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

De esta forma, a partir de la observación en aula fue posible constatar que el docente utilizó durante toda la clase el recurso de preguntar hacia el curso sobre lo que saben de cada tema, de esa forma los alumnos eran capaces de comunicar sus comentarios y dudas respecto a la materia. Además, por cada pregunta, responden al menos dos alumnos, dando posibilidades de participación y activando la discusión en torno a los temas.

Dentro de esta dinámica, se invitaba a los alumnos a relacionar el contenido con su vida cotidiana, por ejemplo, se consultaba a los alumnos donde habían visto estadísticas, a lo que algunos alumnos respondieron que en el fútbol y otros deportes, y que en los juegos de consola (Nintendo, PSIII, X-box, etc.) se podía ver datos sobre el desempeño del jugador.

Las clases observadas fueron realizadas por el mismo profesor en dos 7<sup>os</sup> Básicos distintos, y estaban estructuradas en tres momentos distintos, a saber:

- Explicación de la estadística: En tanto el objetivo es que los alumnos puedan reconocer y a la vez representar su realidad mediante la estadística, el profesor comienza revisando distintas diapositivas con gráficos estadísticos, los cuales, sobre todo, tratan sobre migración e inmigración en Chile y el mundo, además de comparación de temperaturas entre Colombia y Chile. La actividad, por lo tanto, no solo busca la comprensión de la disciplina, sino que también buscaba derribar mitos sobre las impresiones generales de la inmigración en Chile, por ejemplo, mostrando el porcentaje de población migrante en nuestro país en comparación con otros países latinoamericanos, mostrando en esta lógica comparativa que Chile tiene un porcentaje comparativamente bajo de esta población. Si bien se podría considerar una actividad neutral, el objetivo es precisamente desentrañar algunas construcciones instaladas en la sociedad civil sobre el fenómeno migratorio.

*“...por eso que tengo que incorporar a cuestiones de estadísticas como gráficos, tablas o medidas de tendencia central, etc., etc., etc., elementos que son sus culturas, costumbres, comidas, gustos, intereses...”*

***(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)***

- En el caso de la comparación de las temperaturas máximas y mínimas entre las ciudades de Santiago y Cali, el profesor pone acento sobre la diversidad de realidades en Latinoamérica, y aprovecha para solicitar a los alumnos colombianos que entreguen algunos detalles sobre la vida en Colombia, y qué significó para ellos llegar a un país como Chile (por ejemplo, el cambio que tuvieron que hacer a nivel de vestimenta para sobrellevar el cambio de clima). De esta forma, el docente realiza las actividades para reconocer las culturas que se dan dentro del aula, por una parte se retroalimenta de la información que entreguen los alumnos/as respecto de sus ciudades de origen, para dar paso al segundo trabajo realizado por el docente, que es investigar sobre dichas ciudades con el fin de incluir estas diferentes culturas dentro de los conceptos tratados en clases.

*“...Tengo que seguir hacia las características que tienen que ver con su cultura que ya si bien es cierto la dejaron detrás, todavía están dentro de él, entonces y por lo tanto para que los aprendizajes le hagan sentido y sean significativos para ellos, una materia determinada, el tema sigue siendo y es un gran desafío el incorporar elementos de sus propias características culturales a estas cuestiones que son abstractas...”*

***(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)***

- Llenado de Tabla de Frecuencia: Luego de los ejemplos se muestra una diapositiva con un cuadro en blanco, que en la primera columna contiene distintos sabores de helado (incluyendo sabores con una lógica latinoamericana, incluyendo por ejemplo, algunas frutas tropicales). Por lo tanto, el objetivo es construir una muestra, en este caso del curso, sobre preferencias de helado. La tabla es rellenada en frecuencia relativa y acumulada por las preferencias de los alumnos (a mano alzada). Finalmente explica los elementos de la tabla (frecuencia absoluta, acumulada, relativa, decimal, fracción y porcentaje).

- Actividad con Guía: El profesor entrega a cada alumno, una guía con la tabla, para que se rellenen las columnas sobrantes y así puedan terminar de construir la tabla de frecuencia solos y con sus datos.
- Revisión grupal: se revisa la guía de manera grupal, donde el profesor pregunta al azar los resultados de los cuadros de la tabla que alcanza a rellenas. Para el relleno el profesor proyecta la diapositiva en la pizarra y escribe desde el computador. Por otro lado, el profesor para finalizar, hace una ronda de preguntas que pudieron quedar.

Aunque no se observa una evaluación directa en el desarrollo de la clase, el docente está recapitulando y sintetizando permanentemente los contenidos entregados, retroalimentando al grupo sobre el trabajo realizado, resolviendo consultas e invitando a los alumnos a reflexionar en torno a los resultados.

### **GESTION DEL ESTABLECIMIENTO EN LA IMPLEMENTACION DE LA PRACTICA**

La diversidad tanto en la escuela, como el profesor es comprendida más allá de la multiculturalidad, ya que abarca a *niños/as con problemas de aprendizajes*, a la *interculturalidad a nivel país*, es decir considerando alumnos/as del norte, centro, sur, con diferentes etnias, y una diversidad a *nivel internacional*, es decir, la inmigración propiamente tal. Desde esta perspectiva la escuela busca hacerse cargo de todos estos elementos.

*“...Uno de los sellos que está declarado en la misión de este proyecto educativo y que, de alguna manera, con los cuales nosotros trabajamos con relativa conciencia, por así decirlo, a la hora de planificar y ejecutar las clases, tiene que ver con la diversidad en un sentido mucho más amplio que la multiculturalidad, que sería una parte...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

Dentro de los lineamientos estratégicos del establecimiento, está el establecer distintas herramientas metodológicas y didácticas para abarcar dicha diversidad que el establecimiento ve como uno de sus factores diferenciadores y grandes potenciales, con el propósito de generar una enseñanza y educación más inclusiva y efectiva en los alumnos/as.

Los docentes por tu parte buscan hacerse cargo de esta diversidad por dos principales razones, por una parte, está el hecho del aumento evidente de migrantes, que se suma al concepto de diversidad. Y por otra parte resulta necesario para ellos abordar el tema porque es parte de la identidad y principios de la escuela, por lo que la inclusión de la diversidad no es un tema ajeno para los docentes.

Dentro de este contexto, uno de los temas claves es el desarrollo de consejos reflexivos de profesores, instancias semanales de trabajo del cuerpo docente, el que tiene un perfil de reflexión pedagógica

(antes que puramente administrativo), abriendo espacios de retroalimentación entre profesores para establecer y mejorar prácticas pedagógicas.

*“...Los típicos consejos de profesor, hoy en día más que consejos administrativos, que es una de las críticas que hace el profesorado en general... para nosotros se ha tornado un tema de consejo reflexivo donde se instalan... por ejemplo innovación pedagógica, ¿Qué hacemos? ¿De qué manera distinta abordamos una misma situación como la hemos abordado hasta la fecha...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia , Región Metropolitana)**

A través de los consejos reflexivos los docentes exponen sus prácticas educativas y se analizan sus fortalezas y debilidades, con el fin de mejorar aquellas que puedan surgir efectos positivos en el aprendizaje; este proceso, aunque es dirigida por el equipo directivo, es un proceso reflexivo que involucra a todo el cuerpo docente hacia la mejora de las prácticas pedagógicas. Esta actividad es moderada e intencionada por parte del equipo directivo, puesto que ellos permiten esta instancia. Adicionalmente, estas actividades son complementadas con otras metodologías como la observación en aula.

*“...Ahora se da espacio, se da espacio para proponer dificultades a resolver, se hacen observación al aula, de la observación al aula se extraen debilidades y fortalezas, que estamos haciendo bien y que nos falta por mejorar...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

*“...Lo que hacemos entre nosotros es exponer prácticas educativas, eso no nace de nosotros, eso nace del equipo directivo, es el equipo directivo el que modera y lo intenciona...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

## **PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA**

El reconocimiento de la diversidad como valor ha sido el resultado de un trabajo interno de la institución escolar, es parte de la identidad y de los principios rectores de la escuela, incluso antes de que desde las estructuras centrales del estado este tema apareciera como temática, deviniendo incluso en una estructura normativa.

*“...nosotros venimos prestando atención a de la diversidad mucho antes de que se ponga el tema, con la promulgación de la ley, por las características propias de la escuela...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia , Región Metropolitana)**

De esta forma, la interculturalidad ha sido institucionalizada dentro de las mismas definiciones estratégicas de la escuela, y desde este espacio se han establecido diversas acciones definidas desde la misma organización para hacerse cargo de la interculturalidad, como una de las aristas relevantes de la diversidad.

## RETROALIMENTACION Y SEGUIMIENTO

La principal instancia de evaluación es el consejo reflexivo, el cual genera un espacio en el que los profesores pueden estudiar sus prácticas dentro del aula, estableciendo mejoras en estas, además pueden surgir nuevas que sean aplicables a todas las asignaturas.

Estos consejos son liderados por el equipo directivo, el cual apoya la construcción y gestión del conocimiento de la organización sobre las realidades que enfrentan los alumnos y cuáles son las mejores herramientas pedagógicas y didácticas para acompañar estas realidades. En consecuencia, es esta instancia donde se entrega herramientas a los docentes para mejorar sus clases y metodologías pedagógicas.

El equipo directivo trabaja de tal manera que el conocimiento que se construye en los consejos tenga un perfil transversal, al margen de las diferencias de cada nivel y de las distintas asignaturas, como conocimiento relevante para la organización en general.

*“...Eso es otra cosa que hace dirección, que tiene que ver con que lo que se levante en los consejos, en la medida de lo posible, sea transversal, porque se me hace súper fácil proponerte cosas para matemáticas, pero no necesariamente van a ser útiles para lenguaje...”*

**(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)**

## RESULTADOS Y EVALUACION DE LA PRACTICA

Los resultados observados por parte del docente responsable de esta práctica apuntan a dos elementos fundamentales. En primer lugar aparece lo propiamente curricular, es decir, en qué medida esta práctica resulta beneficiosa para el logro de los objetivos de aprendizaje y la promoción de ciertas actitudes en los alumnos, en un espacio donde el lenguaje es el mismo, las realidades son las mismas, entre otros.

Dentro de este contexto, se referencia que el aprendizaje es más dinámico cuando se conecta con la realidad culturalmente significativa de los alumnos, y aunque no se hace referencia a una mejora en los indicadores para medir los aprendizajes asociados (ya que estos resultados se cruzan con otros factores relacionados con la condición de vulnerabilidad social del establecimiento), desde la percepción del docente responsable esta práctica fortalece los aprendizajes.

En segundo lugar, se observan resultados a nivel de convivencia escolar y de respeto desde la diversidad que es propia del establecimiento. En este sentido, se observa un efecto positivo de la práctica, en la medida que se pone en valor esta diversidad instalando la escuela como un espacio de respeto y expresión de dichas diferencias, pero donde al mismo tiempo son todos iguales en la lógica de la “unidad de la diferencia”.

Por su parte dentro de los principales desafíos observados para una mejora y consolidación de la práctica observada, se hace referencia a la necesidad de una mayor estandarización, es decir, a la necesidad de definir con mayor claridad los protocolos de acción para la implementación de la práctica en contextos de aprendizaje diversos; dada esta falta de estandarización, se instala una lógica de "ensayo y error" que tiene riesgos sobre la labor de los docentes y los aprendizajes de los alumnos lo que supone al mismo tiempo una mayor coordinación entre los profesores respecto de cómo implementar estas prácticas.

*"...creo que sigue siendo un desafío la estandarización de la práctica, creo que esto no está para nada acotado, creo que tenemos que seguir avanzando un paso más allá que tiene que ver con sistematizar ciertas prácticas, documentar ciertas prácticas..."*

***(Profesor, Escuela República de Colombia, Región Metropolitana)***

## 5.2. JARDÍN LOS CONEJITOS

La implementación del Currículo Culturalmente Pertinente fue observada en los dos niveles con los que cuenta el Jardín Infantil Los Conejitos, es decir, en Sala Cuna y Nivel Heterogéneo (medio menor y medio mayor). El contexto en que se diseña y ejecuta esta práctica, está dado en primer término por el mandato de la Corporación Municipal de Castro, la cual durante el año 2014 comenzó un trabajo colectivo con las comunidades educativas locales de construcción de un currículo que incluyera las diversas expresiones culturales propias de la isla de Chiloé.

*“...esa diversidad de expresiones de la cultura chilota, difíciles de enmarcar en el tiempo por su dinamismo, han ido formando un “ser chilote” que se considera valioso de potenciar, por se la mejor respuesta a los esenciales humanos de siempre, y a los desafíos de hoy y mañana en sus diversas representaciones actuales<sup>4</sup>”*

Con este insumo, el Jardín Infantil Los Conejitos, diseña sus experiencias de aprendizaje considerando también su propio contexto marcado especialmente por niños que provienen de distintos lugares cercanos a Castro, urbanos y rurales, además de familias que se han trasladado por diversas circunstancias a Chiloé y algunos extranjeros.

*“...tenemos niños de Chiloé, pero tenemos niños de la ciudad, pero también tengo niños del campo, tengo niños que viven en la semana aquí y el fin de semana se van al campo, tengo niños más urbanos y tengo niños más rurales, tengo familias que viven en Castro, pero también son de otras ciudades de Chile. Entonces todo va nutriendo nuestro currículo, cada cosa, cada aporte, a veces en una reunión de apoderados o en las conversaciones con los niños y niñas todo va nutriendo nuestro trabajo de una u otra manera”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“...hay niños colombianos, tenemos diferentes culturas, pero nos hemos dado cuenta que como esencia hay niños que vienen de otras partes, del campo obviamente son más, tienen formas diferentes que los que son de ciudad, pero uno trata de incorporarlos de acuerdo a sus intereses, porque no todos los niños son iguales ...”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

Junto con el mandato de la Corporación Municipal de Castro, la iniciativa surge con la idea de rescatar la esencia de la cultura chilota, con sus principales elementos y particularidades, y de esta forma traspasarla a los niños desarrollando una identidad que le es propia.

*“...acercar este currículo a los niños que, generalmente, uno los engloba universalmente desde otro punto, no desde su esencia, desde su ser, que en este caso Chiloé es muy distinto al centralismo, al capitalismo, o al norte, todos tenemos distintas culturas”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

<sup>4</sup> Corporación Municipal de Castro, Un currículo culturalmente pertinente para los niños y niñas de la comuna de Castro. Disponible en: <http://www.corpocas.cl/>



Es importante relevar también que se identifica la necesidad de, junto con enseñar desde las particularidades del entorno que rodea a los niños, preparar a los estudiantes para relacionarse con la diversidad propia de una sociedad globalizada.

*“...hay niños no solo de nacionalidad chilena también de otras nacionalidades y eso es muy importante, porque tú aprendes a relacionarte con distintas culturas, otros ámbitos, yo encuentro que esa parte es muy buena porque hoy día los niños están creciendo y cada vez va siendo más diferente, quizás más difícil”*

**(Apoderado, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“... porque está bien, uno tiene que saber lo que es, de donde viene, donde está viviendo pero también tiene que estar consciente, sobre todo ahora, con el mundo cada vez más globalizado, a pesar que estemos en un isla, no estamos tan aislados”*

**(Apoderada, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

### ||| 5.2.1. Práctica 4: Currículo culturalmente pertinente – Jardín Los Conejitos

#### DESCRIPCION DE LA PRÁCTICA

Según lo declarado por la Corporación Municipal de Castro, el objetivo de realizar una contextualización cultural del currículo escolar a nivel parvulario es generar una identidad cultural compartida por toda la institución.

*“Esta apuesta curricular en el nivel parvulario, que estamos construyendo en la comuna de Castro, refleja la búsqueda de un consenso pedagógico que permite a través del diálogo, mantener y/o renovar las experiencias educativas con los aportes entregados por los participantes desde los contextos a los que pertenecen y a su propia subjetividad. Esta valoración de la igualdad de las diferencias potencia la transformación de los contextos educativos, al posibilitar a los agentes educativos establecer relaciones con la sociedad y la cultura desde el mundo de la vida, desde la propia cotidianeidad del aula”<sup>5</sup>.*

Con ese fin, se trabajó colaborativamente con investigadores, educadores y comunidades educativas para identificar los ejes significativos de la cultura chilota que se deben trabajar en un currículo intercultural para párvulos, éstos son:

- Valores compartidos: este eje tiene como fin desarrollar el espíritu comunitario y la relación con la naturaleza.

<sup>5</sup> Corporación Municipal de Castro, Un currículo culturalmente pertinente para los niños y niñas de la comuna de Castro. Disponible en: <http://www.corpocas.cl/>

- La creatividad de la cultura chilota: este eje tiene como fin desarrollar la riqueza de los oficios tradicionales y de los emergentes, y los bienes que se producen; la diversidad de formas de trabajar en la materia; la cocina chilota; el léxico y habla chilote; la organización y valorización del tiempo cotidiano; y las creaciones visuales y musicales.
- Las relaciones con lo trascendente.

A partir de las orientaciones entregadas por la Corporación Municipal de Castro, el Jardín Infantil Los Conejitos diseña y desarrolla las experiencias de aprendizaje para ambos niveles atendidos.

*“...los ejes a trabajar en este currículo culturalmente pertinente, uno de esos, por ejemplo, es lo trascendente. Qué es lo trascendente para nosotros, en Chiloé hay mucha religiosidad, pero cómo nosotros lo llevamos a cabo en el jardín infantil, a través de lo espiritual no religioso, pero sí, nuestros mitos, nuestras leyendas, nuestras costumbres, de alguna manera están contenidos ahí, el habla, el léxico chilote, nosotros hablamos distinto al resto del país, tenemos palabras distintivas, tenemos tradiciones distintas a los otros, tenemos comidas distintas, tenemos bailes típicos, tenemos zonas, el clima nos determina como chilotes, el ser isla ya nos da una cualidad distintas [...] trabajar en base a la coherencia, a lo que tú eres, a lo que quieres ser, te facilita el trabajo”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

En este contexto, es que el fin último de la práctica observada y de las experiencias de aprendizaje implementadas, es formar capacidades y habilidades en los niños de modo que puedan desarrollarse de manera autónoma a partir del trabajo con sus propios intereses, gustos y personalidades.

*“... había que sacar la base de lo que queríamos hacer, que, en este caso, era ver niños felices y que hagan sus cosas por sus propios intereses y que sean capaces de tener iniciativa, que logren ser autónomos”.*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

Para la implementación del “Currículo culturalmente pertinente”, se deben instalar un conjunto de contextos para el aprendizaje, mandatados por la Corporación de Educación de Castro:

1. Comunidades educativas: Entendida como el contexto humano en que se desenvuelven los niños para el aprendizaje. Considera el trabajo con niños y niñas, el trabajo con las familias de los niños y niñas, el trabajo con el personal de aula y centro educativo, el trabajo con la comunidad circundante. Dentro de las experiencias que incluyen el trabajo con las comunidades educativas, se encuentran:
  - a. Invitar a la familias incluyendo abuelos, niños, tíos, padrinos, etc. a participar en las diversas actividades, en especial, desde sus afectos a los niños y niñas y de los conocimientos que tienen de diferentes áreas de la cultura chilota.
  - b. Rescatar prácticas culturales que se hacen en conjunto, como son las Fiestas Costumbristas, Fiestas Religiosas o las Mingas, invitando a los niños y niñas a

- presenciarlas participando acorde a sus posibilidades, y/o recrearlas en el centro educativo.
- c. Acoger e integrar los saberes de la diversidad de familias rurales y urbanas, sus oficios, prácticas, ritos, costumbres, etc.
  - d. Investigar sobre el origen de sus apellidos o familias, el nombre del lugar (toponimias), de las calles o sectores que están en el entorno cercano de los niños y niñas.
  - e. Invitar a los niños a realizar investigaciones de las historias locales, haciendo registros de ellas (dibujos con palabras significativas).
  - f. Organizar con los niños y niñas, instancias donde practiquen el compartir, el hacer actividades con otros para un fin común, el intercambio (trueque) de saberes, pequeños objetos, etc.
2. Espacios educativos: Relacionado con el lugar donde se genera el aprendizaje. Para la implementación del Currículo culturalmente pertinente, es necesario ampliar la noción de espacio educativo, considerando no solo la sala de clases, sino el entorno del establecimiento. Se busca, generar “amplias posibilidades de participación y apropiación de ellos, de manera que expresen también sus culturas de pertenencia siempre con los criterios generales de seguridad, acceso, disponibilidad y variedad”<sup>6</sup>. En este contexto, se considera:
- a. Espacios externos: escenarios del entorno del establecimiento que pudieran usarse con fines pedagógicos. Se consideran en este aspecto las salidas pedagógicas.
  - b. Espacios internos: escenarios al interior del establecimiento, los cuales deben permitir que los niños exploren, conozcan y transformen, favoreciendo tanto el aprendizaje como la autonomía. Se considera en este aspecto que los elementos de la cultura chilota se encuentren en todos los rincones y zonas de aprendizaje, no se trata, por tanto, de folclorizar el ambiente educativo, diseñando solo un “rincón chilote”.
  - c. La ambientación de los espacios: No se debe entender como la “decoración” del aula, sino como la apropiación del espacio por parte de los niños con fines pedagógicos. Se sugiere la proyección del entorno característico de Chiloé, priorizando elementos de lana, mimbre, cestas, canastos, etc.
  - d. Recursos para el aprendizaje: Considera los materiales que complementan los espacios, los que debieran ser:
    - i. Creados por los niños y niñas: utilizando materiales recuperables o recursos para tal efecto como lanas, cartón, madera, mase, papeles de diario, etc.
    - ii. Creado por adultos educadores: pensando en favorecer aprendizajes importantes en los niños y niñas. Láminas, álbumes, paneles, juegos de asociaciones, loterías o dominós con temas locales, ebcajes de diverso tipo.
    - iii. Manufacturados: son aquellos elaborados industrialmente que se adquieren para llevarlos al centro, como son tijeras, libros, pelotas, muñecos, sonajeros, etc.

<sup>6</sup> Corporación Municipal de Castro, Un currículo culturalmente pertinente para los niños y niñas de la comuna de Castro. Disponible en: <http://www.corpocas.cl/>



En la observación realizada se verificó que en el caso de Sala Cuna son los niños quienes deciden cuales son las actividades que realizarán entre distintas opciones dispuestas en el aula las cuales tienen alguna relación con la identidad chilote, ya sea en los materiales, objetos visuales, recursos auditivos, etc.

En el nivel heterogéneo, se observó la actividad diaria de caminata pedagógica, a través de la cual los alumnos dan un paseo por su entorno, mientras son guiados por las parvularias y asistentes para el aprendizaje. La experiencia tiene pertinencia cultural, en el sentido que incorpora durante la caminata elementos que buscan acercarlos a su identidad como chilotes, no sólo desde la Folklorización, que también se trata, sino desde el contexto cultural (formas de vida, cotidianeidad, naturaleza y medio ambiente y trascendencia) en que se desenvuelve el establecimiento.

*“Todos los días ellos salen a caminar, primero empezamos sin objetivo, sino que conocer el barrio, bueno, nuestro objetivo como educadoras era bueno qué hacemos con esto, pero primero, que hicieran actividad física, que se vincularan con el entorno en que estaban, y de a poco fuimos viendo que esto empezó como una experiencia tan simple pero hoy vemos el impacto que ha tenido en ellos y en la comunidad, ha sido increíble”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“...nosotros con el tema de las caminatas, que es como lo que a ellos más llama la atención, porque no es necesario trabajar los números, los colores o las cosas dentro de una sala, que generalmente uno lo hace desde kínder hasta educación universitaria, entonces, ya llevarlos afuera y darles otro contexto de trabajo, a través de trabajar con piedras, con hojas los números, o del lenguaje, o de los colores, uno lo ve de otra manera [...] yo creo que a la mayoría como que más le hace significado salir, o sea nosotros lo hemos comprobado, más que estar acá en la sala, nosotros no utilizamos mesas, solamente para comer y para trabajar cosas específicas, pero más en movimiento, y con cosas naturales”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

Además de las experiencias observadas, los actores identifican también otras actividades con pertinencia cultural como:

- Cada niño es identificado con un animal marino idealmente de la zona.
- Reemplazo de cuentos tradicionales por mitología chilota.
- Proyección de dibujos animados relacionados a la tradición chilota (Pincoya, Trauco, etc)
- Los disfraces que se solicitan tienen relación con la mitología chilota.
- Incorporación de la cocina chilota en las festividades.
- Incorporación de música chilota en las festividades.

*“De hecho, si le ponen dibujos animados son del Trauco, de la Pincoya, son leyendas chilotas adaptadas a la animación”*

**(Apoderada, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“A parte cuando hay actividades de disfraces nos tocó hacer de mitología chilota reciclado”*

**(Apoderada, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“Para el aniversario se hizo un curanto entre todos los apoderados, lo del traje típico, las fiestas que hacen los niños son con pura música chilota”*

**(Apoderada, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

Ahora bien, cabe destacar que todas las experiencias de aprendizaje siguen orientaciones metodológicas que buscan reforzar la práctica analizada. En este sentido, el niño es el protagonista de su aprendizaje; se respeta su individualidad, identidad, intereses, personalidad y tiempos.

*“...los niños tienen diferentes gustos, tiene diferentes ritmos, todo, son individuales, entonces uno trata de incorporarlos, primero que nada, viendo que intereses tienen, o sea yo no puedo acá, al menos con lo que estamos trabajando como parte del currículo, hacer felices a los niños de manera tal de buscar sus gustos y preferencias y, así, uno trabajar”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

*“... uno ha integrado en alguna parte, la parte del factor sorpresa o ha integrado actividades novedosas, pero dejando que ellos practiquen para ver que es lo que se les ocurre hacer con ese material [...] algunos hacen cosas que son distintas al otro, pero todo es respetable dentro de su contexto”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

Para apoyar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva cultural, el material didáctico está a disposición de los niños para que ellos decidan cuando utilizarlos con el apoyo de parvularias y asistentes. Entre otros, se visualiza materias primas de la zona, frutos, material audiovisual y figuras de la cultura chilota.

Acorde con lo señalado anteriormente, las evaluaciones son de carácter individual, se da especial énfasis a los registros fotográficos ya que éstos permiten mostrar a los padres y apoderados el trabajo realizado por los niños y su evolución.

*“...cada uno es evaluado individualmente, no se compara con el grupo, no hacemos comparación entre los niños, ni cuantitativas, ni cualitativas, tampoco trabajamos con listas de cotejo [...] a través de la documentación fotográfica, entonces hacemos partícipe a la familia, al equipo y a los mismos niños de la evaluación”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

## **GESTION DEL ESTABLECIMIENTO EN LA IMPLEMENTACION DE LA PRACTICA**

Si bien la práctica está mandatada por la Corporación Municipal de Castro, en cuanto ésta entrega a los establecimientos la responsabilidad de su implementación, entregando la autonomía para determinar las estrategias necesarias para su ejecución, así como el uso de metodologías de aprendizaje y el diseño de las experiencias que se pondrán a disposición de los niños.

*“Acá somos siete jardines infantiles y once colegios que trabajamos con este currículo, pero si tú vas a visitar a estos 11 colegios y 7 jardines te vas a encontrar con cosas totalmente distintas, porque no nos unifica, nos permite la libertad de hacer lo que cada establecimiento, según su sello, quiere aportar a su comunidad”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

En este sentido, es que se visualiza que el liderazgo de la directora es fundamental para motivar, comprometer y dirigir a las parvularias y asistentes en el logro de los objetivos planteados. Parece sumamente relevante aunar criterios y compartir una visión acerca de lo que se espera de la práctica implementada.

*“...[tuve que] cambiar mi estrategia, porque mi objetivo era llevar a cabo este currículo porque a mí me interesaba conocer y trabajar en esta implementación, pero tuve que dar vuelta mi estrategia, mi estrategia ya no era trabajar con los niños, mi estrategia fue trabajar con el personal [...] y mi estrategia apuntaba a desarrollar el ambiente humano, mejorar, y pasar de un grupo de personas a un equipo de trabajo, con consciencia, con herramientas claras, concretas, definición de roles”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“...capacitar al personal, entregar las oportunidades, las herramientas, las estrategias, para que comprendieran que, desde su rol educador, tanto técnico como educadora, teníamos un objetivo claro”.*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

Ahora bien, una vez que se ha logrado traspasar la motivación de la práctica hacia el equipo docente, éste se ve desafiado a cambiar la forma tradicional de enseñanza, investigar metodologías coherentes con un currículo culturalmente pertinente, diseñar experiencias de aprendizaje y ser lo suficientemente flexibles para adaptarlas al interés y respuesta de los niños.

*“[los integrantes del equipo] se acostumbraron a un ritmo de trabajo elevado, a un ritmo de trabajo que requiere de constante investigación, entonces ya no soy yo solamente la que lleva este buque, sino que es todo un equipo que está trabajando para que se generen las cosas que nosotros nos hemos planteado”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“...este año fue fácil porque ya lo veníamos trabajando del año pasado y yo creo que más que incorporar metodologías y cosas, va en el equipo de trabajo, que uno quiera hacer las cosas [...] nosotros desde el año pasado empezamos como a cambiar el chip, viendo otras cosas, viendo posibilidad, este año nos lanzamos, como se dice, a la piscina”.*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

Finalmente, se visualizan instancias de coordinación entre las educadoras que tienen por finalidad compartir experiencias, retroalimentar las experiencias de aprendizaje aplicadas y aconsejarse mutuamente.

*“...las reuniones de equipo siempre son productivas, porque hacemos como un, cuando mandan a alguna a curso lo replica, le conversa a las compañeras, sabes que esto te puede servir, esta idea te puede servir, o sea estamos como conectadas”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

## **PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA**

La práctica se encuentra institucionalizada desde el mandato de la Corporación de Educación de Castro, el cual es recogido por el establecimiento y adaptado a su realidad, contexto y características propias. Se observa el esfuerzo desde la dirección por traspasar la práctica en todos los niveles, siendo un pilar en sus definiciones estratégicas y logrando que se incorpore en el discurso de los distintos actores observados. Además, se visualiza que las definiciones estratégicas se encuentran presentes en los distintos espacios para el conocimiento del personal y de las familias. En este sentido, la visión del jardín, en coherencia, con la implementación de un currículo culturalmente pertinente, es la siguiente:

*“La sala cuna y jardín infantil “Los Conejitos” se identifica como un unidad educativa que alberga a niños y niñas entre tres meses y cuatro años, la cual pretende ser reconocida como una institución comprometida, educando a niños y niñas en un contexto social que potencie el proceso educativo con la participación de la familia, como primeros y más importantes formadores, con el fin de realizar un trabajo en conjunto, coherente y pertinente con nuestra realidad, potenciando el desarrollo integral en el proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo una educación de calidad, promoviendo el respeto por el entorno cultural, es por eso que nuestro énfasis curricular se enmarca en el cuidado del medio ambiente, fortaleciendo además la identidad chilota mediante el currículo culturalmente pertinente. Es por eso que los niños y niñas que inician el proceso educativo en este establecimiento son favorecidos de manera holística, pero sobre todo respetuosos de su entorno, su cultura y su identidad”.*

**(Visión Jardín Infantil Los Conejitos)**

Por otra parte, se observa un apoyo constante para la implementación de la práctica desde la dirección, mediante reuniones informativas y el apoyo mutuo entre el equipo docente. Este aspecto se encuentra presente en la evolución de la práctica, desde su inicios, con la investigación para el diseño de metodologías y el desarrollo de experiencias de aprendizaje coherentes con el Currículo culturalmente pertinente, y en la retroalimentación para su implementación e identificación de mejoras.

*“...empezamos a investigar, y ella [directora] en las reuniones técnicas nos traía información, empezamos a ver, al principio es todo desconocido, porque uno no es experta, no hicimos cursos, nada, entonces solo a través de la teoría y de las cosas que investigamos empezamos a implantar”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**



## INCORPORACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Para la implementación de un currículo culturalmente pertinente y el diseño de experiencias de aprendizaje coherentes con él, se ha realizado un trabajo especialmente junto a las familias, considerando sus opiniones, percepciones y contexto social, tanto para el diseño del proyecto educativo como para la evaluación de su implementación. En este sentido, también se escucha constantemente las necesidades e intereses de los niños, a través de la realización de consejos de curso semanales, donde se les pregunta que aprendieron, que actividades les gustaron y que les gustaría hacer. De esta forma, se van incorporando sus intereses y la evaluación que realizan sobre las experiencias de aprendizaje que se han llevado a cabo.

*“... cuando se formó el proyecto educativo, el PEI, citaron a los apoderados para venir, y que nosotros como apoderados diéramos como lo que nosotros queríamos del jardín, y yo vine en esa oportunidad y fue un trabajo bonito, porque la mirada del papá es un poco distinta”*

**(Apoderada, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“...a finales del 2016 ya empezamos a plantearnos desafíos, nosotros queríamos mejorar los aspectos técnicos pedagógicos del jardín, entonces qué podíamos hacer, y empezamos a preguntarle a las familias, como jardín, empezamos a preguntarle a los niños, a la familia, al equipo”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

## RETROALIMENTACION Y SEGUIMIENTO

Tal como se mencionó anteriormente existen distintas instancias de seguimiento y retroalimentación, las que si bien no se encuentran formalizadas o procedimentadas, sí es posible distinguirlas en distintos niveles.

A nivel superior, es la directora quien realiza seguimiento a través de la observación en aula y la retroalimentación al personal docente. Además es posible observar, el compromiso de la directora con la implementación y mejoramiento de la práctica, incorporando y planteando al equipo metodologías complementarias, como el método Pikler y el movimiento en libertad, la generación de instancias de evaluación y el seguimiento de las planificaciones y experiencias de aprendizaje.

En segundo lugar, existen instancias de retroalimentación entre el equipo docente, centradas en reuniones de periódicas, las cuales son de carácter reflexivo, no solo de exposición y seguimiento. De esta forma, se ponen a disposición propuestas de experiencias de aprendizaje, se evalúan las actividades y se entrega feedback entre el equipo. La directora, lidera este proceso y fomenta además la investigación para la incorporación de metodologías complementarias.

Finalmente, existe retroalimentación de los padres y apoderados. Para esta, en las reuniones se disponen de cartulinas y post it en las salas de clases para que escriban su retroalimentación. Cabe

destacar, que también se incorpora a los niños en la retroalimentación, a través de la realización de consejos de curso semanales donde se les pregunta cuáles fueron las actividades que les gustaron y que les gustaría hacer.

De esta forma, existe una preocupación por ir mejorando e innovando usando como insumo la retroalimentación obtenida en estas instancias.

*“...innovar, escuchar a los niños, darse el tiempo, y hay otras cosas externas que ya no dependen de nosotros, y yo creo que tiene que ver con el espacio, una oportunidad de mejora es que nos merecemos un lugar mejor, lamentablemente hoy no tenemos la posibilidad, pero tenemos un espacio muy pequeño”.*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

De esta forma, se comprende que el implementar experiencias de aprendizaje pertinentes culturalmente, que logren llamar la atención de los niños y que de esta forma les hagan sentido, es un proceso en constante evolución y que se debe ir mejorando a partir de la información obtenida de las instancias mencionadas anteriormente.

*“...es un proceso, el proceso de implementación del currículo, no termina mañana, ni en cinco, ni en veinte años, siempre se va a ir renovando”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

## **RESULTADOS Y EVALUACION DE LA PRACTICA**

El principal resultado observado, que se repite en el discurso de los distintos actores, es la generación y fortalecimiento de una identidad mapuche. Se visualiza en los niños el ejercicio de su cultura desde el orgullo y respeto por sus tradiciones.

*“...los chilotes hubo un momento en que no nos enorgullecíamos de ser chilotes, nos daba vergüenza [...] pero esto ha llegado a revalorizarnos, porque cuando yo llegué y le comentaba a las familias, como que, mmm, chuta, pero Chiloé, para que vamos a hacer una minga [...] pero de a poco la gente ha ido valorando lo que es, de donde vienen, y los que no son de acá, de donde están”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“...si tú le preguntas a un niño te dice, yo soy chilota, bueno, yo llegué con mi familia hace como dos años, pero mi hija se siente chilota, me dice, nosotros somos chilotes, entonces ya se siente súper partícipe de la isla, no viviendo todo el tiempo acá...”*

**(Apoderada, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

Como principal fortaleza se observa un discurso común, es posible identificar como la visión y los objetivos del currículo culturalmente pertinente son entendidos, compartidos y valorados por los actores entrevistados, desde la dirección, personal docente y apoderados, que ven en la convivencia, el respeto y la diversidad el mayor aprendizaje para el desarrollo de los niños.

*“...todas sabemos para donde vamos, yo creo que eso hace más fácil que el trabajo también fluya”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

*“...es como un aprendizaje indirecto el que están teniendo porque ellos no se dan cuenta que están aprendiendo a aceptar las diferencias indirectamente”*

**(Apoderada, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

*“...él no ve que es distinto, para él son todos iguales, porque él juega a la par con todos”*

**(Apoderada, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

Finalmente, se identificó como principal dificultad, al menos al inicio de la implementación del currículo culturalmente pertinente y sus experiencias, lograr el apoyo de las familias, que entendieran la necesidad de contar con metodologías que se alejaban de la educación tradicional y lo fundamental de su participación en el proceso de aprendizaje de los niños.

*“...al principio todo cuesta, pero yo creo que cuando ven los procesos y como va evolucionando su hijo, yo creo que más se incentivan y motivan al trabajo de acá”*

**(Parvularia, Jardín Los Conejitos, Los Lagos)**

*“... la asistencialidad que el Estado ha permitido, que las familias aun no tomen el real peso de lo que significa un jardín infantil o una sala cuna, que esto no es una guardería, no es solo porque yo trabajo, tiene un componente más fuerte que es el componente educativo”*

**(Directora, Jardín Infantil Los Conejitos, Los Lagos)**

### 5.3. ESCUELA CERRO PLACILLA

La primera práctica observada de la Escuela Básica Cerro Placilla es el denominado Proyecto “Amulepe Kimün Quifikecheyem”. Esta iniciativa forma parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, el cual facilita fondos para recuperar las culturas y las lenguas de los pueblos originarios. En particular, este proyecto educativo pretende, a través de la inclusión de una educadora tradicional en el sistema educativo (concretamente en kínder), revalorizar la cultura, la cosmovisión y la lengua del pueblo mapuche.

El origen de esta iniciativa tiene como principal gestor a la propia educadora tradicional, quien –al estar validada por la comunidad mapuche de San Antonio, en cuanto a sus competencias lingüísticas y culturales- se acerca a la escuela y presenta un pre-proyecto con los principales lineamientos de lo que sería su trabajo al interior del establecimiento. Posterior a la evaluación y aprobación por parte de la Directora y Jefa de UTP, el proyecto final es presentado en el PEIB para obtener los recursos económicos que permitan su financiamiento. Parte del proceso anteriormente descrito queda detallado en palabras de la Jefa de UTP:

*“Mira, ellos para llegar a ser educadores profesionales tienen que pasar por un proceso de validación, digamos, su propio pueblo los valida a ellos como hablantes (...) entonces ellos vienen con esa validación, ahora la persona... El proyecto les permite a ellos acercarse a cualquier escuela que quiera recibirlos, entonces ellos se presentaron aquí con el proyecto, lo conversamos con la señora Dora y “sí, ya vamos”. Se planificó el proyecto y se instaló. La señora Gloria había sido apoderada nuestra, ella era apoderada entonces y tengo entendido que vive cerca de Placilla”.*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

A pesar de que la iniciativa proviene de una propuesta externa, la evaluación de la misma –a partir las necesidades y características socioculturales del establecimiento- fue fundamental para su aprobación por parte de la dirección. En este sentido, de no haber reconocido que la existencia de una importante diversidad cultural no sólo se hallaba cristalizada en estudiantes migrantes, sino también en alumnos/as descendientes de pueblos originarios, esta propuesta no hubiera tenido cabida en la escuela. El reconocimiento de la puesta en marcha de esta práctica como resultado de una necesidad pedagógica queda de manifiesto con la opinión de la asistente de párvulos de kínder:

*“Fue por la diversidad cultural que había en la escuela y porque se sabe que se necesita conocer las raíces de dónde venimos. Se escogió Kínder porque es el comienzo de todo, o sea, a partir de allí los niños comienzan a entender todo del contexto y si se empieza a inculcarles esto desde pequeños es más seguro que serán tolerantes con otras culturas cuando sean mayores”.*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

En tanto, la segunda práctica observada se denomina “Taller de Creole”, implementada desde agosto del 2017. A modo de contextualización de esta práctica de aula, conviene señalar que, en los últimos años, la Escuela Básica Cerro Placilla de San Antonio (Valparaíso) ha recibido un número importante de estudiantes provenientes de otros países, principalmente de Haití. Se trata, en general, de niños/as que forman parte de familias de escasos recursos que llegan a Chile buscando una mejor calidad de vida y más oportunidades laborales. En este contexto, la escuela se ha transformado en un gran “aliado” para estos hogares, ya que –incluso muchísimo antes de que así lo exigiera la Ley- les han abierto las puertas sin importar la época del año en la que matriculan a sus hijos/as ni que muchos de ellos no dominen, en lo absoluto, el idioma español.

Esta realidad desafiante condujo a la dirección del establecimiento a tomar medidas, puesto que el trabajo del cuerpo docente se veía ampliamente dificultado por problemas de comunicación con los/as estudiantes haitianos/as, no sólo dentro de la sala de clases, sino que fuera de ella, por ejemplo, si uno/a de ellos/as se sentía mal físicamente, si necesitaban comunicarse con sus padres, entre otras cosas. Así pues, el presente año, bajo el conocimiento público de que en San Antonio vivía un hombre haitiano que manejaba el idioma español, y que en ocasiones y de manera voluntaria ayudaba a otros compatriotas, es que deciden contactarse con él para solicitarle su apoyo lingüístico en la escuela. En palabras de la Jefa de UTP:

*“Para eso nosotros ideamos, podría decirse, una estrategia que es contratar a una persona que hable el idioma nativo de ellos y que nos haga de traductor, aparte de ser traductor él también nos apoya en las clases, a algunos niños chilenos les enseña palabras en haitiano, o sea, creole, no haitiano, y viceversa. A estos niños los toman aparte, les ayuda a hablar español, nosotros tratamos de enseñarles a leer...”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Para formar parte de la comunidad educativa, la dirección tenía que justificar su contratación ante el Ministerio de Educación, bajo recursos de la Ley SEP, pues resultaba necesario velar por un proceso transparente y seguro para todos los involucrados. Las gestiones comenzaron en abril, pero recién en agosto se pudo concretar su participación de manera oficial. Durante los meses de espera, y debido a la urgente necesidad de un traductor-intérprete del idioma creole (lengua nativa de los haitianos), el educador asistió a la escuela de manera voluntaria cada vez que así lo requerían.

Se trata, por tanto, de una práctica incipiente que surge a partir de una necesidad que, en la actualidad, se hace cada vez más común. Aunque sólo lleva un par de meses de desarrollo, ha facilitado enormemente la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa, en especial entre los profesores y sus estudiantes:

*“Estamos como recién en pañales. Es primer año que tenemos tanto niño extranjero, pero yo creo que ya este otro año ya vamos a tener un poco más de experiencia”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

### 5.3.1. Práctica 5: Programa de interculturalidad – Escuela Cerro Placilla

#### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Los objetivos del Proyecto “Amulepe Kimün Quifikecheyem” de la Escuela Básica Cerro Placilla de San Antonio son los siguientes:

- Incorporar una educadora tradicional validada que favorezca la interculturalidad en la escuela.
- Implementar acciones pertinentes al contexto escolar que favorezcan la convivencia, el diálogo y el respeto entre distintas culturas.
- Aplicar procesos de acompañamiento y monitoreo a educador tradicional del proyecto para mejorar y proyectar la iniciativa (portafolio, observaciones directas y/o productos logrados).
- Revalorizar la cultura, la cosmovisión y la lengua del pueblo mapuche.
- Integrar a toda la comunidad escolar en el conocimiento de la cultura, lengua y cosmovisión del pueblo mapuche.

Dentro de las características de este Proyecto de Interculturalidad, destaca su trayectoria, pues lleva casi 6 años de implementación. Por otro lado, el hecho de que se realice en kínder no es al azar, puesto que el establecimiento tiene la visión de que, desde los primeros años, es más favorable crear conciencia acerca de la importancia de la puesta en valor de nuestras raíces. Así lo manifiesta la asistente de párvulos, quien lleva poco más de dos meses junto a los/as estudiantes de este nivel, en reemplazo de la educadora de párvulos:

*“(…) Se escogió Kinder porque es el comienzo de todo, o sea, a partir de allí los niños comienzan a entender todo del contexto y si se empieza a inculcarles esto desde pequeños es más seguro que serán tolerantes con otras culturas cuando sean mayores”.*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Respecto de la periodicidad de la práctica, se debe señalar que posee un carácter anual (marzo a diciembre), y sigue los lineamientos del calendario escolar. A la semana, tiene destinadas dos horas pedagógicas, las que generalmente se distribuyen en dos días a la semana. En cada oportunidad, una educadora tradicional (también llamada *educadora tradicionalista* por los miembros de la comunidad educativa del establecimiento) asiste al aula de kínder y, bajo la supervisión y el acompañamiento de las dos asistentes de párvulos encargadas del curso, lleva a cabo sus actividades.

*“Está todo el año, desde marzo hasta diciembre. Durante todo el año se hacen actividades a partir de esta actividad (proyecto). Por ejemplo, se celebra el año mapuche, los niños hacen instrumentos musicales, van a terreno, entre varias cosas más”*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Una vez en la sala de clases, la educadora tradicionalista interactúa con los/as niño/as, realizando principalmente trabajos manuales, tales como la creación de instrumentos musicales, elaboración de sencillos platos/comidas típicas mapuches, y también salidas a terreno, entre otros. Cabe destacar que,

al inicio de cada clase, la educadora los invita a cantar canciones en mapudungun y, además, les explica lo que tiene preparado para ese día. Junto con ello, y en la medida que va explicando los pasos, por ejemplo, de cómo se elabora el pan mapuche (Cobquecura), les enseña el origen de sus ingredientes y cuáles son sus nombres en mapudungun. En tanto, las asistentes de párvulos supervisan el trabajo y el comportamiento de los/as estudiantes, pero también participan activamente de las secuencias didácticas propuestas por la educadora.

Al observar la práctica pedagógica en el aula, se puede advertir una metodología activo-participativa, donde los/as niños/as son constantemente estimulados a conocer y valorar la cultura mapuche. Para ello, tal como se ha mencionado anteriormente, se realizan diversas actividades, cuyos recursos son igualmente amplios. Éstos van desde ingredientes para elaborar comida hasta insumos para crear instrumentos propios de la cultura. Los fondos económicos para cubrir estos gastos provienen de los montos asociados al PEIB, por lo tanto, existen materiales que ya han sido especificados y que pueden ser adquiridos para la correcta realización del proyecto. Esto queda demostrado en palabras de la asistente de párvulos:

*“La educadora tradicionalista trae todos los implementos para hacer la clase. El programa tiene fondos para que ella pueda hacer su trabajo”.*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

En cuanto a la existencia de adaptaciones tanto de la práctica pedagógica (durante el desarrollo de la clase) como de la planificación curricular vinculada al proyecto (según necesidades especiales de los/os estudiantes), se puede señalar que no se observó evidencia alguna al respecto. En este sentido, las actividades realizadas se ajustan a la planificación anual, especialmente en lo que a contenidos se refiere. Por otra parte, en relación con las metodologías de evaluación de los aprendizajes, se advirtió que éstas tienen, especialmente, un carácter formativo y de retroalimentación. Se emplea, sobre todo, el formato oral de pregunta-respuesta y el diálogo entre educadora y estudiantes. No se evidencian, por tanto, evaluaciones sumativas.

A continuación se presentan las planificaciones de clases asociadas a la práctica de aula observada:

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD</b> (Desarrollados en las clases)	<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>HABILIDADES DESARROLLADAS</b> (Actividad o situación de aprendizaje donde considere que se aplica la habilidad mencionada)	<b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b>
-------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

Kínder (Primera clase observada)	Conocer la comida tradicional mapuche y su vínculo con la comida chilena.	Reconocen los ingredientes de la sopaipilla mapuches y cómo se elabora.	Elaboran sopaipillas mapuches con los ingredientes apropiados.	<i>Contenidos:</i> Origen de la sopaipilla (y su nombre en mapudungun), ingredientes de la sopaipilla y sus nombres en mapudungun.
		Conocen palabras en mapudungun relacionadas con los ingredientes de la sopaipilla mapuche.	Responden, de manera oral, preguntas sobre el vocabulario aprendido el día de hoy.	<i>Habilidades:</i> Escucha activa, motricidad fina. <i>Actitudes:</i> Respeto, compañerismo, conocimiento del otro, valoración de la cultura mapuche.
Kínder (Segunda clase observada)	Conocer la comida tradicional mapuche y su vínculo con la comida chilena.	Reconocen los ingredientes del cobquecura y cómo se elabora.	Elaboran cobquecuras con los ingredientes apropiados.	<i>Contenidos:</i> Origen del cobquecura (y su nombre en mapudungun), ingredientes y sus nombres en mapudungun.
		Conocen palabras en mapudungun relacionadas con los ingredientes del cobquecura.	Responden, de manera oral, preguntas sobre el vocabulario aprendido el día de hoy.	<i>Habilidades:</i> Escucha activa, motricidad fina. <i>Actitudes:</i> Respeto, compañerismo, conocimiento del otro, valoración de la cultura mapuche.

### GESTION DEL ESTABLECIMIENTO EN LA IMPLEMENTACION DE LA PRÁCTICA

La implementación del Proyecto de Interculturalidad está en manos de la dirección del establecimiento, concretamente en la Jefa de UTP. Esta información es compartida por la asistente de párvulos, quien señala lo siguiente:

*“Como me vengo integrando sólo hace dos meses al curso, no sé tanto detalle del programa, aunque sabía de él, porque hacía clases en pre kínder. La dirección de la escuela está a cargo de este programa que lleva ya varios años”.*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**



Con respecto al perfil del docente que lleva a cabo esta práctica, conviene señalar que –dada la orientación de esta estrategia- resulta necesaria e indispensable la presencia de un educador que posea un vínculo real y un conocimiento profundo de la cultura mapuche. De ahí que esta práctica cuente con la presencia de una educadora validada por este pueblo originario, en el sentido de poseer las competencias para transmitir su lengua y su cosmovisión. Si bien la educadora tradicionalista no cuenta con saberes pedagógicos ni disciplinarios otorgados por el sistema de educación terciaria, su experiencia en la enseñanza de su cultura y el apoyo recibido por las asistentes de párvulos son recursos fundamentales que permiten el éxito de esta práctica inclusiva. Si a lo anterior se agregan las características personales de la educadora tradicional, se puede decir que su perfil se ajusta perfectamente al objetivo de la estrategia. Al respecto, la asistente de párvulos manifiesta que se trata de una persona cercana a los/as estudiantes, sobre todo porque, al tratarse de niños/as pequeños/as, los vínculos afectivos se expresan de manera diferente, en comparación con estudiantes de otros niveles.

*“La educadora tradicionalista es una persona mapuche que es reconocida por su comunidad, o sea, acá no viene cualquiera a hacer la clase. Los niños y las niñas le tienen mucho cariño y ella es empática, aunque igual debemos ayudarla con aspectos relacionados con el manejo del curso, porque no tiene conocimientos de pedagogía, entonces en esto necesita apoyo”*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

La Jefa de UTP, en tanto, coincide en el hecho de que, pese a que la educadora tradicional no posee todas las competencias pedagógicas, demuestra la capacidad para desenvolverse dentro de la sala de clases, siempre con el apoyo y supervisión de la UTP y de las dos asistentes de párvulos encargadas de kínder.

*“Con apoyo de la educadora y ella es la educadora la encargada de dar lineamientos si fuera necesario, pero nunca la señora Gloria ha transgredido lo que es lo curricular, digamos propiamente tal”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

El reconocimiento de las competencias personales de la educadora tradicional es transversal a todos los miembros de la comunidad educativa. Por esta razón, muchos docentes – producto también del interés que ha generado esta práctica al interior del establecimiento- le solicitan (cuando tiene tiempo disponible) que los apoye en algunas clases donde se aborda la cultura mapuche. Esta labor es realizada por la educadora de manera voluntaria, ya que ella ha sido contratada exclusivamente para el proyecto que se realiza en kínder, por lo tanto, no tiene la obligación de actuar en otros niveles educativos.

*“Este programa se desarrolló en Kínder, pero hay colegas que buscan a la educadora tradicionalista para que los acompañen en algunas clases en las que se trate la cultura mapuche, entonces ella va y ayuda (...) Los recursos del programa son para que se realice en kínder. No se da de igual manera en otros cursos, sólo como ayuda, pero no como en kínder”*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

## PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA

De acuerdo observado en aula, además de las entrevistas realizadas a la asistente de párvulos y la Jefa de UTP, se puede aseverar que la práctica pedagógica intercultural se encuentra perfectamente alineada con los principios del Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde la tolerancia y el respeto son valores transversales que guían el accionar de toda la comunidad educativa. Tal como señala la asistente de párvulos:

*“En el Proyecto Educativo está presente el respeto y la tolerancia, además de otros valores, entonces, como que resulta bien relacionado este proyecto con la base de la escuela, porque el proyecto busca la integración y que todos nos respetemos por lo que somos, sin importar de dónde venimos”.*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Concretamente, el PEI tiene como visión fomentar una educación humanista basada en valores fundamentales que orientan el marco epistemológico curricular del establecimiento. Por esta razón, la práctica inclusiva responde claramente a sus lineamientos estratégicos, puesto que el reconocimiento de la presencia del “otro”, en este caso del pueblo originario mapuche, se traduce en la implementación de una estrategia que acerca a los/las docentes y a los/as estudiantes al conocimiento y puesta en valor de su cultura.

*“La Escuela Cerro Placilla fomenta una educación humanista, centrada en el respeto, tolerancia, solidaridad y honestidad, pilares y principios en los cuales está cimentada nuestro accionar educativo, integrando en forma permanente a todos los componentes de la Unidad, creando una respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas”*

**(Proyecto Educativo Institucional, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso).**

Como resultado, pues, de la alineación de esta práctica inclusiva con la misión y visión de la escuela, existe total apoyo por parte del cuerpo docente y directivo para que este proyecto se lleve a cabo con éxito. En este sentido, más allá de las labores de gestión realizadas por la dirección de la escuela, la UTP se encarga especialmente de facilitar la puesta en marcha de todas las actividades relacionadas directamente con el proyecto, tales como actos, visitas fuera del establecimiento, etc. De igual manera, genera instancias para que otros establecimientos puedan conocer cómo se desarrolla este proyecto y qué lo convierte en un ejemplo dentro de las prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo en contextos de diversidad cultural. Al respecto, la asistente de párvulos indica:

*“Este programa nació desde la dirección de la escuela y sé que lleva hartos tiempos. Vienen de otros lados a ver qué se hace y cómo se hace”.*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

## INCORPORACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Debido a la concordancia existente entre los valores de la escuela y el enfoque inclusivo de la práctica, la dirección del establecimiento genera todas las instancias de promoción y apoyo del Proyecto de Interculturalidad, con el propósito de que trascienda la esfera del aula y sea conocida por toda la comunidad educativa, incluyendo –por supuesto- a padres y/o apoderados. Por esta razón, muchas de las actividades se traducen en actos donde los/as niños/as muestran sus trabajos (artesanía, comidas, bailes, trajes típicos, instrumentos, etc.) y el resto de la comunidad se hace partícipe de la cultura mapuche.

*“Además por decirte si hay una actividad, por ejemplo, como la gala artística no falta el número que tenga que ver con nuestra cultura, generalmente la mapuche, la... o sea siempre hay un folclor que abarca también el (proyecto) intercultural en cuanto a bailes y danza no solamente al lenguaje, los profesores sí ponen un tantito de eso”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Asimismo, la escuela también se involucra en otros contextos que le permiten dar a conocer su trabajo en temas de interculturalidad, pues la labor que vienen desarrollando desde hace varios años ya es reconocida por diferentes actores de la comunidad escolar.

*“Nuestra escuela es bien conocida, porque siempre vienen de otros sitios a ver cómo trabajamos. Sé que han ido a representarla en otros sitios y a contar qué hacemos con temas de diversidad cultural, porque tenemos muchos niños y niñas de otros países, en especial de Haití”*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

## RETROALIMENTACION Y SEGUIMIENTO

Si bien en la planificación anual del proyecto se encuentra estipulada una evaluación final, una vez terminado el año escolar, la Jefa de UTP reconoce que esto, en la actualidad, no se realiza de manera formal. No obstante, la profesional señala que existe la necesidad de contar con un sistema de monitoreo que les permita realizar una evaluación idónea del proyecto. En sus propias palabras:

*“Mira, lo de la interculturalidad nosotros nunca lo hemos evaluado así con documentos específicos, pero yo creo que es necesario, mira nosotros fuimos este año a una participación de un cierre de un proyecto de interculturalidad y ahí nos dimos cuenta que nos faltaba una evaluación, digamos, sistemática”.*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Pese a esta debilidad, la Jefa de UTP señala que ya se tiene pensada una reunión con la educadora tradicional, con el propósito de crear (en conjunto) un instrumento para registrar las actividades y evaluar el proyecto:

*“Vamos a juntarnos con la señora Gloria los primeros días de diciembre a evaluar el proyecto y vamos a crear un formato o algo para crear un registro en una primera instancia de lo que nosotros creemos que tenemos que ver (...).”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Por otra parte, conviene señalar que tampoco existen espacios formales de retroalimentación de la práctica, donde se pueda advertir que otros docentes o asistentes de la educación conozcan más en detalle sobre el proyecto. Sin embargo, la idea y el propósito general del mismo sí es conocida por toda la comunidad educativa, aunque –como ya se ha indicado- no existe réplica en otros niveles, pues desde sus orígenes ha estado enfocado en kínder.

*“No sé si esto se va a replicar de la misma manera en otros niveles a futuro, pero sería bueno, porque se ve que es una excelente instancia para que los niños conozcan de otras culturas. De todas maneras, como te dije, la educadora tradicionalista tiene buena voluntad y va donde la necesitan, así que se puede decir que todo la escuela tiene conocimiento de esta estrategia”*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

## **RESULTADOS Y EVALUACION DE LA PRÁCTICA**

En general, la práctica pedagógica intercultural es bien evaluada por la dirección del establecimiento. Se percibe una evolución positiva tanto de la práctica como de los aprendizajes de los estudiantes. Por sobre todo, se rescata el hecho de que, pese a que se lleva a cabo en kínder, la buena disposición de la educadora tradicional permite que otros docentes también puedan involucrarla en sus clases. Al respecto, la Jefa de UTP señala:

*“Nosotros sentimos que nuestro proyecto así como está, está bien y que los niños van a avanzando y ella va según las necesidades de los docentes apoyando en las salas, pero eso lo hace de forma voluntaria, porque el proyecto a ella solamente se le atiende por kínder, entonces si nosotros necesitamos o una profesora necesita de tu apoyo, ella viene y lo hace...”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

De igual manera, se destaca la variedad de actividades realizadas dentro de la práctica, las que trascienden la sala de clases. Así por ejemplo, los/as niños/as tuvieron la oportunidad de conocer, en terreno, cómo una comunidad mapuche convive en las denominadas *rucas*. Esta experiencia resultó absolutamente significativa para los/as estudiantes, por lo cual se valora positivamente el trabajo realizado por la educadora tradicional.

*“Nos ha dado buenos resultados (programa intercultural), porque ella tiene excelente disponibilidad en todo caso, es bien creativa... hace poquito llevó a los niños a... aquí tengo una foto... estaba sacando el proyecto tengo que imprimirlo para la presentación”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Esta visión es compartida por la asistente de párvulos, quien –junto con destacar el impacto del proyecto en los aprendizajes de los/as niños/as- plantea la necesidad de que esta estrategia se replique de manera formal en todos los niveles:

*“Encuentro que es una excelente iniciativa, por algo lleva hartos años, pero creo que se debería hacer en todos los cursos y que no sea sólo en Kinder. Como te comenté, la educadora va a otros cursos cuando la llaman, pero esto se hace de manera informal, no por el programa, entonces sería bueno que todos los demás niños y niñas de la escuela tuvieran la oportunidad que tienen los de kínder”.*

**(Asistente de párvulo, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Tal como se puede advertir, el Proyecto Intercultural “Amulepe Kimün Quifikecheyem” de la Escuela Básica Cerro Placilla de San Antonio ha resultado ser esencial dentro del proceso de formación no sólo de los/as niños/as de Kinder, sino también del resto de la comunidad educativa. Posee el potencial de estar alineado con los valores que promueve la escuela, entre los que destacan la tolerancia y el respeto. Por lo mismo, su proyección en el tiempo es asumida como una realidad innegable dentro de su contexto, pues como entidad educativa son cada vez más conscientes de la diversidad cultural que les rodea.

### 5.3.2. Práctica 6: Taller de Creole - Escuela Cerro Placilla

#### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Los objetivos del “Taller de Creole” de la Escuela Básica Cerro Placilla de San Antonio son los siguientes:

- Incorporar un hablante nativo del idioma creole como facilitador lingüístico entre todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, cuerpo docente, cuerpo directivo, padres y/o apoderados).
- Apoyar la labor en aula del cuerpo docente que tenga a cargo estudiantes haitianos/as.
- Generar instancias de enseñanza y aprendizaje de la cultura haitiana y el idioma creole para estudiantes chilenos/as, cuerpo docente y dirección del establecimiento.
- Facilitar los procesos de evaluación de los/as estudiantes haitianos/as (traducir instrumentos de evaluación).
- Promover la integración social, escolar y cultural de los/as estudiantes haitianos y sus familias.

Esta práctica inclusiva tiene la particularidad de llevar sólo un par de meses desde su implementación. En concreto, comenzó en agosto, por ende, tanto la dirección como el cuerpo docente han ido realizando modificaciones según la contingencia del establecimiento. En un comienzo, se pensó en la posibilidad de que el “tallerista” o “creolista” (como es llamado por la comunidad educativa) impartiera clases del idioma creole a los profesores, para así facilitar la comunicación de éstos con los/as estudiantes. No obstante, se hubiera destinado demasiado tiempo en la enseñanza y el aprendizaje de un nuevo idioma y no se habría resuelto –por lo menos no en un corto plazo- el problema de comunicación con los/as niños/as haitianos.

*“Al principio era que Lukner (tallerista) viniera a enseñarnos a nosotros el creole para nosotros poder comunicarnos con ellos, pero nos dimos cuenta que los niños lo necesitaban más que nosotros porque los niños tienen que adaptarse al idioma español y no nosotros adaptarnos tanto al idioma de ellos”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Una vez decidida la presencia del creolista al interior de la sala de clases, con el propósito de apoyar lingüísticamente a docentes y estudiantes haitianos/as, se repensó la idea inicial de que permaneciera cierto número de horas fijas dentro del aula. Durante las primeras semanas de aplicación de la práctica, el tallerista tenía un horario determinado, es decir, en cada curso/nivel en el que hubiera un/a estudiante haitiano/a, él debía permanecer apoyando la labor del docente a cargo.

*“En un principio comenzamos así con un horario súper fijo y él iba y ¿qué hacía? Nos enseñaba a nosotros y a los niños a aprender a hablar y por eso ellos aprendieron a saludar, a despedirse, los días de la semana...”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Sin embargo, con el pasar de los días se dieron cuenta de que un horario establecido para cada curso no era del todo conveniente, pues muchas veces ocurrían situaciones en las cuales no era tan necesaria la presencia del tallerista en cierto curso, pero sí en otro. Por esta razón, se decidió flexibilizar la participación del educador de creole, con el propósito de que pudiera estar en distintos niveles, según las necesidades detectadas por los profesores a cargo. En este sentido, si el educador se encontraba en Kinder, por ejemplo, pero era necesitado en 4º básico, la asistente de aula lo ubicaba y le solicitaba su presencia, siempre y cuando no interrumpiera su labor en el curso inicial. Esta estrategia facilitó el trabajo de todos los docentes, pues tenían la libertad de contar con su ayuda en cualquier momento del día, y no exclusivamente cuando el horario así lo estableciera.

*“...Bueno cuando empezó conmigo iba las dos primeras horas del día lunes, una horita, perdón, y de ahí terminaba es ahora y se iba al otro primero y después al segundo y ya... después con el tiempo nos fuimos dando cuenta de que a lo mejor en mi curso no necesitaba estar una hora y como yo ya había aprendido y el kínder necesitaban más, entonces sobre el camino se va viendo, ¿necesitan más tiempo acá? Acá y claro como en todo si hay un niño que está discutiendo o peleando y no le entendemos nada se llama a él y él va, eso no hay problema siempre va a haber disposición”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Dentro de la sala de clases, de acuerdo a lo observado en 1º Básico, la participación del creolista va más allá de un apoyo netamente lingüístico. Si bien se encuentra gran parte del tiempo resolviendo dudas idiomáticas del estudiante haitiano, interactúa constantemente con el resto del curso. Los/as niños/as se acercan a él para hablarle sobre diversos temas, como algo que forma parte natural de clase. En efecto, si tienen alguna inquietud que tanto la docente como la asistente no pueden resolver, porque se encuentran monitoreando el trabajo de otros/as estudiantes, los/as niños/as no dudan en recurrir al creolista. Esto habla, por tanto, de una integración que trasciende la necesidad de superar la barrera de un idioma diferente al español. Se trata, pues, del reconocimiento del otro como un educador más, como un puente intercultural que facilita el acercamiento entre culturas, con la puesta en valor que ello significa.

En el siguiente cuadro se muestran las planificaciones de clases asociadas a la práctica de aula observada:

	<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD</b> (Desarrollados en las clases)	<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>HABILIDADES DESARROLLADAS</b> (Actividad o situación de aprendizaje donde considere que se aplica la habilidad mencionada)	<b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b>
<b>1º BÁSICO (Primera clase observada-Orientación)</b>	Valorar la ayuda al prójimo como elemento clave de una sana convivencia.	Muestran interés por los problemas de su realidad escolar y familiar.	Responden guía de aprendizaje en la que deben dar cuenta de la importancia de ayudar al prójimo.	<i>Contenidos:</i> ¿Qué significa ayudar al prójimo? ¿Cuándo debemos hacerlo? ¿Qué importancia tiene?
		Participan en discusiones sobre la importancia de ayudar al prójimo.	Comentan, en grupos, sus experiencias de convivencia y ayuda al prójimo dentro y fuera de la escuela.	Habilidades: Escucha activa, dar opiniones fundamentadas  <i>Actitudes:</i> Respeto, empatía, compañerismo.
<b>1º BÁSICO (Segunda clase observada-Orientación)</b>	Reflexionar en torno a ciertas problemáticas de la escuela y proponer soluciones.	Identifican el problema asociado a una situación y proponen soluciones.	Responden, de manera grupal, una guía de aprendizaje en la que deben identificar un problema de su escuela, además de proponer y dibujar una solución.	<i>Contenidos:</i> ¿Qué es un problema? ¿Qué es una solución? ¿Podemos ayudar a nuestra escuela?
		Comentan los resultados de la reflexión en torno a las situaciones planteadas.	Exponen, ante sus demás compañeros, el trabajo realizado.	Habilidades: Escucha activa, dar opiniones fundamentadas  <i>Actitudes:</i> Respeto, empatía, compañerismo, compromiso.



## GESTION DEL ESTABLECIMIENTO EN LA IMPLEMENTACION DE LA PRÁCTICA

La incorporación del tallerista o creolista se debió a la gestión del equipo de dirección. Tal como se mencionó en un comienzo, la llegada de un número importante de niños y niñas extranjeros/as, principalmente proveniente de Haití, develó la necesidad de contar con un nativo del idioma creole que pudiera actuar como facilitador lingüístico entre profesores, estudiantes haitianos/as y sus padres y/o apoderados. Asimismo, desde la dirección de la escuela se generó un protocolo para definir cuáles serían las actividades a realizar por parte del educador.

*“Principalmente yo creo que la dirección, la dirección se hizo cargo de recibir niños extranjeros y yo creo que son ellos mismos los que han tenido que ir viendo en el camino que tienen que traer más personas...”.*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

En cuanto al perfil del educador de creole que está implementando la práctica, tanto la Jefa de UTP como la docente a cargo de 1º Básico concuerdan a la hora de destacar su compromiso y buena disposición para con la escuela y los/as estudiantes. De ser necesario, y aun cuando no forme parte de su obligación laboral, el educador mantiene contacto permanente con los padres de los/as niños/as haitianos/as, puesto que está consciente de que la mayoría de ellos no domina el idioma español y él es el único referente más cercano que les permite tener conexión con la comunidad educativa.

*“El tallerista de creole él también a veces va a las casas de los niños, los papás lo llaman y él tiene muy buena voluntad, él va, les explica, va a las casas, les enseña a los niños cosas, o sea, trasciende a la escuela”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

*“Lukner, entonces tiene como harta llegada (...) con los niños, con los adultos, con los apoderados, entonces yo creo que es carisma que él tiene le ayudó harto”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Lo anteriormente señalado permite afirmar que el tallerista ha pasado de ser un facilitador lingüístico a un facilitador intercultural, ya que favorece la interacción entre la cultura chilena y la haitiana. Esta práctica, pues, no sólo ha resultado fundamental para la comunicación entre profesores/as, padres y niños/as, sino que también ha ayudado a la integración, dentro de la comunidad escolar, de una cultura que cada vez más se hace presente no sólo en San Antonio, sino que también en gran parte del país. Por otro lado, resulta necesario indicar que, si bien gran parte del trabajo del tallerista se desarrolla dentro del aula (en apoyo al docente a cargo), se advierte la necesidad de contar con un espacio determinado en el que el educador pueda enseñar y/o reforzar el idioma español, sobre todo a aquellos niños que –pese a llevar más tiempo en el país– aún no dominan sus elementos gramaticales y sintácticos básicos. Desafortunadamente, la escuela no cuenta con ningún espacio extra que permita la realización de esta importante actividad pedagógica. Es más, la biblioteca –además de cumplir su función propiamente tal– muchas veces debe ser empleada como sala de entrevistas, sala de

reuniones, sala de apoyo psicopedagógico para los/as estudiantes, entre otras. Por lo tanto, tampoco este lugar puede ser facilitado para llevar a cabo talleres de enseñanza del idioma español.

*“Yo creo que eso es lo que falta un espacio físico donde ellos también tengan... donde él tenga su sala, donde pueda poner sus cosas, sus imágenes, sus cosas...”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

## PRÁCTICA INSTITUCIONALIZADA

Para los principales agentes educativos, esta práctica –a pesar de llevar poco tiempo de implementación- es el reflejo de la visión que tiene el establecimiento respecto de la diversidad cultural. En este sentido, la escuela promueve los valores de la tolerancia y el respeto como ejes fundamentales de su Proyecto Educativo, razón por la cual la integración de los/as estudiantes haitianos/as va mucho más allá de lo académico, considerando también una perspectiva social y cultural. Por lo tanto, esta práctica es el resultado de una visión organizacional intercultural.

*“Yo creo que esta escuela representa en realidad la diversidad cultural, o sea, hay mucho por lo cual podemos decir que si en esta escuela se lleva a cabo, digamos, la integración de la diversidad”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Se destaca, pues, la presencia valores establecidos que atraviesan todo el accionar pedagógico de la comunidad educativa, los cuales, ante todo, deben estar presentes en el aula. Con esto se quiere plantear la idea de que se confía en que los valores que sustentan el Proyecto Educativo se ponen en práctica al interior de la sala de clases y, por tanto, existe la certeza de que el cuerpo docente se encuentra absolutamente comprometido, pues –de lo contrario- el éxito de ésta y otras prácticas sería inexistente.

*“Yo creo que sobre todo en la parte valórica, en la parte de orientación...”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

*“Está vinculado al aula, o sea está que las cosas se hagan en el aula por lo tanto si no se hace en aula fracasa porque no hay algo aparte, lo más extremo que tenemos de afuera es por ejemplo... cosas... ya sea como unidad educativa por ejemplo lo que te acabo de contar la representación de folclor internacional, entonces eso se organiza a nivel de escuela, pero los proyectos de integración (...) tienen que ser en el aula y confiamos en que se haga porque no podemos estar sobre el proyecto diciéndoles “Hizo esto? ¿O cumplió con esto?”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

A fin de lograr este compromiso, la escuela ha debido de generar instancias que les permitan retroalimentar sus prácticas, pues es la única forma de nutrir su trabajo, innovar y mejorar sus desempeños. Para el correcto desarrollo de la presencia del creolista al interior del aula, las docentes

de 1º básico se reúnen para monitorear y evaluar (de manera informal) el avance de sus estudiantes haitianos/as. Aunque no existen protocolos establecidos para ello, las docentes procuran abordar distintos tópicos relacionados con la labor realizada por el tallerista, los que van desde aspectos lingüísticos hasta estrategias para interactuar con los/as estudiantes chilenos/as y haitianos/as (dentro y fuera de la sala de clases). Con esto se pretende fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes y orientar el trabajo del educador.

*“El día miércoles es un taller donde se ponen diferentes temáticas, por ejemplo, supongamos esta semana ocurrió que el taller de creole nos enseñe algunos tips, algunas palabras, algunas señas, no sé... ya y esa hora solamente está dedicada a él, la otra semana puede pasar no sé que a lo mejor estamos todos cansados, como pasó el miércoles pasado, a estas alturas del año, y vino la kinesióloga y nos hizo relajación”*

**(Profesora Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

## **INCORPORACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR**

Resulta innegable afirmar que toda la comunidad educativa, en especial los docentes y el equipo directivo, se encuentra profundamente comprometida con la integración social y cultural de los/as estudiantes haitianos/as y sus familias. Por este motivo, si bien la incorporación del tallerista tuvo como origen la necesidad de facilitar la comunicación entre los/as niños/as y sus profesores, hoy en día posee un valor añadido, en el sentido de que trasciende el aspecto idiomático y se posiciona como un referente de lo que la escuela quiere transmitir: su preocupación por la inclusión integral de todos/as los/as estudiantes, independientemente de su origen. De ahí que también se generen acciones, desde la dirección del establecimiento, para ayudar a las familias haitianas, ya que se tiene conciencia de la difícil realidad económica que muchas de ellas atraviesan en nuestro país. Para ello, por ejemplo, se han realizado campañas en las que cada curso, liderados por su profesor/a jefe, recolectan alimentos no perecibles y ropa (entre otros) que van destinados a las familias haitianas que forman parte de la comunidad educativa.

*“Y la escuela también participa en todo lo que es la parte de opciones sociales, digamos, por decir de alguna manera, nosotros, como te contaba la otra vez, ayudamos a las familias haitianas, no solamente a los haitianos a los que nos pidan ayuda, los mismos chilenos, a nuestros propios compatriotas que están en necesidad y desde ese punto de vista social podríamos decir que abarcamos la integración cultural, en las costumbres, el respeto, en lo que uno enseña a los niños, los actos, en la literatura, en todo, es transversal diría, pero más específicos esos ejemplos que te he dado así como a grandes cosas”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Valparaíso)**

De igual manera, en el corto tiempo desde la implementación de la práctica, la escuela ha tenido la oportunidad de compartir su experiencia con otros establecimientos, nutriéndose de distintas realidades y aportando su manera de trabajar e innovar en contextos de diversidad cultural.

*“...Nos ha tocado llevar esto de los alumnos haitianos y del tallerista, nos ha tocado llevarlos y exponerlos que incluso en algunos colegios ni siquiera nos entendían, porque no tienen alumnos haitianos, entonces era como súper raro y yo lo notaba esa vez que fuimos que era como “ay, es que no entiendo, es que no sé, es que no me importa tanto, porque no tengo”. Otros que sí tenían uno o dos nos empezaban a preguntar cómo eran los reforzamientos, como era lo que estaban haciendo el colegio para poder ellos implementarlos. Por lo menos lo que yo he vivido es esa parte, yo sé que se ha ido también, con los alumnos, también se ha ido a exponer, ¿cierto? A otros colegios también...”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

## RETROALIMENTACION Y SEGUIMIENTO

Con el propósito de retroalimentar y dar seguimiento a la práctica, los profesores que tienen estudiantes haitianos/as en sus aulas, y que reciben el apoyo del creolista, han generado espacios para compartir experiencias y mejorar el trabajo colaborativo que llevan a cabo con el educador. Se trata, pues, de un día a la semana (distinto al día de Consejo de Profesores) en el que tienen la oportunidad de trabajar en distintos aspectos de su quehacer pedagógico, y en el que también aprovechan de discutir y compartir experiencias sobre las actividades desplegadas en conjunto con el tallerista.

*“Tenemos ese día miércoles que es como para... tenemos cosas programadas, pero si de repente aparece algo lo podemos hacer en ese momento, no tenemos otro... entonces el tallerista de creole también ha tenido su espacio y él participa los días miércoles y los días viernes en el consejo, entonces es un profesor más, estamos iguales en esas instancias”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

No obstante, esta instancia tiene un carácter más bien informal, puesto que no existe una planificación asociada a la labor realizada por el creolista, como tampoco un sistema de evaluación de los aprendizajes que han alcanzado los/as estudiantes gracias a su participación dentro de la escuela. Existe, más bien, un enfoque de supervisión que, de todas maneras, proporciona información relevante tanto para el tallerista como para los docentes y equipo directivo. Así pues, la Jefa de UTP realiza visitas a las aulas para observar cómo se desarrolla el trabajo colaborativo entre el docente y el creolista, quien también tiene la oportunidad de participar en el Consejo de Profesores, aunque esto no ocurre de manera regular.

*“Esto es igual que como nosotros, la UTP tiene su ayudante de UTP y así como a nosotros se nos pide la planificación y los resultados, a él también se le monitorea, también se le va a ver a las clases para ver cómo está trabajando, también se le piden resultados, ¿cierto? De lo que él está haciendo, entonces de parte de UTP a él también se le llama, el control que tenemos todos los profesores también lo tiene él, a lo mejor no es la mitad que lo tenemos nosotros porque ellos son menos niños, pero su planificación de cómo lo va a hacer, cuántos niños tiene, el avance se ha tenido, todo eso yo creo que se va monitoreando”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

## RESULTADOS Y EVALUACION DE LA PRÁCTICA

En la actualidad, la valoración de la práctica es bastante favorable, aunque en sus pocos meses de implementación ha sufrido pequeñas modificaciones respecto de su enfoque y alcance. Sin embargo, estos aspectos no resultan ser los más preocupantes a la hora de evaluar el impacto de la estrategia. Según lo revelado desde la dirección del establecimiento, el proceso de gestión para poder integrar al tallerista fue bastante lento y engorroso. Si bien los trámites comenzaron en abril, recién en agosto de este año se hizo efectiva su presencia en el establecimiento, lo que dejó un período bastante amplio en el cual debían apelar a la buena voluntad del educador para resolver temas de suma urgencia.

Cabe, pues, cuestionarse en qué medida los protocolos pueden agilizarse en beneficio de los/as estudiantes y del cuerpo docente, quienes quedan a la deriva, y sin recursos, para enfrentar el desafío de interactuar con niños/as que, además de cargar con el peso de estar lejos de su país, no cuentan (a tiempo) con un facilitador lingüístico para integrarse más rápidamente a su nueva realidad.

*“Vamos a hablar del crolista, en este caso la debilidad que tuvo este proyecto es que nosotros nos enfrentamos a una situación desconocida que nunca nos había tocado vivir y pusimos en marcha inmediatamente la gestión de contratación de una persona y esto fue... lo empezamos a hacer en abril pero recién se concretó en agosto, justamente por lo que te digo yo porque hay trámites burocráticos que cumplir, autorizaciones...”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Lo anterior va directamente relacionado con la falta de información respecto de cómo se debe abordar, desde el currículum, la enseñanza y el aprendizaje de estos/as estudiantes. Al no existir lineamientos claros sobre cuáles son los contenidos mínimos que deben ser exigidos para su promoción, así como también cuáles estrategias de evaluación son las más adecuadas, entre otros aspectos, las adaptaciones curriculares no se encuentran sistematizadas. Por el contrario, existe una suerte de intuición pedagógica a cargo de los docentes y cuerpo directivo que no cuenta con una orientación mínima desde el Ministerio de Educación. Este hecho, junto con ser un desafío para los docentes y directivos, se ha transformado en un inconveniente que dificulta enormemente el proceso de enseñanza, merma los aprendizajes mínimos que deben lograr los/as estudiantes haitianos/as y retrasa todas las acciones que pretenden conseguir una rápida integración de los/as estudiantes migrantes.

*“Entonces nosotros tenemos que organizarnos, a pesar de que tenemos aprendizajes fundamentales según el currículum tenemos que organizar unos más fundamentales para estos niños que vienen... Ah ya este niño, por ejemplo en primero tiene que leer y escribir y así va a ser promovido a segundo, y en segundo va a aprender esto y esto más el hablar español, en tercero va a tener que aprender esto y esto más esto y así vamos a tener que organizar un currículum para ellos dependiendo el curso que va y dependiendo en qué nivel lleguen porque como llegan todos los meses”*

**(Jefa de UTP, Escuela Básica Cerro Placilla, Región de Valparaíso)**

Por este motivo, resulta trascendental la definición de políticas claras, emanadas desde el Ministerio de Educación, que permitan a escuelas como éstas contar con lineamientos para adaptar su currículum según las necesidades de sus estudiantes migrantes. Esto no sólo facilitará el quehacer pedagógico de los/as docentes, sino que también contribuirá a la integración e inclusión real de esto/as alumnos/as. Por otra parte, deberían formalizarse instancias de perfeccionamiento docente que orienten la praxis y entreguen herramientas metodológicas (e idiomáticas) que permitan abordar la interculturalidad desde lo pedagógico, lo social, lo lingüístico, etc.

Pese a estas necesidades, se observa que la participación del tallerista está dando buenos resultados, no sólo a nivel de facilitación del intercambio comunicativo, sino también de la valoración de la labor del educador dentro de la comunidad educativa. En este sentido, se destaca la cercanía y la interacción del creolista con todos/as los/as estudiantes, lo que facilita aún más el proceso de integración de los/as niños/as haitianos/as. Si a esto se suma el trabajo que realiza con los docentes, traduciendo pruebas, documentos y distintos recursos que se necesiten para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as alumnos haitianos, la evaluación global de la práctica es aún más positiva.

*“Yo creo que súper bien sobre todo para los niños extranjeros, mira cuando hay recreo en el patio él está rodeado de niños así...”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Valparaíso)**

*“Yo creo que lo de las pruebas, que le traduzcan las pruebas y que les están preguntando y que cuando esta, que le toca justo en la clase, que le vaya hablando con cada niño “a ver esto pasa, esto pasa”. Yo creo que es súper bueno, bueno, bueno”*

**(Profesora de Primero Básico, Escuela Básica Cerro Placilla, Valparaíso)**

## 6. SINTESIS COMPARATIVO DE LAS EXPERIENCIAS

En el siguiente cuadro se describen los cuatros componentes identificados para analizar las prácticas observadas, los cuales permiten tener una visión general de ellas y comparar a partir de estos elementos que se describen a continuación:

- **Componente institucional:** Identifica si la práctica observada responde a un mandato institucional y si se despliega al interior del establecimiento de manera transversal o bien es ejecutada en un sector o ámbito específico.
- **Componente de liderazgo:** Identifica a actor o actores que lideran el diseño y/o ejecución de la práctica, entregando lineamientos estratégicos para ello.
- **Rol docente:** Identifica la función que cumple el o los docentes al interior del aula, en la ejecución de la práctica y en la relación con los estudiantes.
- **Convivencia intercultural:** Identifica la relación de los estudiantes frente a la diversidad cultural presente en el aula y/o en su entorno, considerando la relación entre pares, el reconocimiento de la diferencia y como se hacen cargo de ella en la convivencia.

PRÁCTICA	COMPONENTE INSTITUCIONAL	COMPONENTE DE LIDERAZGO	ROL DOCENTE	CONVIVENCIA INTERCULTURAL
<b>Práctica 1</b> Aprendizaje Socialmente Significativo	Las prácticas observadas están en un nivel piloto de implementación, sin embargo, se observan lineamientos a nivel institucional respecto de la ejecución de las prácticas.	Se identifica a la Jefa de UTP como la principal figura de liderazgo en cuanto entrega orientaciones técnicas respecto de como planificar y ejecutar las prácticas	Se observa la presencia de: - Capacidad de identificar necesidades - Compromiso con el aprendizaje de los estudiantes - Capacidad de innovación y creatividad - Capacidad de entender la diversidad y valorarla como una oportunidad de aprendizaje	2º y 3º básico La diversidad forma parte de la sala de clases. Se observan relaciones simétricas entre los estudiantes.
<b>Práctica 2</b> Yo un antepasado del futuro				
<b>Práctica 3</b> Incorporación de contenidos y puesta en valor de la interculturalidad en clase de matemáticas				7º básico Los estudiantes reconocen diferencias al interior del aula, pero esto no es un impedimento para la buena convivencia.

<p><b>Práctica 4</b> Currículo culturalmente pertinente</p>	<p>El diseño y lineamiento de la práctica está dada a nivel de la corporación municipal de la comuna y la implementación es transversal en todo el jardín</p>	<p>La directora es la principal responsable de la ejecución de la práctica, siendo contratada para esta función. En ese sentido, es la encargada en bajar los lineamientos al equipo de educadoras</p>	<p>Educadoras como principales ejecutoras y en ellas se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de identificar necesidades específicas de los párvulos</li> <li>- Capacidad de innovación y creatividad en las experiencias de aprendizaje</li> </ul>	<p>Sala cuna y Nivel heterogéneo. La diversidad forma parte de la sala de clases y además se observa gran importancia de la relación que los párvulos establecen con la cultura que los rodea.</p>
<p><b>Práctica 5</b> Programa de interculturalidad</p>	<p>Práctica sistemática e institucionalizada hace 4 años en el establecimiento</p>	<p>Rol de liderazgo fundamental de la Jefa de UTP, quien se encarga de la planificación del proyecto asociado a fondos del PEIB del MINEDUC</p>	<p>Participación activa de los docentes, sin embargo, se observa falta de constancia de la participación docente debido a la rotación en el establecimiento</p>	<p>Kínder La diversidad forma parte de la sala de clases. Se observan relaciones simétricas entre los estudiantes.</p>
<p><b>Práctica 6</b> Taller de Creole</p>	<p>La práctica inicio durante el segundo semestre del año académico, no se encuentra institucionalizada y ha presentado cambios según la contingencia del establecimiento</p>	<p>Rol de liderazgo fundamental de la Jefa de UTP, quien se encarga de la planificación del proyecto y de la gestión de fondos del MINEDUC a través de la Ley SEP</p>	<p>El ejecutor de la práctica es un agente externo y funciona como dinamización de la diversidad cultural dentro y fuera del aula, sin embargo, se observa poco trabajo colaborativo entre el ejecutor y el docente</p>	<p>1° básico La diversidad forma parte de la sala de clases. Se observan relaciones simétricas entre los estudiantes.</p>



## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con el fin de dar respuesta a los objetivos de la consultoría, en el siguiente apartado se presenta una serie de conclusiones y recomendaciones a partir de lo observado. Estas se estructuran en tres grandes temas: la gestión de la interculturalidad en los establecimientos, la multiculturalidad e inclusión educativa y el desarrollo profesional docente.

### 7.1. Gestión de la interculturalidad en los establecimientos

A partir de la observación de las prácticas y su posterior análisis, se identificaron los siguientes elementos claves en el desarrollo de las prácticas a nivel de la gestión que realizan los establecimientos, los cuales se detallan a continuación:

- **Institucionalización de la práctica:** Como se pudo observar en la descripción de las prácticas, estas surgen principalmente desde las necesidades mismas que los docentes observan dentro del aula. En ese sentido, dependiendo de múltiples factores, como el tiempo de implementación, las voluntades de las autoridades del colegio y la motivación del docente, la práctica puede estar más o menos formalizada dentro de los establecimientos.  
Una mayor formalización implicaría que la práctica forma parte del currículo y por lo tanto conlleva un trabajo técnico pedagógico en donde la práctica contribuye al logro de los objetivos de aprendizajes.  
Ahora bien, aquellas prácticas con menor formalización, o aquellas que simplemente no están institucionalizadas, presentan un riesgo más alto en la medida en que dependen de la permanencia del docente que la implementa. En otras palabras, una mayor institucionalización de la práctica permitiría su continuidad en el tiempo y, además, un trabajo técnico más potente en el tiempo.
- **Figura de liderazgo:** La articulación de las acciones dentro de los establecimientos se ve impulsada por el liderazgo que ejercen algunos actores. Estos son principalmente docentes o jefes de UTP y funcionan como una especie de catalizador que impulsa y da forma a la práctica. En aquellos casos donde no existe este liderazgo, si bien se desarrollan prácticas, se observa que avanzan lentamente, en la medida en que no logra con facilidad la formalización e integración de la práctica en el currículo, por lo tanto, sólo funciona de manera aislada. Además, cabe mencionar que esta figura es quien habilita los espacios de reflexión de la práctica y la difusión de estas con el resto de los docentes.
- **Ejecutores comprometidos e innovadores:** La naturaleza de las prácticas observadas y el contexto en el que se insertan, implica que estas surjan a partir de las necesidades que los docentes identifican en los estudiantes. En ese sentido, es posible decir que estas dependen en gran medida de la disposición de los mismos docentes o jefes de UTP. Esto se observó tanto

en el Jardín Conejitos como en el establecimiento República de Colombia, en donde el desarrollo de las prácticas se inició como una motivación personal de los docentes o los jefes de UTP, sin embargo, podría decirse que eran las prácticas más avanzadas en la medida en que se relacionaban con el proyecto educacional. En ese sentido, si esta motivación y el proyecto educativo se encuentran en la misma línea, los actores de la comunidad educativa podrían construir un discurso alineado respecto de la riqueza de la diversidad cultural.

En definitiva, se observaron tres componentes claves o condiciones favorables para el éxito de las prácticas:



Por otra parte, cabe mencionar que otro de los hallazgos identificados tiene relación con la mayor **facilidad de implementar prácticas durante el primer ciclo**. Si bien en el discurso de los diferentes actores de la comunidad escolar no se identificaron las razones de esto, cabe destacar que durante la primera fase del estudio no se lograron identificar buenas prácticas en enseñanza media. Así mismo, en los establecimientos observados, sólo se logró identificar una práctica en el segundo ciclo de enseñanza básica (7° básico de la Escuela de República de Colombia).

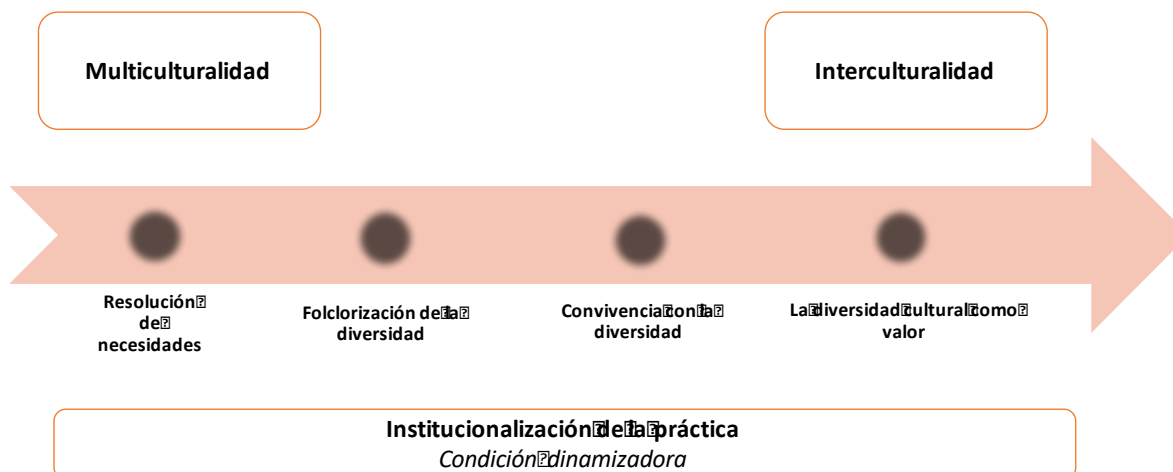
A modo de hipótesis se podría decir que esto se da porque existe una mayor facilidad del trabajo de la diversidad cultural en estudiantes de menor edad, en donde se observan relaciones simétricas, en donde las diferencias se encuentran mucho más naturalizadas en comparación con estudiantes más grandes en donde estos perciben diferencias entre ellos. Por otra parte, esto también podría estar relacionado con una mayor exigencia en niveles más altos, en donde el foco está cada vez más puesto en los resultados e indicadores de logro que los estudiantes deben cumplir, por lo que los docentes tienden a ceñirse mucho más por los objetivos de aprendizajes ya establecidos.

## 7.2. Multiculturalidad e inclusión educativa

Tal como se mencionó durante el marco conceptual, vale, en primer lugar, indicar, que durante el estudio fue posible visualizar la distinción planteada en aquel capítulo entre multiculturalidad e interculturalidad. En este sentido, se buscaba que las prácticas seleccionadas para el análisis tendieran al desarrollo de espacios interculturales, donde la existencia de diferencias culturales se utilizara como un recurso de aprendizaje, fundamentando relaciones horizontales de igualdad en el respeto, la convivencia, el diálogo y el intercambio. Además, como prácticas educativas, se buscaban aquellas que tendieran, a partir de su perspectiva intercultural, hacia el fortalecimiento de las identidades de los niños, potenciando aquellos aspectos que le son propios y expandiéndolos a elementos que son ajenos.

En ese contexto, y observando los establecimientos de manera general, el colegio República de Colombia, con sus tres prácticas analizadas entrega a sus estudiantes espacios del desarrollo de sus propias identidades y, especialmente, de intercambio y aprendizaje intercultural como un estadio máximo de los objetivos planteados cuando se buscan experiencias de aprendizaje significativas en el contexto de la interculturalidad. Por su parte, en el Jardín Infantil Los Conejitos, es posible verificar que las actividades en el marco de la práctica analizada, también se orientan a desarrollar una identidad cultural en los niños marcada especialmente por su entorno y comunidad, de ahí, que se reconocen como interculturales, al promover el encuentro entre el contexto particular de cada párvulo y el ambiente cultural en el que se desenvuelve prevaleciendo “lo chilote”, abarcando más allá de su Folklorización. Finalmente, algo similar se visualiza en la Escuela Cerro Placilla que, a través del Programa de Interculturalidad, busca el traspaso de la cultura mapuche a sus estudiantes mediante la revitalización de la lengua, elemento fundamental de la identidad. A su vez, el Taller de Creole, responde más bien a una necesidad identificada por la dirección del establecimiento, tendiente a facilitar la inclusión de los estudiantes haitianos.

Es así como se observa y propone un continuo de distintas fases por las que es posible reconocer el camino de los establecimientos analizados hacia la interculturalidad, entendida como se definió en el marco conceptual. Se apunta a que es posible replicar este análisis a otras experiencias con el fin de determinar el estadio en el que se encuentran y, de esta forma, potenciar las prácticas hacia el desarrollo de experiencias interculturales. La siguiente figura muestra el proceso propuesto que se explica a continuación de ella.



En primer lugar, como marco general, se realiza la distinción conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad. El primer enfoque, recurre a prácticas relacionadas con la tolerancia y la incorporación de estudiantes de diversas culturas; mientras que, para la segunda perspectiva, la diversidad cultural se posiciona como una oportunidad para el aprendizaje, el cual resulta significativo para los estudiantes al incorporar su propia identidad cultural como un elemento dinámico que se va formando en el intercambio con el otro y su entorno.

En el contexto anterior, es que se definen las siguientes fases en este continuo de la multiculturalidad hacia la interculturalidad:

- **Resolución de necesidades:** Ya sea el cuerpo docente o la dirección, identifican la incorporación de estudiantes provenientes de culturas distintas a la hegemónica dentro del establecimiento y, por tanto, implementan medidas para su asimilación.
- **Folklorización de la diversidad:** Se identifica la diversidad cultural y se buscan medidas para incorporarla en actividades puntuales y extracurriculares al interior del establecimiento. Se busca la visualización de las tradiciones, costumbres o fechas importantes como parte del folclor de cada pueblo presente en el establecimiento.
- **Convivencia con la diversidad:** Se identifica la diversidad cultural y se profundiza en medidas que rigen una convivencia respetuosa y tolerante de ella. Se busca que todos los estudiantes se sientan libres de expresar su propia identidad cultural de manera simétrica. Se visualiza como la diversidad presente en el aula está normalizada por los estudiantes.
- **La diversidad cultural como valor:** Si bien la diversidad cultural está normalizada por los estudiantes, ésta se pone en valor de manera explícita o implícita, a través de prácticas de aprendizaje que valoren la diversidad como oportunidad para el aprendizaje significativo y para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, entendiendo ésta como un fenómeno dinámico de constante formación a partir de elementos propios y ajenos. De esta

forma, el intercambio en distintos ámbitos es percibido como una forma de crecimiento y desarrollo para los niños.

En relación a estos cuatro estadios, es posible identificar las prácticas analizadas en cada uno de ellos de la siguiente manera:

<b>PRÁCTICA</b>	<b>FASE</b>	<b>Resolución de necesidades</b>	<b>Folklorización de la diversidad</b>	<b>Convivencia con la diversidad</b>	<b>La diversidad cultural como valor</b>
Aprendizaje Socialmente Significativo – Escuela República de Colombia					<b>X</b>
Yo un antepasado del futuro – Escuela República de Colombia					<b>X</b>
Incorporación de contenidos y puesta en valor de la interculturalidad en clase de matemáticas – Escuela República de Colombia					<b>X</b>
Currículo culturalmente pertinente – Jardín Los Conejitos				<b>X</b>	
Programa de interculturalidad – Escuela Cerro Placilla			<b>X</b>		
Taller de Creole - Escuela Cerro Placilla		<b>X</b>			

El valor de esta distinción radica en que todas las prácticas analizadas comparten el diagnóstico acerca de la necesidad de incorporar la diversidad cultural en el aula, además su evolución se presenta como mecanismos hacia una comprensión de lo intercultural como valor para el aprendizaje significativo. Se visualiza en el discurso de los actores, este entendimiento, diferenciándose el alcance de la práctica en los estadios propuestos por los recursos destinados a ellas, su institucionalización y el liderazgo ejercido para su implementación. Es decir, las prácticas observadas, evolucionarían hacia el estadio intercultural en la medida que estos aspectos relacionados con la gestión se profundicen, junto con obtener un sustento más bien conceptual que guíe su implementación, abarcando el convencimiento de la comunidad escolar en su conjunto.

Ahora bien, también es posible observar como el enfoque hacia lo intercultural se relaciona con una perspectiva de la inclusión que habla de relaciones simétricas entre las culturas presenten en cada establecimiento y no sólo como la incorporación de éstas a través de la asimilación a una cultura dominante. Las prácticas seleccionadas se enmarcan en esta visión, pudiendo además, de ser

necesario, extenderse en el mediano plazo a otras identidades que ya se visualizan como una oportunidad para ampliar el espectro del aprendizaje significativo, como es el género, la religión, condiciones socioeconómicas, etc. De esta forma, los establecimientos y sus prácticas avanzan hacia la promoción de un sistema educativo como lo espera la Ley 20.845, es decir, “propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.” (Artículo 1º letra k Ley 20.845)

En definitiva, las prácticas analizadas y que las diferenciaron de aquellas que no fueron seleccionadas en la fase 1 del presente estudio, dan cuenta de un cambio de paradigma, en la forma de comprender la diversidad y de incluirla como un recurso de aprendizaje, cambiando, además, la forma tradicional de implementar el currículo con adaptaciones coherentes a la realidad cultural del establecimiento, y que permiten experiencias significativas.

### 7.3. Desarrollo Profesional Docente

No cabe duda de que el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es trascendental. Si bien existe consenso a la hora de señalar que los/as alumnos/as son los/as verdaderos/as protagonistas, la labor ejercida por el profesorado tiene un impacto innegable tanto en los resultados académicos como en la formación valórica de los/as educandos/as. Para ello, resulta preponderante que los/as docentes cuenten con todas las competencias personales y profesionales que les permitan llevar a cabo su quehacer pedagógico de la mejor manera posible, con el propósito final de conducir a todos/as los/as estudiantes hacia el logro de aprendizajes significativos.

En contextos educativos con presencia de diversidad cultural, contar con profesores/as cualificados/as es una necesidad de primer orden, toda vez que esta realidad provoca el surgimiento de importantes desafíos que, muchas veces, trascienden la esfera de la sala de clases. Sin embargo, aún se observan importantes deficiencias en los desempeños docentes al momento de abordar, dentro y fuera del aula, la inclusión de estudiantes migrantes o descendientes de pueblos originarios, pese a que la presencia de la interculturalidad en las escuelas, lejos de ser un hecho aislado, está aumentando de manera exponencial. Por este motivo, cada vez se hace más evidente que los profesionales de la educación necesitan reorientar su formación permanente hacia nuevas temáticas, metodologías y estrategias que les permitan responder con éxito a los retos que nacen a partir de la heterogeneidad social, cultural, sexual y religiosa (entre otras) de sus alumnos/as.

En la presente investigación, lo descrito anteriormente no deja de ser una realidad, en el sentido de que existe una fragmentación entre las necesidades que emergen desde la interculturalidad estudiantil y la preparación pedagógica que poseen los/as docentes de diversas disciplinas y niveles. Así pues, una de las debilidades más destacadas por ellos/as, a nivel individual y organizacional, tiene que ver con la falta de formación específica para atender a las demandas de los/as estudiantes extranjeros/as y de pueblos originarios. Por lo demás, dichas exigencias no sólo emanan desde los/as propios/as

alumnos/as (a veces, incluso de sus familias), sino que también provienen de diversos agentes educativos superiores (DAEM y Superintendencia de Educación, por ejemplo), quienes estarían cumpliendo netamente un rol fiscalizador, centrado en el cumplimiento de la normativa, pero sin acompañamiento para el proceso de inclusión.

¿Cómo logran, entonces, prácticas pedagógicas exitosas si los/as docentes no cuentan con los conocimientos y las habilidades necesarias? ¿Qué hacen los/as profesores/as cuando se enfrentan a un alto porcentaje de diversidad cultural dentro de su sala de clases? Afortunadamente, en las prácticas observadas se puede rescatar la presencia de maestros/as con gran compromiso y creatividad, pero –por sobre todo- con una gran capacidad reflexiva. Esto les permite –dentro de sus limitaciones y fortalezas- analizar el contexto que les rodea y las necesidades de sus educandos/as para, a partir de ello, proponer actividades que generen instancias de aprendizaje en las que puedan participar todos/as los/as alumnos/as, independientemente de su origen. Lo anterior da cuenta de prácticas que, en su mayoría, surgen por la necesidad y la voluntad de un/a determinado/a docente, quien no necesariamente se siente capacitado para enfrentar la interculturalidad de su aula.

A esto último se suma el hecho de que la falta de herramientas o competencias pedagógicas genera, desde la perspectiva de los/as profesionales de la educación, más carga laboral, puesto que no cuentan con orientaciones básicas para realizar las adaptaciones curriculares más idóneas para sus estudiantes. Al estar acostumbrados, en general, a un estudiante estándar y a modelos academicistas o tradicionales, la interculturalidad los expone a un cambio de paradigma, a una transformación paulatina de creencias bastante arraigadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la presencia de numerosos/as estudiantes extranjeros y/o de pueblos migrantes, al interior de su aula, era impensado. Por lo mismo, innovar en las metodologías y las evaluaciones no les resulta sencillo, pues implica un esfuerzo mayor en el que no siempre la voluntad y el compromiso aseguran el éxito.

Si bien es importante mencionar que las prácticas observadas contaron, generalmente, con el apoyo técnico de las jefaturas de las Unidades Técnicas Pedagógicas, los/as docentes coinciden en la necesidad de mejorar su desarrollo profesional, con el objetivo de que esto tribute en más y mejores prácticas de aula con enfoque inclusivo. Sólo en algunos casos se observó que el diseño de la práctica estaba influenciado por alguna experiencia de formación complementaria, tales como cursos, diplomados, entre otros. Sin embargo, estas instancias formativas –al nacer desde las necesidades individuales de los/as docentes- tienden a no socializarse entre el cuerpo docente, por lo que los posibles intercambios de experiencias, conocimientos y visiones en torno a la interculturalidad quedan en el marco del propio programa de formación. En este sentido, otra de las afirmaciones más recurrentes de los/as profesionales de la educación tenían que ver con la falta de espacios formales donde, de manera sistemática, se dialogara respecto de las mejores estrategias para facilitar la inclusión de los/as educandos/as en los distintos niveles educativos.

Al no existir, por tanto, instancias de aprendizaje recíproco entre los/as profesionales de la educación, el trabajo interdisciplinario fue prácticamente nulo. Se privilegió, como ya se ha mencionado, el quehacer pedagógico individual que supone, por tanto, prácticas de aula evaluadas de manera

informal y escasa retroalimentación de pares y/o miembros del equipo directivo. Esto obedece, nuevamente, a que no hay evidencia de preparación formal (cursos, talleres, diplomados) e informal (conversatorios entre docentes y directivos) respecto del abordaje de la interculturalidad dentro y fuera de la sala de clases. Los/as profesores/as que lideraban las prácticas de aula observadas, así como el equipo directivo que los apoyaba, estaban conscientes de esta debilidad y afirmaron que las oportunidades de perfeccionamiento para saber, por ejemplo, qué y cómo enseñar a estudiantes que no dominan el idioma español, son inexistentes.

En definitiva, las necesidades de desarrollo profesional docente en el ámbito del trabajo en aula en contextos de diversidad cultural están relacionadas, principalmente, con la apropiación de nuevas metodologías y estrategias de evaluación que favorezcan el aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as. Al respecto, los/as maestros/as señalan que requieren fortalecer sus conocimientos pedagógicos y disciplinarios para así saber cómo adecuar las bases curriculares según los/as estudiantes que tengan a su cargo. El propósito, pues, es aprovechar la interculturalidad existente en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje del grupo-curso, y que este trabajo no sea visto como una carga extra a su labor docente. Para lograrlo, no obstante, el desafío trasciende la formación permanente del profesorado, posicionándose de manera clave en la formación inicial entregada por el sistema de educación terciaria.

Con respecto a este último punto, los/as profesores/as a cargo de las prácticas de aula observadas concuerdan con la idea de que resulta indispensable un cambio en el modelo de formación inicial docente de nuestro país. Para los/as profesionales, la diversidad cultural en las escuelas es un fenómeno creciente, por lo cual los/as maestros/as en formación deben aprender, desde ya, estrategias teóricas y prácticas para hacer frente a este nuevo escenario educativo. De ser así, el quehacer pedagógico de los/as maestros noveles será mucho más exitoso, en el sentido de que sus actividades, metodologías y sistemas de evaluación de los aprendizajes serán múltiples y podrán abarcar diferentes tipos de diversidades al interior de la escuela. Para los/as docentes en ejercicio, en tanto, sigue manteniéndose la urgente necesidad de formación continua, pero –ante todo– de un cambio de paradigma pedagógico.



#### 7.4. Criterios de diseño e implementación

Finalmente, en este último apartado se presenta una serie de recomendaciones para la instalación de la diversidad cultural y el desarrollo de las prácticas dentro de los establecimientos:

##### A NIVEL DE GESTION EN LOS ESTABLECIMIENTOS

Entre las condiciones que se necesitan para el trabajo a nivel de diseño e implementación del trabajo de la diversidad cultural dentro de los **establecimientos** se recomienda lo siguiente:

- ✓ Fortalecer el diseño, la implementación y la evaluación de las prácticas, lo que no sólo permitiría alcanzar mejores resultados en términos de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, sino que también permitiría la instalación sistemática de estas prácticas en los establecimientos y la continuidad de las mismas en el tiempo.
- ✓ Atender a las necesidades específicas presenten dentro de cada establecimiento. Es decir, la elaboración del diseño debe estar dada en función de las necesidades observadas y no únicamente por lineamientos teóricos o estándar.
- ✓ Disponibilidad de recursos y espacios habilitados dentro del mismo establecimiento.
- ✓ Proyectos educativos alineados con el desarrollo de las prácticas.
- ✓ Instalación de las prácticas desde los primeros años, entendiendo la importancia de una educación diversa culturalmente, basada en el respeto y el aprovechamiento de la diversidad. Esto se sugiere dado que se observó que, en los estudiantes más pequeños, las relaciones dentro del aula eran naturalmente de carácter asimétrico, lo que facilita el trabajo realizado por los docentes.
- ✓ Incentivar la participación de la comunidad educativa, incluyendo a padres y apoderados, aprovechando también su diversidad. Una mayor participación de las familias no sólo permite un mayor involucramiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que también se observó un gran potencial en términos de diversidad, generando interés en niños y niñas y habilitando espacios de reflexión no sólo dentro del aula, sino también en sus hogares. Además, como resultado se observó una mayor valoración de los padres y apoderados de su propia cultural.
- ✓ Generar instancias para mostrar y difundir la práctica:
  - A nivel interno de cada establecimiento, con el fin de promover la práctica y motivar a otros docentes.
  - A nivel externo con otros establecimientos con el fin de promover el trabajo realizado y generar aprendizaje conjunto.
- ✓ Apoyo técnico constante de los equipos dentro de los establecimientos, así como también la instalación de espacios formales para la reflexión y retroalimentación de la práctica.

Por otra parte, a **nivel ministerial** se deberían facilitar las siguientes condiciones:

- ✓ Actualmente, el éxito de las prácticas depende básicamente de los conocimientos, en algunos casos parciales, y las motivaciones de los docentes o equipos implementadores. En ese sentido, es fundamental para el trabajo de la diversidad cultural la instalación de capacidades técnica que permitan una adecuada implementación de las prácticas en los establecimientos, tanto a nivel de los equipos técnicos como de cuerpo docente. El apoyo por parte del ministerio permitiría fortalecer las prácticas implementadas desde el diseño y permitirá generar más procesos de evaluación y retroalimentación de estas mismas.
- ✓ Adaptación y flexibilidad del currículo a nivel nacional que permita la integración de prácticas que favorezcan la diversidad cultural.
- ✓ Entregar más herramientas a los equipos técnicos para que estos logren apoyar el desarrollo de las prácticas dentro del establecimiento.
- ✓ Si bien la instalación de facilitadores lingüísticos es ampliamente valorada por los diferentes actores de la comunidad educativa, es importante que existan lineamientos para el trabajo que realizan y que no funcionen únicamente como una herramienta de adaptación para estudiantes que no hablan español al momento de entrar al establecimiento, sino que permitan potenciar la diversidad cultural dentro del aula.
- ✓ Generar instancias de difusión a nivel comunal, regional e inclusive nacional, para exponer experiencias exitosas, permitiendo replicarlas en otros establecimientos y motivando a otros docentes a la innovación dentro del aula.

### **A NIVEL DE MULTICULTURALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA**

En términos de política pública intercultural en el contexto de la inclusión escolar existen una serie de desafíos que se describirán a continuación, acompañados a su vez de propuestas, a modo de recomendaciones, para su aplicación tanto a nivel ministerial como al interior del establecimiento, cuando corresponda.

En un primer término, cabe señalar que la interculturalidad como proyecto ético político, significa transformaciones profundas en los distintos ámbitos que se ven enfrentados a la diversidad cultural. De esta forma, es imprescindible que no se aborde a partir de sectores aislados, sino que la institucionalidad estatal se coordine en sus distintas áreas (educación, salud, vivienda, seguridad, etc.) con el objetivo de transmitir una visión integral que trascienda a la sociedad en su conjunto. En este sentido, también es importante entender que la interculturalidad abarca la diversidad en su expresión más amplia, no sólo considera a los pueblos indígenas y la población migrante, es necesario comprender que la identidad es un fenómeno dinámico que se va transformando a lo largo de la vida de una persona, por tanto, a la política pública intercultural se debe incorporar, la diversidad sexual, de género, socioeconómica, etc.

Ahora bien, en el ámbito educacional, entonces, es necesaria la coordinación entre la institucionalidad que responde a las necesidades de la población en cuestión, no solo la dependiente del Ministerio de Educación, sino que CONADI, Ministerio del Interior, Ministerio de Desarrollo Social, y aquellas que

corresponda. De esta forma, el diagnóstico acerca de la situación y problemáticas de esta población se alimenta desde las distintas perspectivas, pudiendo diseñar una política pública integral para una educación inclusiva desde la interculturalidad.

En segundo lugar, y a partir de lo anterior, es que corresponderá a los establecimientos bajar la política pública descrita en el párrafo anterior en el mismo sentido integral, es decir, a través de prácticas pedagógicas dentro del aula, pero también como una perspectiva que trasciende los distintos estamentos y las actividades que se realizan al interior de los colegios. Se espera, a partir de esta visión que la diversidad cultural, a mediano plazo, no se visualice, sino que las relaciones sean tan simétricas que no sea necesario implementar prácticas explícitas que tiendan a este objetivo. Un hallazgo importante en este sentido, es que en las clases observadas en los niños más pequeños la heterogeneidad es normalizada por lo que la labor docente se centra en potenciar las relaciones horizontales.

En el contexto anterior, es que a nivel de establecimiento es necesario, además, profundizar el trabajo con la comunidad educativa en su conjunto. Si ya se observó que para los más pequeños la diversidad cultural está normalizada, es necesario que esto traspase a los niveles, a los padres y apoderados y al personal docente y paradocente, por tanto, las prácticas interculturales deben trascender el aula y explicitarse en diversas actividades con la comunidad escolar en su conjunto. Es importante que estas instancias no se centren en el folclor de los pueblos, ya que es lo que más se visualiza en el contexto del análisis.

No obstante, la labor del establecimiento en compartir esta visión de lo intercultural con su entorno, es fundamental que esta perspectiva se traspase desde la institucionalidad estatal. En este sentido, a corto plazo, se podría priorizar el trabajo con colegios y jardines infantiles que presenten una diversidad cultural explícita y con porcentajes relevantes en su matrícula. Se propone categorizar a los establecimientos con una escala de “riesgo cultural” que clasifique la heterogeneidad presente en orden de relevancia, según matrícula. A partir de esta escala, el Ministerio debiera poner a disposición de los colegios un set de prácticas para abordar según el nivel en que se identifican, junto con talleres de sensibilización dirigidos al personal para su aplicación.

	Matrícula de 0 a 25%	Matrícula de 26% a 50%	Matrícula de 51% a 75%	Matrícula mayor al 76%
<b>Presencia de población indígena</b>				
<b>Presencia de población migrante</b>				
<b>Presencia de diversidad socioeconómica</b>				
<b>Presencia de diversidad sexual</b>				

<b>Presencia de diversidad en identidad de género</b>				
-------------------------------------------------------	--	--	--	--

Siguiendo con la argumentación de este estudio, se entiende que esta escala de “riesgo cultural” y las prácticas propuestas por el Ministerio de Educación se instalan como un primer paso, a largo plazo, se debe trabajar con todos los establecimientos, independiente del número de matriculados que pueda ser “clasificados” en alguna de las categorías propuestas. Que los niños y niñas entienden que se desenvuelven en una sociedad que por antonomasia es diversa y que la riqueza de las relaciones se da cuando se tratan desde una perspectiva intercultural, debe trascender a la realidad propia de su colegio, ya que de esta forma se les prepara para un entorno fuera de él, donde la relación con la heterogeneidad debe darse desde la convivencia, el respeto y el intercambio, incorporando de esta forma también, otros aspectos relevantes para el proyecto intercultural, como la igualdad de género, la equidad en su sentido amplio y la vida en comunidad.

### **A NIVEL DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

El aumento de la diversidad cultural en las escuelas del país conlleva una serie de desafíos que competen a distintos actores y estamentos ligados al sistema educativo. Así pues, desde el equipo directivo, cuerpo docente, estudiantes, familias, Superintendencia y Ministerio de Educación, entre otros, deben emanar voluntades, compromisos y acciones concretas orientadas hacia la inclusión real de los/as alumnos migrantes y/o descendientes de pueblos originarios. En el siguiente apartado, se presentan ciertas recomendaciones que, a partir de la contribución directa o indirecta de los diferentes agentes educativos, pueden favorecer el desarrollo profesional docente, sus prácticas de aula y, en consecuencia, el aprendizaje integral de todo/as los/as educandos/as.

En primer lugar, conviene señalar que la interculturalidad que hoy en día se vive al interior de las escuelas permitió detectar la urgente necesidad de formación permanente del profesorado, ya que no existe la preparación adecuada para enfrentar, dentro y fuera de la sala de clases, los requerimientos de estudiantes provenientes de otras culturas. La falta de conocimientos teóricos y prácticos respecto de metodologías, sistemas de monitoreo y evaluación de los aprendizajes, adaptaciones curriculares, etc., para abordar la diversidad cultural, posiciona a los/as docentes en ejercicio en un contexto de incertidumbre, donde el quehacer pedagógico se sustenta en “lo que se cree que se debe hacer”, en lugar de “lo que se debe hacer”. Esto, indudablemente, no sólo dificulta la labor de los/as maestros/as, sino que también deja a la deriva el aprendizaje de los/as alumnos/as y no asegura, por tanto, una educación de calidad.

Por lo anterior, resulta trascendental que, dado el crecimiento constante y progresivo de la interculturalidad en las escuelas, los/as profesores/as en ejercicio cuenten con instancias de educación continua, a modo de cursos, talleres, etc., que tributen en prácticas de aula donde todos/as los/as estudiantes, sin importar su origen, sean participantes activos de su propio aprendizaje. Para ello, la

escala de “riesgo cultural” –propuesta en el apartado anterior para clasificar la heterogeneidad presente en las escuelas- debería ser un instrumento básico a la hora de generar espacios de desarrollo profesional. Así pues, el porcentaje de matrícula de población indígena, migrante, etc., puede ser un referente que ayude a determinar las necesidades más inmediatas de los/as profesores/as y, de acuerdo a ello, destinar recursos humanos y económicos para mejorar las prácticas de aula.

Respecto de esto último, el Ministerio de Educación –por medio del DAEM, Superintendencia de Educación o los estamentos que estime pertinentes- debería generar protocolos para que las escuelas puedan acceder a fondos que les permitan capacitar a su cuerpo docente. Dicha capacitación podría llevarse a cabo tanto en programas externos, ofertados por entidades pedagógicas y técnicas de apoyo (ATE), como en programas internos creados *ad hoc* desde el propio MINEDUC (CPEIP). En este sentido, por ejemplo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)- además de otorgar fondos para la revitalización de las lenguas y culturas indígenas- podría ser el encargado de gestionar y financiar la formación continua de los/as profesores/as que se desempeñan en escuelas con porcentajes elevados de estudiantes que pertenecen a pueblos originarios reconocidos por la Ley 19.253.

Para el caso de establecimientos con gran cantidad de población migrante, se debería crear un programa de educación intercultural con similares características al mencionado anteriormente, pero enfocado en la inclusión social, cultural (y también lingüística) de los/as alumnos/as extranjeros/as y sus familias. De igual manera, este programa tendría que considerar la formación permanente del profesorado en ejercicio, puesto que requieren de herramientas que favorezcan la integración de los/as niños/as no sólo al interior de la sala de clases, sino que también fuera de ella. Se debe prestar especial atención a la entrega de orientaciones para la planificación, implementación, evaluación y adaptación del currículum, así como también de lineamientos específicos cuando la población migrante no domine el idioma español, a fin de facilitar la comunicación entre los/as estudiantes, las familias y la escuela. Las acciones, por tanto, derivadas desde el Ministerio de Educación son bastante importantes e implican acompañamiento, apoyo, supervisión, evaluación y monitoreo de las estrategias que buscan generar prácticas de aulas exitosas en contextos de diversidad cultural.

Por otro lado, a nivel institucional, los/as maestros/as deberían contar con espacios formales en los que puedan colaborar y discutir respecto de sus prácticas de aula con enfoque inclusivo. La posibilidad de compartir experiencias y gestionar trabajos interdisciplinarios de manera sistemática contribuirá enormemente a este propósito. No es suficiente, por tanto, la instancia que se produce en el consejo de profesores/as, debido a que se suelen tratar diversos asuntos académicos, administrativos y de gestión que no necesariamente están ligados con el tema en cuestión. Escenarios específicos de crecimiento profesional y personal donde los/as profesores expongan sus inquietudes, sus desafíos, sus logros y sus fracasos son fundamentales para lograr un aprendizaje organizacional en torno a la interculturalidad. En este aspecto, el equipo directivo tiene una participación especial, en el sentido de liderar, acompañar y monitorear las comunidades de aprendizaje destinadas a la reflexión pedagógica con enfoque intercultural. Asimismo, el equipo de convivencia escolar puede contribuir enormemente en este proceso, detectando las necesidades más urgentes de profesores/as y alumnos/as y sugiriendo mecanismos de apoyo mutuo.

Finalmente, no se debe olvidar que el sistema de educación terciario tiene un papel trascendental en la formación inicial docente, respecto de proporcionar las competencias disciplinarias y pedagógicas fundamentales para el abordaje de la interculturalidad. En la actualidad, no todas las carreras de pedagogía contemplan asignaturas y/o talleres relacionados con este tema, por lo que se sugiere que – desde el Ministerio de Educación o el Consejo Nacional de Educación- se realice un estudio de las actuales mallas curriculares de todas las titulaciones de educación, con el propósito de evaluar la presencia de oportunidades de aprendizaje en torno a la diversidad cultural. A partir de los resultados, se deberían proponer alternativas de formación a las universidades, en función de las necesidades y la orientación de cada carrera. Si bien existe autonomía de los centros de educación superior para crear libremente el currículo de todas las carreras que ofertan, en la formación inicial del profesorado deberían existir aspectos básicos a considerar en el diseño curricular, dentro de los cuales debe estar presente el enfoque intercultural. Sólo de esta manera se podrá poner en valor su carácter transversal en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.