

Educación y migración en Chile:

saberes docentes
pluriculturales
desde las
regiones

María Loreto Mora-Olate
Sara Joiko Mujica
Editoras

Ariadna
ediciones



Educación y migración en Chile: saberes docentes pluriculturales desde las regiones

MARÍA LORETO MORA-OLATE

SARA JOIKO MUJICA

EDITORAS

Libro examinado por pares externos nacionales e internacionales, según modalidad doble ciego.

Educación y migración en Chile: saberes docentes pluriculturales desde las regiones

María Loreto Mora Olate y Sara Joiko Mujica (Editoras)

©2025 María Loreto Mora Olate y Sara Joiko Mujica

Registro de Propiedad Intelectual N°: 2025-A-201

ISBN: 978-956-6276-47-0 versión en línea

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9789566276470.123>

Primera edición, enero 2025

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<https://ariadnaediciones.cl>

Santiago de Chile

Portada y diagramación: Carmen Ortiz Jorquera @vuelaestudio

Corrección de estilo: Lucía Rojas Plass

Prólogo: Lorena Céspedes Fernández

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin el permiso por escrito de las editoras.

Prohibida su venta.

Agradecimientos

Esta publicación fue realizada en el marco de los proyectos ANID-FONDECYT Postdoctorado N°3230358 y ANID-FONDECYT Postdoctorado N° 3210090, a cargo de las editoras, respectivamente.

Agradecemos a las/os autoras/es de cada capítulo y a la prologuista por la dedicación y compromiso puestos en este libro. Así también vaya nuestra gratitud para cada integrante del Comité Evaluador Internacional y Nacional por los aportes que permitieron robustecer esta obra.

Índice

Prólogo	
Por Lorena Céspedes Fernández	4
Introducción	7
Reseñas de autoras/es por orden alfabético	13
Comité evaluador	15
Primera parte. Ensayos sobre el proceso constituyente	16
Capítulo 1. El proceso constituyente, su vinculación con las migraciones y el rol de la educación: un desafío pendiente	
Por Sara Joiko Mujica	17
Capítulo 2. Educación y migración: interpelaciones para la nueva Constitución	
Por María Loreto Mora-Olate.....	31
Capítulo 3. Educación, interculturalidad y plurinacionalidad: su relación en las aulas chilenas y el proceso constituyente	
Por Javier Fuchslocher Baeza.....	46
Segunda parte. Prácticas pedagógicas interculturales	61
Capítulo 4. Experiencia pedagógica: camino a la inclusión cultural en la escuela Juan Madrid Azolas de Chillán	
Por Loreto Viveros Iturra	62
Capítulo 5. Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje en aulas interculturales: el podcast	
Por Rosa Marianela Garín Obligado	70
Capítulo 6. Murales y escritura creativa en contexto multicultural: una propuesta pedagógica en base a la narrativa de Ernesto Sábato	
Por Rosa Marianela Garín Obligado, Marcela Alejandra Jeraldo y Rody Bancollo Valdez	88
Capítulo 7. «Programa Creando Interculturalidad»: un aporte a la educación intercultural y la inclusión de personas migrantes	
Por Daniela Loyola Dart y Catalina Bosch Carcuro.....	112
Capítulo 8. «Pies en la tierra», educar más allá de la frontera: la experiencia de Lekol Popular Joane Florvil en la región de Tarapacá	
Por Jazmín Wegener Subiabre	124
Conclusiones al cierre del libro	160

Prólogo

POR LORENA CÉSPEDES FERNÁNDEZ

Termino la lectura de este libro justo a un mes de un nuevo plebiscito para decidir la aprobación de una segunda propuesta de texto constituyente en Chile. Como profesora de Física, resulta inevitable observar los fenómenos humanos y compararlos con los físicos; la ley del péndulo, que se abraza desde la psicología, se basa en ese fenómeno físico que comparamos con los humanos y que explica que de un extremo a otro los comportamientos humanos oscilen en la búsqueda del tan ansiado «reposo».

El primer capítulo de este libro permite sumergirnos en la rica, variada y abultada discusión generada por la hoy llamada Primera Convención Constitucional, de la cual fui parte. Y en específico podemos decir que en ese proceso nos permitimos, como chilenos, darnos el lujo de repensar el Chile que queremos, el tipo de sociedad que buscamos formar y, para personas como yo que vivimos en torno a la educación, pensar en cómo esa sociedad anhelada se forja en cada sala de clases, en cada proceso de aprendizaje, en cada rincón. Este libro reflexiona sobre la migración y la educación en nuestro país. Al hablar del Chile que soñamos, no puedo dejar de recordar las palabras de la presidenta del Consejo Constitucional (segundo Proceso Constituyente que vive nuestro país), al entregar la propuesta de texto. Parafraseando un segmento de la Constitución Portaliana de 1833, de un fuerte carácter conservador, Hevia menciona: «más allá de cualquier diferencia política, es urgente entender que *los verdaderos chilenos*, los chilenos honrados y pacíficos, los de trabajo, anhelan con esperanza, quizás sin saberlo, que se cierre este proceso constitucional», otorgándole así un tono más bien político que institucional a esta ceremonia. Pero ¿qué entendemos por verdaderos chilenos? ¿Son y han sido los migrantes verdaderos chilenos? A raíz de estas palabras, hace algunas semanas, Alejandra Matus comentó la declaración que realizó Vicente Pérez Rosales en la década de 1850 para motivar la inmigración de alemanes a Chile: «el espíritu de movilidad, de emigrar es tan natural en el hombre como en las aves (...) el mundo es la patria del hombre y no solo el rincón que lo vio nacer, la palabra extranjero es una voz inmoral, que debería borrarse de todos los diccionarios». Somos entonces seres humanos en primer orden, y eso a veces lo olvidamos.

En la primera parte de este libro se destaca la necesaria vinculación entre educación y migración. No solo porque a través de la educación comprendemos el alcance de vivir en un mundo globalizado y la riqueza cultural que implica la diversidad de una sociedad, sino también porque como país debemos debatir sobre los derechos de los migrantes. Niñas,

niños y adolescentes, entre otros, ven vulnerada su niñez, ya que, de toda nuestra población, casi el 8 % son migrantes. Además, Sara nos hace reflexionar sobre la empatía que significa ponerse en el lugar de otros países que han recibido y seguirán recibiendo a tantos inmigrantes chilenos que terminan residiendo lejos de nuestras tierras. Javier y María Loreto reflexionan sobre cómo nuestra identidad se define en base a la diversidad cultural que forma nuestro país. Pero desde la escuela, ¿fomentamos esa interculturalidad? Históricamente estamos al debe en ese ámbito desde el currículum, la formación de profesoras/es, la inclusión de los pueblos originarios, la integración de nuevas culturas de latinoamericanos que no reconocemos como miembros de esta multiculturalidad. Las instituciones educativas que innovan en esto lo hacen más por la motivación de unos pocos que por las políticas públicas o la institucionalidad que nos dan nuestras leyes o, en primer orden, nuestra Constitución.

Chile le teme a la definición de Plurinacionalidad, le teme a reconocer la diversidad cultural a pesar de tener a lo largo de la historia un constante arraigo de diversas culturas. Y esa fue la experiencia vivida con la primera propuesta de Constitución, que nos invitaba a hacernos cargo de esta realidad avanzando en la inclusión para vivir la interculturalidad no solo durante las Fiestas Patrias, sino también en el acervo cultural cotidiano de nuestras/os niñas y niños, como nos muestran las primeras páginas de este libro.

La segunda parte del texto nos enfrenta cara a cara con la necesidad real que enfrentan diversas comunidades del país al educar en la diversidad. Tremendas iniciativas, como las realizadas en la Escuela Juan Madrid Azolas de Chillán y a 1740 km en Antofagasta en el Liceo Municipal Mario Bahamonde Silva, nos demuestran que los cambios culturales provienen primero desde la praxis, desde el análisis profundo de la realidad local, antes que de la institucionalidad o las leyes. En la escuela de Chillán se ha realizado un plan de acogida que formaliza y estructura el aumento de estudiantes migrantes y su real inclusión, superando las barreras culturales que enfrentan tantas niñas, niños, jóvenes y familias completas, a pesar del rechazo existente por parte de la comunidad. Por otro lado, observamos que el norte de nuestro país es la puerta de entrada de muchas familias de inmigrantes, y así lo comprobamos al constatar que el liceo de alta vulnerabilidad Mario Bahamonde Silva presenta un 75 % de matriculados inmigrantes. Son las/los profesoras/es, el equipo directivo y la comunidad de Antofagasta quienes instalan prácticas que valoran el enfoque intercultural en Educación, construyendo espacios de integración e inclusión libres de discriminación, mediante metodologías activas y democratizadoras, ejemplos notables de inclusión cultural desde la práctica.

Pero buscar la vivencia de los derechos de todas las personas, independiente de sus orígenes, etnia, color de piel, país de nacimiento o religión remece a muchas personas y organizaciones. En Chile, el aumento de población migrante de un 1 % en el 2015 al 6,7 % en 2022 —como nos muestra el capítulo sobre el programa «Creando Interculturalidad»—, nos ofrece la perspectiva de valorar el enfoque intercultural en educación, comprender a cabalidad los fenómenos migratorios y generar inclusión real. La educación forma nuestra sociedad no solo en contenidos, sino también en valores, actitudes y competencias interculturales.

El *racismo* y la *xenofobia* se contraponen con el *respeto* y el *diálogo* que nos desafían al enfrentar la migración como un problema social del cual no podemos sentirnos ajenos. El último capítulo de este libro nos sumerge en una experiencia de amor, empatía y sensibilidad respecto de estos cuatro conceptos: en Iquique una profesora y un grupo de voluntarias/os, motivadas/os a partir de la Asamblea Abierta de Migrantes y Promigrantes AMPRO, enfrenta desde el hacer la anhelada acogida que necesitan tantas mujeres, hombres y niñas/os que, luego de vivir difíciles momentos en sus países de origen, terminan buscando esperanza en nuestro país. La escuela Lekol Popular Joane Florvil, nombre tomado de la trágica experiencia vivida por una joven migrante haitiana que falleció luego de una suma de desencuentros, vulneraciones y falta de comunicación, inspira la necesidad de apoyar a la comunidad de migrantes que, especialmente desde la lengua, enfrentan la barrera de integración. Este proyecto, inspirado en la pedagogía popular de Paulo Freire, nos sumerge en el cuestionamiento de cómo se sostienen estas iniciativas que, movilizadas por una fuerza más grande que las físicas, la voluntad, permiten que nos reencontremos con la palabra humanidad y cooperación en el contexto de una migración que se toma los eslóganes de la política, pero no de la humanidad.

Cierro este texto con la frase de una de las imágenes de este libro: «Nadie es ilegal». ¿Son los seres humanos ilegales? ¿Dónde y cuándo se genera ese constructo ideológico? ¿Es a través de las noticias, de los padres a sus hijos, del vecino? Tenemos el deber, como educadores, de formar en la diversidad, de que la escuela genere el tipo de sociedad que deseamos y de volver a humanizar el contexto donde convivimos. Zambullirnos en este libro nos permite «sentir dentro» (origen de la palabra empatizar), la realidad migrante actual en nuestro país, fuera del lente político delictual y más desde el lente de las necesidades y derechos de cada uno de los caminantes de nuestro país.

Noviembre de 2023

Introducción

La pregunta por cómo se engarzaba la aspiración de contar con una nueva Constitución para Chile creada en democracia, con el desafío que las migraciones internacionales de la última década implican para la educación escolar de todo Chile, nos comenzó a inquietar como investigadoras en el campo de educación y migración; motivadas por nuestra experiencia de trabajo en territorios regionales tanto en la región de Ñuble como en Tarapacá. Nos preocupaba que las discusiones que acompañarían a este proceso quedaran reducidas, por un lado, al tradicional santiagocentrismo; y por otro, que solo tuvieran espacio las voces de la academia.

Fue así como a mediados del 2021, en paralelo al inicio del primer proceso constituyente, iniciamos la organización del seminario «Descentralizando la mirada de la migración y educación en el contexto constituyente» (Joiko y Mora-Olate, 2022) que se desarrolló en modalidad virtual el 1 de diciembre del 2021 (Educación y migración, 2021). Como aliados estratégicos para la difusión de la actividad se contó con la participación de más de 20 universidades regionales emplazadas desde el extremo norte hasta el sur.

Imagen 1

Afiche seminario «Descentralizando la mirada de la migración y educación en el contexto constituyente»



Fuente: diseñado por Carolina Arévalo.

En cuanto a las exposiciones, se congregaron actoras/es del mundo escolar regional, académico y de organizaciones promigrantes. Debido al éxito de dicha instancia se organizó un segundo seminario titulado «Descentralización, educación y migración en diálogo con lo plurinacional e intercultural», realizado en modalidad híbrida el 19 de agosto de 2022 en Iquique y Talca (Vicerrectoría de Investigación y Doctorados UA, 2022).

Imagen 2

Relato gráfico de exposiciones del seminario «Descentralizando la mirada de la migración y educación en el contexto constituyente»



Fuente: elaborado por María Josefina Palma.

Habíamos cumplido nuestro objetivo inicial, pero desde estos dos seminarios germinó un horizonte mayor y de más largo aliento como lo fue dar vida a este libro. Paradojalmente, el rechazo de la propuesta constitucional del 2022 y el curso de los acontecimientos que en diciembre del 2023 dieron por cerrada la posibilidad de contar con una nueva constitución redactada en democracia, lejos de desalentarnos nos impulsó aún más a persistir en esta tarea. Nos anima que los trabajos aquí reunidos derivan además en testimonio de un proceso político y social único en nuestra historia como país que, del que, si bien se ha escrito desde las perspectivas históricas, políticas y sociológicas, permanecía

ausente la experiencia de actoras/es educativas/os y comunitarias/os que se desempeñan en contextos multiculturales y regionales.

Consecuente con lo anterior este libro acoge mayoritariamente experiencias pedagógicas, ya sea de profesorado escolar, activistas y educadoras/es no tradicionales; voces que se vinculan directamente con las realidades de la migración internacional, pero que no siempre tienen un espacio en una publicación académica. En suma, este libro contribuye a difundir los saberes pedagógicos de dichas/os actoras/es sociales, dando cuenta de su capacidad de agencia para otorgar pertinencia a los procesos educativos que desarrollan en contextos de diversidad cultural migrante regional.

Proceso de edición y estructura del libro

La convocatoria a las/os expositoras/es se inició en agosto del 2022. Las/os autoras/es enviaron sus capítulos a fines de octubre de dicho año, los que fueron retroalimentados por las editoras, y permitió que los manuscritos regresaran a sus autoras/es, quienes enviaron una versión mejorada a mediados del 2023.

En paralelo se conformó un comité evaluador externo nacional e internacional integrado por investigadoras/es del campo de educación y migración. Entre julio y agosto del 2023 los capítulos mejorados por los autores fueron evaluados por dicho comité por el sistema de doble ciego de acuerdo con una pauta proporcionada por las editoras; quienes a su vez sistematizaron las sugerencias de los evaluadores externos y se las hicieron llegar a los autores, que entregaron su versión final a fines de septiembre de 2023.

Se destinó octubre, noviembre y diciembre del 2023 para la elaboración del prólogo y actualización de algunos datos, teniendo el desenlace del plebiscito constitucional del 17 de diciembre del 2023.

El libro abre con el prólogo de Lorena Céspedes, docente y exconvencional constituyente por el distrito 23 (región de la Araucanía), quien junto con relevar los aportes de los ocho capítulos que conforman este libro, lo entreteje con algunas escenas de su experiencia como constituyente y los matices del contexto que rodea la escritura de su prólogo: a un mes del plebiscito de diciembre del 2023. Afirma que la obra «nos permite ‘sentir’ ‘dentro’ (origen de la palabra empatizar), la realidad migrante actual en nuestro país, fuera del lente político delictual y más desde el lente de las necesidades y derechos de cada uno de los caminantes de nuestro país».

La estructura de la obra se organiza en dos partes, la primera titulada **Ensayos sobre el proceso constituyente**, que reúne tres capítulos que lo abordan desde el diálogo con las migraciones y la educación. En el capítulo 1, «El proceso constituyente, su

vinculación con las migraciones y el rol de la educación: un desafío pendiente», Sara Joiko Mujica vincula el proceso constituyente acontecido durante la redacción de la primera propuesta constitucional (2022) luego del estallido social, con el tema migratorio a nivel país, así como el papel que juega la educación en el proceso y frente a la migración. María Loreto Mora-Olate, en el capítulo 2, «Educación y migración: interpelaciones para la nueva Constitución», reflexiona en torno a la relación de migración, educación y Constitución, en términos de cómo estos conceptos se interpelan entre sí mediante la instalación del concepto de plurinacionalidad. Cierra esta primera parte del libro con el capítulo 3, «Educación, interculturalidad y plurinacionalidad: su relación en las aulas chilenas y el proceso constituyente», de Javier Fuchslocher Baeza, quien relata a través de la experiencia como docente y exconvencional por el distrito 21 (región del BíoBío), el proceso constituyente y las nociones de interculturalidad y plurinacionalidad que fueron debatidas durante la redacción del articulado constitucional 2022.

La segunda parte, denominada **Prácticas pedagógicas interculturales**, está integrada por cinco capítulos a cargo de profesorado de aula escolar y de activistas que desarrollan su labor educativa en organizaciones promigrantes. En el capítulo 4, «Experiencia pedagógica: camino a la inclusión cultural en la escuela Juan Madrid Azolas de Chillán», la profesora Loreto Viveros Iturra describe cómo desde la gestión directiva se ha atendido a las necesidades de las y los estudiantes extranjeras/os que han arribado a su escuela, la más antigua de la región de Ñuble, mediante la actualización de sus herramientas de gestión y de acciones concretas con relación a la inclusión cultural.

Docentes del Liceo Municipal Mario Bahamonde Silva A-15 en Antofagasta, que presenta un 74% de estudiantado extranjera/o, participan en los siguientes dos capítulos que tienen como elemento común el abordaje de un problema que atraviesa a la educación chilena, como lo son los bajos rendimientos en lectura, agudizados durante y postpandemia. En el capítulo 5 titulado «Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje en aulas interculturales: el pódcast», la docente Rosa Marianela Garín Obligado destaca la utilización del pódcast como una herramienta pedagógica enriquecedora, inclusiva y pertinente para los contextos áulicos interculturales dado los flujos migratorios de estudiantes al norte de Chile.

En el capítulo 6, «Murales y escritura creativa en contexto multicultural: una propuesta pedagógica en base a la narrativa de Ernesto Sábato», Rosa Marianela Garín Obligado, Marcela Alejandra Jeraldo Bustos y Rody Iván Bancollo Valdez relatan cómo desde las asignaturas de Lengua y Literatura, Artes Visuales y Educación Ciudadana, movilizaron a todo el establecimiento para hacer frente los bajos resultados en lectura en

tercero medio. Para ello, y desde un sentido democrático de la evaluación, relevan la importancia de haber brindado a sus estudiantes la posibilidad de elegir cómo ser evaluadas/os en lectura literaria. Mediante la técnica del muralismo, las/los estudiantes fueron capaces de vincular el color y el mundo narrado con la necesidad de expresarse de forma plástica.

El capítulo 7 se refiere al «Programa Creando Interculturalidad: un aporte a la educación intercultural y la inclusión de personas migrante», en el que Daniela Loyola Dart y Catalina Bosch Carcuro dan cuenta del alcance y de los principales aprendizajes desarrollados por este programa, dependiente del Departamento de Movilidad Humana del Arzobispado de Santiago de Chile, entre 2016 y 2022. Sus intervenciones realizadas de manera gratuita en un amplio espectro de comunas de la región Metropolitana, tanto en jardines infantiles, escuelas y liceos con dependencia municipal, subvencionada y particular, tuvieron como objetivo promover la inclusión e integración sociocultural entre chilenas/os e inmigrantes en los establecimientos educacionales bajo el enfoque de la educación intercultural.

Finalmente, en el capítulo 8 «Pies en la tierra, educar más allá de la frontera: la experiencia de Lekol Popular Joane Florvil en la región de Tarapacá», Jazmín Wegener Subiabre narra la experiencia de un proyecto educativo no formal, autogestionado por AMPRO (Asamblea Abierta de Migrantes y Promigrantes) organización de base territorial de la ciudad de Iquique, dando cuenta de los aspectos pedagógicos y decisiones metodológicas implicados, así como las dificultades experimentadas en el marco de la educación popular.

El recorrido del libro cierra con una conclusión general por parte de las editoras, que pone en diálogo las reflexiones de los capítulos presentados en perspectiva de los desafíos presentes y por venir en materia de educación y migración en Chile.

Referencias

Educación y migración (1 de diciembre de 2021). Seminario virtual Descentralizando la mirada de la migración y educación en el contexto constituyente.

<https://www.youtube.com/watch?v=1SD2v1QR1nM>

Joiko, S. y Mora-Olate, M. L. (2023). Reseña de evento. Descentralizando la mirada de la migración y educación en el contexto constituyente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 280-282.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/15777

Vicerrectoría de Investigación y Doctorados UA. (22 de agosto de 2022). Seminario híbrido Descentralización, educación y migración en diálogo con lo plurinacional e intercultural.

<https://www.youtube.com/watch?v=k-vJCv7ezQc>

Reseñas de autoras/es por orden alfabético

Catalina Bosch Carcuero. Mujer migrante nacida en Cuba hace 48 años, con tres décadas de residencia en Chile. Psicóloga, magíster en Psicología Jurídica, con postítulo en Terapia Familiar y de Parejas, diplomada en Metodologías de la Intervención Social y Género - Políticas Públicas. Se desempeña como académica, profesional y activista en diversas instituciones y organizaciones en las temáticas de Género, Infancia, Derechos Humanos, Migración e Interculturalidad. Es miembro del Directorio de la Fundación Juan Bosch, del Directorio del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y de la Organización Migrantas. Además, fue candidata al proceso constituyente (2020-2022) en representación de la Coordinadora Nacional de Inmigrantes, de la cual fue también vocera en dicho período. Catalinabosch@hotmail.com

Javier Fuchslocher Baeza. Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío. Magíster en Educación y Gestión Directiva, Universidad Santo Tomás. Con más de diez años de experiencia en el sistema educacional como docente de aula y dirigente sindical, con la convicción de que la educación y la política pueden converger para catalizar un cambio significativo en la sociedad, decide participar del proceso constituyente (2020-2022). En mayo de 2021 fue electo para integrar la Convención Constitucional, formando parte del colectivo de independientes INC (Independientes por una Nueva Constitución). En junio del mismo año fue parte de la conformación de la «Red Disidente Constituyente», destinada a coordinar la visibilidad y representación de la diversidad sexual en dicho organismo. Durante el proceso de discusión de los reglamentos de la Convención, coordinó la comisión de Participación Popular y Equidad Territorial y posteriormente se incorporó a la comisión de Derechos Fundamentales. En mayo de 2022, al final del proceso, comenzó a trabajar en la Comisión de Normas Transitorias. Actualmente se desempeña como docente en el Liceo Coeducacional A-61 en Los Ángeles. Javsfuchs@gmail.com

Rosa Marianela Garín Obligado. Profesora de Castellano, magíster en Educación, Universidad de Antofagasta. Docente del Liceo de Hombres Mario Bahamonde Silva A-15, Antofagasta. Cuenta con un postítulo en orientación, además de ser integrante de la Red de Maestros de Maestros, Mentora Mineduc Ley 20903 e integrante del grupo de investigación Lenguaje Aplicado a la Enseñanza (LEA) de la Universidad de Antofagasta. Rosa.garin.obligado@cmdsantofagasta.cl

Sara Joiko Mujica. Socióloga y doctora en Sociología y Políticas Educativas por la University College London. Actualmente es investigadora postdoctoral del Instituto de Estudios Internacionales (INTE) de la Universidad Arturo Prat (Iquique). En su trabajo combina herramientas socio comunitarias participativas y artísticas, junto a los estudios fronterizos, la interculturalidad crítica y la teoría de la práctica social de Pierre Bourdieu, para indagar en temas relacionados con las migraciones en contextos educativos. Es miembro de Rizoma Intercultural, organización sin fines de lucro que promueve la inclusión de las personas que migran en Chile. Sarajoiko@unap.cl

Daniela Loyola Dart. Trabajadora Social, licenciada en Trabajo Social y máster en Intervención Social con mención en Familia, Universidad Raúl Silva Henríquez. Desde el 2018 está a cargo de coordinar el Programa Creando Interculturalidad del Departamento de Movilidad Humana del Arzobispado de Santiago, que tiene como objetivo sensibilizar y visibilizar sobre temas de migración y enfoque intercultural en especial en el campo de educación. Danielaloyoladart@gmail.com

María Loreto Mora-Olate. Profesora de Educación Media en Castellano y Comunicación Social, magíster en Educación mención Gestión Curricular y doctora en Educación por la Universidad del Bío-Bío (Chile). Actualmente es profesora investigadora postdoctoral en el Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile e integrante de GRIETAS Núcleo de Investigación en Educación, Lengua y Cultura. Maria.mora.o@uchile.cl

Loreto Viveros Iturra. Profesora en Educación General Básica y magíster en Educación, Universidad del Bío-Bío. Se desempeñó como jefe técnico y profesora de aula en la Escuela Juan Madrid Azolas en Chillán. Actualmente es docente en la Escuela México de dicha ciudad. Loreto.viveros@gmail.com

Jazmín Wegener Subiabre. Docente, licenciada y máster en Educación, Universidad de Tarapacá. Diplomada en Gestión Cultural, Universidad de Chile. Actualmente es miembro de AMPRO y profesora de la Lekol Popular Joane Florvil, experiencia educativa-intercultural enfocada en la población migrante haitiana en Tarapacá, espacio de encuentro y acompañamiento. Diferentes realidades educativas le han permitido conocer, entender y profundizar en una visión de la educación que excede lo institucional/formal y que es posible en comunidad y colaboración. Trabajo en equipo, construcción colectiva de saberes, interculturalidad, migración, arte y cultura han sido las áreas en las que se ha desarrollado. Jwsubiabre@gmail.com

Comité evaluador

Comité evaluador internacional

Angélica Alvites Baiadera. Universidad Nacional de Villa María (Argentina)

Jordi Collet-Sabé. Universitat Central de Catalunya (España)

Ricardo Jiménez Palacios. Universidad Privada de Tacna (Perú)

Andrea Khalfaoui Larrañaga. Universidad de Deusto (España)/ University of Edinburgh
(Reino Unido)

Ariel Mojica Madrigal. El Colegio de Michoacán (México)

Eddy Paz-Maldonado. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Honduras)

Cristina Perales Franco. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (México)

Norma Baca Tavira. Universidad Autónoma del Estado de México (México)

Marilia Velardi. Universidad de São Paulo (Brasil)

Comité evaluador nacional

Carolina Aroca Toloza. Universidad de Chile

Claudia Córdoba Calquin. Universidad de Santiago de Chile

Iciar Dufraix Tapia. Universidad de Tarapacá

Macarena Lamas Aicón. Universidad Austral de Chile

Javier Mercado Guerra. Universidad Católica del Norte

Juan Eduardo Ortiz López. Universidad de Las Américas

Fernanda Stang Alva. Universidad Cardenal Silva Henríquez

Primera parte
Ensayos sobre el proceso constituyente

Capítulo 1

El proceso constituyente, su vinculación con las migraciones y el rol de la educación: un desafío pendiente¹

POR SARA JOIKO MUJICA

Resumen

El ensayo busca vincular el proceso constituyente acontecido durante la redacción de la primera propuesta constitucional (2022) luego del estallido social, con el tema migratorio a nivel país, así como el papel que juega la educación en el proceso y frente a la migración. El ensayo se basa en registros de los medios de comunicación, así como en el análisis de las constituciones de Argentina, Bolivia y Ecuador para dar cuenta de que el tema migratorio y educativo aún son ámbitos pendientes y no abordados por la propuesta de Constitución que finalmente no logró avanzar dados los resultados del Plebiscito de Salida del 4 de septiembre del 2022.

I. Introducción

«Nunca pensé que me costaría tanto escribir este texto» (7 de septiembre 2022).

La idea de este capítulo, así como del libro editado y los dos seminarios que componen los espacios de reflexión colectiva que tuvimos con un grupo diverso de personas —tanto del mundo académico como desde las organizaciones de la sociedad civil y comunidades educativas—, nació a partir de la invitación que me hicieron dos colegas a participar en su pódcast denominado «Planeta Educativo», el cual nació durante la pandemia. Sergio y Álvaro me invitaron a hablar sobre la posibilidad de la redacción de una nueva Constitución para Chile en relación con la migración y la educación, y con ello me desafiaron con una misión que, sin pensarlo, trascendería hasta este ejercicio de escritura y ahora memoria histórica para proyectar el presente.

Esta conversación virtual fue el domingo 24 de enero del 2021, cuando aún faltaba mucho para contar con una propuesta de Constitución (Convención Constitucional, 2022)

¹ Este capítulo se ha beneficiado del trabajo de revisión conceptual realizado en el marco del Proyecto FONDECYT de POSTDOCTORADO núm. 3210090: «La frontera como demarcación simbólica y material en la experiencia educativa de niñas, niños, adolescentes y sus familias en contextos migratorios en Chile», Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Instituto de Estudios Internacionales, Universidad Arturo Prat.

no se habían elegido a las/los constituyentes,² quienes serían los encargados de discutir y elaborar la propuesta; no había comenzado el proceso de redacción, no había un borrador. Solo estaba claro que tendríamos un proyecto de nueva Constitución aprobado por un 78,28 % de las/los votantes en un plebiscito nacional el 25 de octubre del 2020. El voto no fue obligatorio y había dos opciones: aprobar o rechazar este proceso. En total votaron más de siete millones de personas, lo que representaba el 50,9 % del padrón total. Entre los votantes del apruebo se observó una leve mayoría de mujeres en un tramo etario de 18 a 34 años, de nivel socioeconómico bajo, con una inclinación política hacia la izquierda y sin religión (Rivas, 2020).

Pero faltarían muchos hitos antes del Plebiscito Constitucional de Salida³ del 4 de septiembre del 2022, que terminaría por dejar todo lo proyectado en un mero libro que estaremos releendo de vez en cuando para añorar lo que podría haber sido. Es importante aclarar que, aun cuando existió un segundo proceso constitucional (2023),⁴ este ensayo, así como el libro en general, solo se enfoca en lo acontecido con la primera propuesta, dado que el contexto sociopolítico de ese entonces nos conmovió a todas y todos a reflexionar sobre lo sucedido. Es más, se podría decir que durante la primera propuesta constitucional (2022) se trazaron las líneas de aspectos que hoy como sociedad ya no tienen vuelta atrás. Por ejemplo, aceptar que somos un país diverso e intercultural.

La posibilidad de contar con una nueva Constitución surgió a partir de las protestas a nivel nacional del 18 de octubre del 2019 (Garcés, 2019). Para dar fin al conflicto y represión por parte del Estado, a un mes del estallido social, el 15 de noviembre del 2019, se presentó el Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución, en el que participaron diversas fuerzas políticas. Este acuerdo sentó las bases de un proceso constituyente para Chile.⁵ De este modo se pondría fin a la Constitución de 1980 pensada y redactada por unos pocos durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1989). Por ende, pensar, redactar y contar con una nueva Constitución se transformaba en una oportunidad de incluir, entre otras varias cosas, a quienes históricamente habían sido excluidas/os, así como redefinir el rol del Estado como garante de derechos sociales, entre ellos la educación.

2 Formalmente denominados «convencionales constituyentes», se trata de un grupo de 155 personas elegidas democráticamente por la ciudadanía que conformaron la Convención Constitucional, cuya misión fue redactar una nueva Constitución Política para Chile en reemplazo de la Constitución de 1980.

3 Plebiscito que determina si la ciudadanía está de acuerdo (o no) con el texto propuesto para la nueva Constitución.

4 Segundo proceso constituyente. Más información en: <https://www.procesoconstitucional.cl/>

5 Los hitos de la tramitación del proceso constituyente (2022) pueden ser encontrados en «Historia de la Constitución y de las Propuestas de Nuevas Constituciones. 2022» de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en el siguiente enlace: <https://www.bcn.cl/historia-de-la-constitucion/propuesta-2022>

Es aquí en donde, y gracias a la invitación de mis colegas, me hice la siguiente pregunta, que espero poder elaborar de forma escrita en estas líneas: ¿Cómo el proceso constituyente visibilizó a las comunidades migrantes y cómo se vincula esto con el ámbito educativo? Para responder a lo anterior y situar su relevancia, utilizaré la interculturalidad crítica como un lente conceptual, el cual me permitirá entender los elementos que (im)posibilitaron la participación de las comunidades migrantes en este proceso histórico y crucial. Esta perspectiva es crítica a la hora de entender la forma en que se ha desarrollado la interculturalidad en América Latina. La interculturalidad crítica busca, por un lado, visibilizar que no ha habido una transformación en las relaciones de poder, dado que siguen existiendo asimetrías en las relaciones y estructuras de las sociedades latinoamericanas, que continúan racializando, inferiorizando y deshumanizando (Walsh, 2010) porque son producto de una matriz social de orden colonial (Walsh, 2005) y un estado monocultural (Tubino, 2013). Por lo tanto, la interculturalidad crítica me permitirá situar lo acontecido con el proceso constituyente y la importancia de incorporar el ámbito educativo en esta discusión, dado que el orden social establecido de carácter monocultural ha sido puesto en cuestión dada la diversidad que se ha ido incorporando a la sociedad chilena debido a las migraciones.

Para lograr trabajar la pregunta que guía este ensayo, en un primer momento hablaré sobre cómo la comunidad migrante participó en el proceso constituyente, cómo entienden otras constituciones de la región el tema migrante y finalmente cómo se conecta todo lo anterior con el ámbito educativo.

II. La comunidad migrante en el proceso constituyente

La posibilidad de contar con una nueva Constitución no solo es un anhelo de quienes nacimos en el territorio y llevamos más de 40 años bajo una carta magna escrita en dictadura (Cordero, 2019), sino que se vuelve pertinente porque Chile ya no es el de los años 80. El nuevo escenario presenta, entre otras cosas, un cambio en la población con la llegada de migrantes, quienes requieren y deben ser incorporados no solo como tema; sus voces, provenientes desde las propias comunidades, deben ser reconocidas e integradas al proceso constituyente.

Hoy, 1 462 103 personas migrantes residen en Chile, representando el 7,8 % de la población. Corresponden principalmente a personas provenientes de Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Bolivia (INE y DEM, 2021). Asimismo, la mayoría reside en la región Metropolitana y el Norte Grande del país, territorio que incluye las regiones de Arica y

Parinacota, Tarapacá y Antofagasta. En cuanto al grupo etario, 14 % del total se encuentra entre los 0 a 19 años, es decir, que dos de cada diez personas que migran al territorio son niñas, niños y adolescentes en edad escolar. Esto ha llevado al aumento de la matrícula de estudiantes extranjeras/os en establecimientos chilenos. Según el Servicio Jesuita Migrante (SJM) la matrícula aumentó 616 % entre 2014 y 2019, triplicándose desde 2016. Esto significa que para el año 2014 la matrícula migrante representaba 0,6 % del total de estudiantes, mientras que para el 2019 esta aumentó al 4,4 %. Por otro lado, 1 037 346 chilenas/os residen fuera del país, dato importante también de conocer dado que la Constitución también les afecta a ellas y ellos.⁶

A este escenario se añade el anhelo de que la nueva Constitución sea escrita con la mayor diversidad posible, porque así quedarán representados los diferentes sectores del país. Y justamente la idea de que cada una/o traiga su *expertise* a la mesa permitirá visibilizar, como nos indica la interculturalidad crítica (Walsh, 2009), todas aquellas voces silenciadas y no presentes en las constituciones anteriores.

La participación de la comunidad migrante se identifica en diferentes momentos del proceso constituyente, comenzando con su participación en las manifestaciones del estallido social dado que varias de las demandas que ahí se instalaron también les afectan directamente (ej. pensiones, salud, educación, etc.). De hecho, al menos 12 personas migrantes fueron víctimas de violaciones a los derechos humanos durante la revuelta social (Ministerio Público de Chile, 2020). Asimismo, durante la campaña del Plebiscito de Entrada⁷ se configuró la Red de Migrantes por el Apruebo (Bustos, 2020). Sin embargo, el derecho a la participación se vio obstaculizado, en un comienzo, por problemas en el padrón electoral. Por ejemplo, existen conflictos en la habilitación automática del voto extranjero porque desde el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) —desde el 2021 se conoce como Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG)— no envía los datos al Servicio Electoral de Chile (SERVEL) de aquellas personas que cumplen los requisitos. No obstante, luego de la visibilización de estos conflictos por la Red, se constató que 380 mil extranjeras/os podían votar, equivalente al 27 % del total nacional de personas migrantes. El padrón estableció que solo podían votar mayores de 18 años, que no hubieran sido condenados a penas aflictivas y con residencia en Chile por más de cinco años. Luego se inhabilitó a las personas que votaron

6 Información proveniente del segundo registro de chilenos en el exterior que data del 2016. No existen datos más actualizados hasta la fecha. Informe disponible en: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/2311>

7 Plebiscito que determina si la ciudadanía está de acuerdo (o no) con comenzar el proceso que implica elegir a los constituyentes para que trabajen en la redacción de la propuesta de la nueva Constitución.

en el Plebiscito de Entrada para patrocinar⁸ candidaturas de las/los constituyentes, es decir, aquellos migrantes que no contaran con la nacionalidad chilena no podrían patrocinar candidaturas independientes a la Convención Constitucional (Carrera, 2021). A pesar de las diversas barreras que fueron apareciendo en el camino, el proceso contó con las candidaturas de algunas figuras emblemáticas de las organizaciones migrantes, como es el caso de Catalina Bosch, también autora en este compilado, quien además participó activamente en Migrantes por el Apruebo de Salida (Bosch, 2022). Para el Plebiscito de Salida, 514 623 electoras/es extranjeras/os estaban habilitadas/os para votar (Garcés y Baeza, 2022).

Un elemento importante y menos visible es el caso de chilenas/os migrantes que podrían votar en el extranjero, proceso de participación política que solo se hizo posible a partir del 2017 (Chile Atiende, 2023), derecho de participación que se otorgó luego de varios intentos fallidos. 59 522 chilenas/os quedaron habilitadas/os para votar. Es importante destacar que cuando hablamos sobre el tema migratorio este no solo atañe a quienes migran a Chile sino también a quienes han decidido del país emigrar por diversas razones. Es por ello que si las/los chilenas/nos quieren contar con derechos en los países de destino, sería coherente que apoyaran a la comunidad migrante en Chile y sus derechos.

III. Implicancias de la Constitución en las migraciones y la sociedad

Pero ¿qué es la Constitución? Esta pregunta, que ahora nos parece obvia, en un comienzo parecía muy difícil de contestar. A pesar de que cada una/o de nosotras/os convivía con este escrito, nos parecía algo lejano e inentendible. Además, las únicas veces en que aparecía su nombre era cuando se buscaba un cambio y transformación y se escuchaba un rotundo «es inconstitucional». Por ejemplo, en el ámbito educativo fue polémica la decisión del Tribunal Constitucional en el 2018 al declarar inconstitucional el artículo que prohibía el lucro en el proyecto de Ley sobre Educación Superior (CNN Chile, 2018).

La Constitución es un texto normativo que establece las funciones del estado y las reglas de convivencia, pero también debiese establecer los derechos sociales de todas las comunidades y grupos que componen el país, sean estos migrantes, mujeres, niñas/os, indígenas, adultas/os mayores, entre otros. Para entender aún más qué es una Constitución, realicé el ejercicio analítico de revisar las constituciones de Argentina, Bolivia y Ecuador.

⁸ El proceso constituyente consideró la posibilidad de permitirle a la ciudadanía realizar patrocinios de candidaturas independientes para convencionales constituyentes, según lo dispuesto en el artículo 1 de la ley núm. 21296, publicada el jueves 10 de diciembre de 2020.

¿Por qué estas tres? Porque son constituciones establecidas recientemente (la argentina en 1994, la boliviana en 2009 y la ecuatoriana en 2008), y en donde existe un reconocimiento explícito a que todas/os quienes habitan en sus territorios, independientes de la nacionalidad, gozan de los mismos derechos.

Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano; pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme a las leyes (*Constitución de la Nación Argentina 1994*, Artículo 20).

Las leyes bolivianas se aplican a todas las personas, naturales o jurídicas, bolivianas o extranjeras, en el territorio boliviano (*Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*, Artículo 14, Inciso 5).

Las extranjeras y los extranjeros en el territorio boliviano tienen los derechos y deben cumplir los deberes establecidos en la Constitución, salvo las restricciones que esta contenga (*Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*, Artículo 14, Inciso 6).

Las personas extranjeras que se encuentren en el territorio ecuatoriano tendrán los mismos derechos y deberes que las ecuatorianas, de acuerdo con la Constitución (*Constitución de la República del Ecuador 2008*, Artículo 9).

Los procesos de redacción de las constituciones de Bolivia y Ecuador son más similares al caso chileno, dado que surgieron luego de fenómenos sociopolíticos particulares que tensionaron las estructuras hasta ahora dispuestas, y contaron con el establecimiento de asambleas constituyentes para su discusión y redacción.

En cuanto al tema migratorio, la Constitución de Ecuador es la más emblemática y en donde se explicita esta materia en mayor medida. Por ejemplo, el expresidente de la Asamblea Constituyente de Ecuador, Arturo Acosta, en un conversatorio organizado por el Museo de la Memoria y Derechos Humanos denominado «Constituyente y movilidad humana»⁹ señalaba que en el caso de la migración y su reconocimiento constitucional existía una sensibilidad desde la ciudadanía porque en Ecuador dos millones de personas dejaron el país entre 2000 y 2008, lo que equivale al 15 % de la población total (Cardoso y Gives,

⁹ Museo de la Memoria y Derechos Humanos, «Constituyente y movilidad humana», 18 de diciembre de 2020. https://www.facebook.com/watch/live/?v=2951913341761940&ref=watch_permalink

2021) o conocían a alguien cercano que lo había hecho (Herrera et al., 2012). Por ende, según lo que señala Acosta en el conversatorio, la Asamblea Constituyente utilizó esta vivencia personal que tenían las/los ciudadanos al conocer a personas que habían migrado para consagrar 58 artículos y 7 títulos/capítulos en relación con la migración desde diferentes ámbitos: derecho a migrar, asilo y refugio, movilidad humana, ciudadanía universal y derechos humanos, entre otros temas.

Se reconoce a las personas el derecho a migrar. No se identificará ni se considerará a ningún ser humano como ilegal por su condición migratoria (*Constitución de la República del Ecuador 2008*, Artículo 40).

Se reconocen los derechos de asilo y refugio, de acuerdo con la ley y los instrumentos internacionales de derechos humanos. Las personas que se encuentren en condición de asilo o refugio gozarán de protección especial que garantice el pleno ejercicio de sus derechos. El Estado respetará y garantizará el principio de no devolución, además de la asistencia humanitaria y jurídica de emergencia (*Constitución de la República del Ecuador 2008*, Artículo 41).

El Estado velará por los derechos de las personas en movilidad humana y ejercerá la rectoría de la política migratoria a través del órgano competente en coordinación con los distintos niveles de gobierno (*Constitución de la República del Ecuador 2008*, Artículo 392).

Propugna el principio de ciudadanía universal, la libre movilidad de todos los habitantes del planeta y el progresivo fin de la condición de extranjero como elemento transformador de las relaciones desiguales entre los países, especialmente Norte-Sur (*Constitución de la República del Ecuador 2008*, Artículo 416, Inciso 6).

Exige el respeto de los derechos humanos, en particular de los derechos de las personas migrantes, y propicia su pleno ejercicio mediante el cumplimiento de las obligaciones asumidas con la suscripción de instrumentos internacionales de derechos humanos (*Constitución de la República del Ecuador 2008*, Artículo 416, Inciso 7).

Sin embargo, al revisar el texto de la *Propuesta Constitución Política de la República Chile 2022* (Convención Constitucional, 2022) se observa que, en cuanto al reconocimiento de las

comunidades migrantes, el escrito solo las considerada al mencionar la prohibición de toda forma de discriminación, en este caso por situación migratorio:

Está prohibida toda forma de discriminación, en especial cuando se funde en uno o más motivos tales como nacionalidad o apatridia, edad, sexo, características sexuales, orientación sexual o afectiva, identidad y expresión de género, diversidad corporal, religión o creencia, raza, pertenencia a un pueblo y nación indígena o tribal, opiniones políticas o de otra naturaleza, clase social, ruralidad, situación migratoria o de refugio, discapacidad, condición de salud mental o física, estado civil, filiación o condición social, y cualquier otra que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar la dignidad humana, el goce y ejercicio de los derechos (*Propuesta Constitución Política de la República de Chile 2022*, Artículo 11 Inciso 4).

Es decir, que a pesar de que se presentó la Iniciativa Popular de Norma 11906 que buscaba el reconocimiento constitucional del derecho a migrar y de los derechos de las personas migrantes y refugiadas en Chile y de chilenas/os en el exterior,¹⁰ esta no fue introducida al borrador, a diferencia del derecho al refugio que sí fue incluido en la propuesta en el Artículo 71.

Una nueva constitución para Chile debe tener como columna vertebral los derechos humanos (Hogar de Cristo, 2021), dimensión que la actual constitución no considera y que debiera quedar explícito como lo hace, por ejemplo, la *Constitución de la República del Ecuador 2008*, que reconoce el derecho humano a migrar (Artículo 40 citado anteriormente). En otras palabras, la constitución debe establecer con claridad los derechos de las personas que habitan su territorio, independiente de si nacieron o no en él. Además, la *Constitución de la República del Ecuador 2008* habla sobre el principio de «ciudadanía universal» (Artículo 416, Inciso 6 citado anteriormente). Este principio, como señalan Maldonado y Núñez (2020) fue un giro integrador e incluyente del Estado ecuatoriano hacia las y los extranjeras/os que residían en el país que ya no serían consideradas/os como ilegales por su estatus migratorio.

Este principio me recuerda la idea de Tubino (2008), quien desde la interculturalidad crítica señala que una ciudadanía diversa y no excluyente requiere de una «interculturalización», dado lo asimétricas que son las sociedades en términos culturales y

¹⁰ «Constituyentes promueven iniciativa popular de norma por el derecho a migrar». *DiarioUchile*. <https://radio.uchile.cl/2022/01/24/constituyentes-promueven-iniciativa-popular-de-norma-por-el-derecho-a-migrar/>

políticos. Esta interculturalización de la ciudadanía requiere, por lo tanto, de un diálogo intercultural, el cual solo se produce cuando:

Empezamos por plantearnos que no hay una sino muchas formas válidas de llegar a acuerdos colectivos, que hay muchos estilos de pensamiento y que no debemos presuponer jerarquías entre ellos de manera anticipada. Hay que plantearnos la necesidad de incorporar en la deliberación pública, nuevas formas de argumentación, de exposición, nuevas estructuras de razonamiento, nuevas reglas de juego. Ello implica liberar la razón pública del imperio de la racionalidad instrumental vigente, pluralizarla, abrirla a otras racionalidades, hacerla comunicativa. Pero sobre todo, abrirla a nuevas sensibilidades (Tubino, 2008, p. 178).

IV. Lo educativo como ámbito constituyente

Esta invitación que nos hace Tubino de la interculturalización de la ciudadanía a través del diálogo intercultural, el cual incorpora otras formas de pensar y argumentar, me hace reflexionar en la importancia del ámbito educativo, espacio privilegiado para la «construcción de modos ‘otros’ del poder, saber, ser y vivir» (Walsh, 2010, p. 91). En este sentido, en este último apartado me gustaría señalar dos aspectos: el rol que cumple lo educativo en la post redacción de una nueva constitución y la urgencia de garantizar el derecho a la educación para todas y todos independiente de la nacionalidad, país de origen y condición migratoria.

El proceso constituyente no se acaba cuando se termina de redactar y votar. Existe una etapa posterior igual de importante en la cual la educación en su concepto amplio puede jugar un rol crucial al transmitir qué implica la Constitución para la vida en sociedad. Esto debe ser abordado tanto desde las instituciones de educación formal como en las familias, en los espacios comunitarios, los barrios, entre otros espacios educativos. Esto es relevante por diversos motivos, pero uno fundamental es que finalmente serán las niñas, niños y jóvenes los más afectados por una nueva constitución. Las consecuencias en la práctica, con el complemento de sus políticas, leyes y programas, las verán las futuras generaciones. Es el ejemplo claro de las/los pingüinas/os¹¹ que el 2011 salieron a protestar en disconformidad con las políticas neoliberales en educación que se instauraron en los 80 con la Constitución (Bellei et al., 2018; Falabella, 2015). Por lo tanto, tienen que hacerse parte, y dado que no

¹¹ Forma chilena de referirse a las y los estudiantes de educación primaria y secundaria, debido al aspecto del uniforme escolar chileno que los asimila a un pingüino: camisa blanca, vestón o jumper azul oscuro, casi negro.

pueden votar, al menos en sus espacios educativos ellas/os debieran tener la posibilidad de decirle a las/los adultas/os lo que piensan y quieren que se incorpore en esa Constitución. Y la escuela, por ejemplo, debiese tomar esto en serio, como se visibilizó con un proyecto propuesto por un grupo de diputadas/os.¹²

Entender lo educativo como motor de cambio para el proceso constituyente (Céspedes, 2021) es crucial. Es decir, este ámbito se convierte en un espacio privilegiado para formar una sociedad que no excluya, que no sea racista, para así hacer posible un proyecto de Constitución que sea antirracista e intercultural. Aquí la educación cumple un rol en lo que podríamos denominar post redacción de la Constitución, siendo el *curriculum* un espacio de formación y debate sobre conceptos centrales que trata la educación (por ejemplo, interculturalidad) permitiendo su futura aplicabilidad. Porque una cosa es lo que está escrito y luego otra lo que se hace.

Además de este rol, el nuevo proyecto de Constitución debía garantizar la igualdad del derecho a la educación como parte de los derechos sociales de todas y todos los que habitan el territorio (Tapia y Margarit, 2022), esto porque migrar no puede implicar una alienación de los derechos universales. Como señala Josefina Palma de Rizoma Intercultural: «Los derechos humanos son como una mochila que llevamos y al cruzar las fronteras yo no me despojo de esa mochila, yo sigo con esa mochila, los derechos humanos me siguen donde yo voy. Y en ese sentido el Estado al que yo ingreso tiene el deber de respetar, proteger y garantizar esos derechos».

En Chile ha existido el caso de niñas, niños y adolescentes migrantes que no han podido acceder a la educación y derechos asociados por la burocracia, lo que ha sido denunciado por diversas organizaciones y estudios (Mora-Olate, 2018; SJM, 2016). Esto ha presionado a la política pública a hacerse cargo, por ejemplo, a través del Ordinario 894 del Ministerio de Educación que estableció un Identificador Provisorio Escolar (IPE) que reemplazó al conocido RUT 100. Sin embargo, esta solución es solo un parche porque al ser provisoria tiene sus limitaciones (Poblete y Moraru, 2020) y las repercusiones las seguimos viendo en la actualidad, por ejemplo, en la fronterización de las políticas educativas. Es decir, si estuviera estipulado en la Constitución que todas y todos tienen derecho a la educación independiente de su nacionalidad, origen, condición migratoria, posiblemente existirían menos situaciones de exclusión.

¹² Said, C. (2021). «Proyecto propone que colegios repliquen el proceso constituyente». *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/proyecto-propone-que-colegios-repliquen-el-proceso-constituyente/ZCW6RL6P2VE57H4WQKXTVEZMEI/>

V. (No) cierre

Retomando la pregunta que guía este ensayo que buscaba indagar en ¿cómo el proceso constituyente visibilizó a las comunidades migrantes y cómo se vincula esto con el ámbito educativo? Finalmente podemos decir que el texto de la *Propuesta Constitución Política de la República de Chile 2022* (Convención Constitucional, 2022) que fue votada el pasado 4 de septiembre del 2022 solo consideró la palabra migración una vez —como ya he mencionado anteriormente— cuando se refiere a la prohibición de toda forma de discriminación, en este caso por situación migratoria. Sin duda esto, luego de todo lo ya referido en cuanto a la activa participación de la comunidad migrante en este proceso, puede considerarse insuficiente. Se invisibilizó, una vez más, a este grupo que es parte del escenario actual de un Chile cada vez más diverso e intercultural. He aquí que surge un desfase entre lo que el texto incluyó, lo que la ciudadanía votó y los contextos escolares, que como veremos a lo largo de este libro trabajan y viven la interculturalidad en su cotidianidad, lo que no alcanzó a plasmarse en la *Propuesta Constitución Política de la República de Chile 2022*.

Pero lamentablemente esta no es la única respuesta a esta pregunta. Cerca de las 19 horas del domingo 4 de septiembre del 2022 la tristeza y desesperanza comenzó a inundar a quienes vimos truncado un posible camino hacia un país más igual, con derechos sociales, solidario e intercultural. Se nos fue de las manos la posibilidad de una refundación política-epistémica (Walsh, 2009).

Eran las 21 horas y llamé a mi mamá.

—Qué triste —le dije y le pregunté—: ¿Cómo salimos de esto? ¿Cómo nos levantamos mañana lunes pensando en seguir luchando por un país más justo? No sé si me dan ganas ya. ¿Qué sentido tiene creer en el bien común, si el común no quiere eso?

Ella, con sus 70 años de sabiduría y templanza me dijo: —Es que parece que no estábamos preparados para algo tan radicalmente distinto y sofisticado. Pero tenemos que seguir avanzando.

Así que sigo su consejo y pienso que tenemos que seguir avanzando, por ella, por todas y por nuestras niñas.

Este ejercicio mismo de esta escritura va por ese camino, el de registrar un momento histórico que nos llenó de ilusiones y esperanza, que no terminó con el 4 de septiembre, sino que tendrá que transformarse para seguir aspirando a un país más igual, con derechos sociales, solidario e intercultural.

Referencias

- Asamblea Constituyente de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*.
- Asamblea Nacional Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*.
- Bellei, B., Cabalin, C. y Orellana, V. (2018). The student movements to transform the Chilean market-oriented education system. En *Civil Society Organizations in Latin American Education: Case Studies and Perspectives on Advocacy*. Cortina, R. y Lafuente, C. (eds.). New York: Routledge.
- Bosch, C. (2022). Migrantes por el Apruebo. *Revista Sur*.
<https://www.revistasur.cl/revistasur.cl/2022/08/migrantes-por-el-apruebo/>
- Bustos, A. (2020). Red de Migrantes por el Apruebo: la organización que busca motivar la votación de extranjeros en el plebiscito. *Diario UChile*.
<https://radio.uchile.cl/2020/09/26/red-de-migrantes-por-el-apruebo-la-organizacion-que-busca-motivar-la-votacion-de-extranjeros-en-el-plebiscito/>
- Cardoso, R. y Gives, L. (2021). Migración ecuatoriana, género y retorno en el siglo XXI. *CIENCIA Ergo-Sum*, 28(2). doi:10.30878/ces.v28n2a5
- Carrera, J. E. (2021). La «contradicción» del Servel que impide a los inmigrantes patrocinar candidaturas constituyentes». *Radio Bío Bío*.
<https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2021/01/08/la-contradiccion-del-servel-que-impide-a-los-inmigrantes-patrocinar-candidaturas-constituyentes.shtml>
- Céspedes, L. (1 de diciembre de 2021). Lo educativo como motor de cambio para el proceso constituyente. Primer Seminario «Descentralizando la mirada de la migración y educación en el proceso constituyente».
- Chile Atiende (2023). Voto de chilenos en el exterior.
<https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/47157-voto-de-chilenos-en-el-exterior>
- CNN Chile (2018). TC declaró inconstitucional el artículo que prohibía el lucro en la educación superior.
https://www.cnnchile.com/pais/tc-declaro-inconstitucional-el-articulo-que-prohibia-el-lucro-en-la-educacion_20180327/
- Convención Constitucional (2022). *Propuesta Constitución Política de la República de Chile 2022*.
<https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/07/Texto-Definitivo-CPR-2022-Tapas.pdf>
- Convención Constituyente (1994). *Constitución de la Nación Argentina 1994*.

- Cordero, R. (2019). Giving society a form: Constituent moments and the force of concepts. *Constellations*, 26(2), 194-207.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc., Campinas* 35(132), 699-722.
- Garcés, A. y Baeza, P. (2022). Personas migrantes: llamadas a participar en el plebiscito de salida. En *Revista Sur*.
<https://www.revistasur.cl/revistasur.cl/2022/08/personas-migrantes-llamadas-a-participar-en-el-plebiscito-de-salida>
- Garcés, M. (2019). October 2019: Social Uprising in Neoliberal Chile. *Journal of Latin American Cultural Studies*. 28(3), 483-91.
- Herrera, G., Moncayo, M. I. y Escobar, A. (2012). *Perfil migratorio del Ecuador 2011*. Organización internacional de las Migraciones (OIM).
https://publications.iom.int/system/files/pdf/perfil_migratorio_del_ecuador2011.pdf
- Hogar de Cristo et al. (2021). *Constitución y Pobreza: Apuntes para una Constitución Inclusiva*.
<https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2021/09/CONSTITUCION-Y-POBREZA-2021.pdf>
- INE y DEM. (2021). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020.
<https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>
- Maldonado, X. y Núñez, E. (2020). Análisis sobre el principio de ciudadanía universal y movilidad humana en el Ecuador. En Subía, A. (comp.). *Política pública ecuatoriana en materia de movilidad humana: Interculturalidad (97-123)*. Universidad Otavalo.
- Ministerio Público de Chile (2020). *Informe DDHH inmigrantes en el Estallido Social Chileno: 18 de octubre 2019 - 31 de marzo 2020*.
https://www.infomigra.org/informe_ddhh_inmigrantes_estallido_social_chileno/
- Mora-Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257.
- Poblete, R. y Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del «identificador provisorio escolar». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184).
- Rivas, S. (2020). El perfil de los votantes del Apruebo y el Rechazo. *La Tercera*.
<https://www.latercera.com/nacional/noticia/el-perfil-de-los-votantes-del-apruebo-y-el-rechazo/3IJSRKKKS7NHN7D5NCSK6CH3BU4/>

- SJM (2016). #NoMasRut100: una campaña en favor de los derechos de los y las NNA migrantes en Chile. *Revista Sur*.
<https://www.revistasur.cl/revistasur.cl/2016/08/nomasrut100-una-campana-en-favor-de-los-derechos-de-los-y-las-nna-migrantes-en-chile/>
- Tapia, M. y Margarit, D. (2022). Nueva constitución y derechos migrantes. *The Clinic*.
<https://www.theclinic.cl/2022/07/11/columna-nueva-constitucion-derechos-migrantes>
- Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanía: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180.
- Tubino, F. (2013). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI*. Trapnell, L. y Zavala, V. Lima (eds.). Derrama Magisterial, pp. 269-280.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En *Signo y Pensamiento*, 46(24), 40-50.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: Refundares político-epistémicos en marcha. En *Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporáneas*. Albagli, S. y Maciel, M.L (eds.). Editorial La Crujía, 2009.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C., Walsh (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (p. 75-95). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Capítulo 2

Educación y migración: interpelaciones para la nueva Constitución¹³

POR MARÍA LORETO MORA-OLATE

Resumen

El objetivo de este ensayo apunta a reflexionar en torno a la relación de migración, educación y Constitución, en términos de cómo estos conceptos se interpelan entre sí mediante la instalación del concepto de plurinacionalidad. La argumentación resulta atravesada (y finalmente, quebrada) por el devenir político que Chile experimenta desde octubre de 2019 por el proceso por una nueva Constitución —que resulta fallido en el plebiscito del 4 de septiembre de 2022— y por la nueva etapa —del «Acuerdo por Chile»—, que dio inicio a otro proceso, ahora en manos de los partidos políticos, en el que las temáticas de diversidad cultural parecen subsumirse. No obstante, se concluye que la fuerza multicultural de la realidad que vivimos en Chile, y en sus aulas, permite avizorar una reforma del currículum que debiese ir de la mano de una transformación de la formación inicial del profesorado.

I. Introducción

La finalidad de este capítulo es reflexionar en torno a la relación de migración, educación y Constitución, en términos de cómo estos conceptos se interpelan entre sí a través de la instalación del concepto de plurinacionalidad.

El tiempo de reflexión que conllevó la escritura de este ensayo comprende el período de instalación de la Convención Constituyente (4 de julio de 2021) y la entrega de la propuesta (4 de julio de 2022), la cual fue rechazada por amplio margen en el plebiscito de salida del 4 de septiembre del año 2022¹⁴. En medio, tuvimos la elección presidencial en primera vuelta y a días de la segunda vuelta presidencial (19 de diciembre de 2021), en la que fue electo como presidente de la República Gabriel Boric Font, desarrollamos el Seminario que origina este libro.

¹³ Este capítulo deriva de las reflexiones desarrolladas en el contexto del Proyecto FONDECYT de POSTDOCTORADO núm. 3230358: «Estudio sobre las prácticas docentes de las/los formadores/as de futuros/as profesores/as en contextos de enseñanza y aprendizaje de la educación intercultural». Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Universidad de Chile.

¹⁴ De un total de 13 019 278 votos válidamente emitidos, 7 882 238 (61,86 %) se inclinaron por la opción Rechazo. <https://www.bcn.cl/portal/noticias?id=historica-participacion-plebiscito-2022>

Sin duda ha sido un tiempo históricamente vertiginoso que aún no decanta en certezas luego de la derrota del Apruebo con voto obligatorio. Es así como intento terminar de escribir este ensayo mientras los partidos políticos diseñan un nuevo mecanismo que permita contar con una nueva Constitución para Chile y en medio del tercer aniversario de la revuelta popular del 18 de octubre, en cuyas marchas se acrisolaron todas las protestas en contra del cotidiano neoliberal (Canales, 2022).

Sin embargo, el rechazo de la propuesta de texto constitucional ahora abre nuevas preguntas frente a dicho punto de inflexión y en la escena mediática de la región que habito (Ñuble) se leen interrogantes como: «A tres años del estallido social: ¿Se ganó? ¿Se perdió? ¿Cambió Chile?» (*La Discusión*, 17 octubre de 2022).

Mi acercamiento investigativo con la migración desde la educación está vinculado con la región de Ñuble, en la cual vivo desde 1996 y que es una de las últimas regiones creadas, en 2017. En 2015, cuando daba mis primeros pasos como investigadora, en el Departamento de Educación Municipal de Chillán (DAEM) les resultaba un poco extraño que alguien estuviese preguntando por datos de matrícula de alumnas/os extranjeras/os, que en ese entonces sumaban 7 y que, a diciembre de 2022, la cifra ascendía a 592 (DAEM, 2022). Mi pregunta provocaba extrañeza, quizás, porque en ese entonces la matrícula migrante era baja.

A nivel país, la situación de migración que experimentamos en las escuelas la podemos constatar en las cifras que desde 2015 grafican una trayectoria ascendente, llegando en el 2021 a 192 000 estudiantes extranjeras/os y nacionalizadas/os (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2021).

Al indagar en la base de datos de *Web of Science*, desde el año 2010 es posible evidenciar preocupación investigativa entorno a educación y migración, siendo temas de interés los modelos de diversidad cultural, la sensibilidad del profesorado, las actitudes docentes, interculturalidad y educación y estudiantes de pedagogía, la formación inicial docente (Mora-Olate et al. 2021), que para mí es un tema que cobra bastante relevancia en la relación entre educación e inmigración.

II. Educación, migración y Constitución: lo monocultural en jaque

En una reflexión publicada en 2018, reconocí en la Constitución a uno de los cómplices del «silencio elocuente» de la política educativa chilena frente a la migración (Mora-Olate, 2018). Es así como la *Constitución Política de la República de Chile* que actualmente nos

rige es considerada ilegítima por su origen en un gobierno dictatorial, sumado a los cerrojos que han impedido reformas de fondo en áreas tan sensibles como salud, vivienda, pensiones, educación y costo de la vida. La revuelta social cuestiona el estado subsidiario y reclama por un estado de garantías que asegure una vida digna.

Respecto de la diversidad cultural, Da Ros (2017) nos dice que esta Constitución se basa en un concepto de Estado unitario, por lo tanto no reconoce la multiculturalidad de la nación, y que en el texto constitucional vigente no se usa dicho concepto para definir lo que es el Estado. Tampoco reconoce a los pueblos indígenas, perpetúa de alguna forma la concepción nacionalista, autoritaria y neoliberal de la sociedad en sus diferentes dimensiones (económicas, educativas, culturales y relacionales). Si bien la Carta Fundamental garantiza el acceso a las/los estudiantes hijos de padres y madres migrantes, existe una brecha en las condiciones de escolarización, donde la evidencia investigativa da cuenta del carácter monocultural de la escuela chilena (Beniscelli et al., 2019).

Si comprendemos la Constitución como un discurso que debe estar en sintonía con la realidad de un país, una nueva Constitución tiene que considerar a las migraciones, ya que «son parte de las formas en que se constituye en los estados actualmente» (Galaz, 2020).

Es así como en la propuesta de texto constitucional (Convención Constitucional, 2022) la migración quedaba contenida en el Capítulo II Derechos fundamentales y garantías, en términos de no discriminación por nacionalidad y situación migratoria:

Está prohibida toda forma de discriminación, en especial cuando se funde en uno o más motivos tales como nacionalidad o apatridia, edad, sexo, características sexuales, orientación sexual o afectiva, identidad y expresión de género, diversidad corporal, religión o creencia, raza, pertenencia a un pueblo y nación indígena o tribal, opiniones políticas o de otra naturaleza, clase social, ruralidad, situación migratoria o de refugio, discapacidad, condición de salud mental o física, estado civil, filiación o condición social, y cualquier otra que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar la dignidad humana, el goce y ejercicio de los derechos (Artículo 24, numeral 4, p. 11).

También bajo el paraguas conceptual de la diversidad, comprendida desde el enfoque intercultural:

El Estado garantiza a todas las personas la igualdad sustantiva, en tanto garantía del reconocimiento, goce y ejercicio de los derechos fundamentales,

con pleno respeto a la diversidad, la inclusión social y la integración (Convención Constitucional, 2022. Artículo 25, numeral 2, p. 11).

El Estado promueve, fomenta y garantiza la interrelación armónica y el respeto de todas las expresiones simbólicas, culturales y patrimoniales, sean estos materiales e inmateriales y el acceso, desarrollo y difusión de las culturas, las artes y los conocimientos, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y contribuciones, bajo los principios de colaboración e interculturalidad (Convención Constitucional, 2022. Artículo 92, numeral 4, p. 32).

En una Constitución se establece la identidad de una comunidad, y se refunda la relación entre Estado, sociedad y su sistema escolar (Figueroa et al., 2020); por lo tanto, con el triunfo del Rechazo, se retarda el avance desde una relación monocultural imperante hacia una de tipo intercultural, a partir de la creación de un comité de expertos que representan a los partidos que conforman el parlamento, siendo su función:

Fijar los bordes de la nueva propuesta, esto no es otra cosa, que eliminar el riesgo de que se vuelvan a colar las ideas subalternas, nada de plurinacionalidad, aborto como soberanía femenina, sistemas diferenciados de justicia, relativización de la propiedad privada, etc. (Soto Caramori, 2023, p. 252).

III. Plurinacionalidad: un concepto en disputa

En la Constitución de 1980 no se reconoce constitucionalmente a los pueblos originarios, convirtiendo a Chile en uno de los países del mundo con menos avance en dicha materia (Figueroa Huencho, 2021). Otras constituciones del mundo, como las de México y Ecuador, muestran «una variedad de tipos de reconocimiento, genérico, multicultural y plurinacional» (Fuentes y Lovera, 2020, p. 66). En el caso chileno, lo que se denomina «causa mapuche» había tomado escena en las protestas sociales de la revuelta social de octubre de 2019:

Miles de banderas mapuches y rayados a favor de su anhelo por recuperar sus territorios —la mayoría de estos en manos de grandes empresas forestales pertenecientes a dos de los grupos familiares más ricos del país, los Matte y los Angelini— formaban parte de las manifestaciones que seguían día tras día (Landaeta y Herrero, 202, pp. 125-126).

En el 2015, paradójicamente, el actual senador Francisco Huenchumilla propuso la plurinacionalidad como un concepto zanjador de una disputa, a través de su *Propuesta al gobierno de la situación de la región de La Araucanía: Chile debe ser un país plurinacional*, la cual «se basa en un enfoque político que pretende ir al fondo de las causas de por qué un sector del mundo mapuche optó por una vía no institucional» (Huenchumilla, 2017, p. 57). En ella, posicionaba la importancia del diálogo entre los actores comprometidos como «el camino natural e indispensable para buscar y encontrar una solución a los conflictos» (p. 63) y al mismo tiempo, reconocía las condiciones a tener en cuenta, como «el peso de la historia que ha creado profundas desconfianzas en el Estado» (p. 63) en el pueblo mapuche.

El premio Nacional de Historia Jorge Pinto destaca la potencia de dicho documento porque «aborda todas las dimensiones del conflicto que enfrenta al Estado con las comunidades mapuche» (Pinto, 2017, p. 30), pero que a su juicio difundió un tanto tarde, a los pocos días de haber sido sacado, intempestivamente, de su cargo como intendente de la región de La Araucanía durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet.¹⁵

La historia avanzó y la tarde del 4 de julio de 2021, luego de una jornada eterna de instalación de la convención y de votación por la presidencia y vicepresidencia del órgano, Elisa Loncón, académica mapuche, fue elegida como presidenta. Creo que por mucho tiempo quedará en la memoria la imagen de una mujer indígena, profesora e investigadora con su atuendo, acompañada por la machi Francisca Linconao y por Carmen Gloria Valladares, secretaria relatora del Tribunal Calificador de Elecciones, y su sentido discurso, del cual rescato las siguientes palabras:

Esta convención que hoy día me toca presidir, transformará a Chile en un Chile Plurinacional, en un Chile intercultural, en un Chile que no atente contra los derechos de las mujeres, los derechos de las cuidadoras, en un Chile que cuide la Madre Tierra, en un Chile que limpie las aguas, en un Chile libre de toda dominación (Loncón, 2021).

Es decir, desde el nacimiento de la convención se instala el concepto de la plurinacionalidad,¹⁶ que dejaría atrás la identidad de estado unitario, garantizando derechos y el cuidado de la naturaleza, desde un nuevo estilo de relación: la interculturalidad.

¹⁵ «Quedó la impresión que se transformó en la piedra del zapato que incomodaba en Santiago y a quienes solo querían reprimir a las organizaciones mapuche» (Pinto, 2017, p. 20).

¹⁶ Tal como lo indica Soto Caramori (2023) «la plurinacionalidad, el aborto y de los sistemas de justicia, fueron la base de una construcción de propaganda de terror ideológico cuyo objetivo era migrar esa base social que, contradictoriamente, había sostenido los avances contra-oligárquicos. La izquierda se quedó en la denuncia de las *fake-news* y los dispositivos de la

En ese momento aún no se avizoraba el profundo desconocimiento e incompreensión que la sociedad chilena tiene frente a ambos conceptos, especialmente sobre plurinacionalidad; situación que se transformó en una especie de *leitmotiv* para la construcción de un discurso tergiversado principalmente de partidarios de la opción Rechazo, que «asociaron la plurinacionalidad con la división del país y con la creación de los pueblos originarios como un grupo privilegiado, y ese discurso permeó el debate nacional», como lo explica la cientista política Pamela Figueroa (BBC News, 2022).

Se fue instalando esta idea en la opinión pública, además de una apelación a un sentimiento nacionalista. De esta forma se reflató un rasgo poco feliz de nuestra identidad chilena como el racismo encubierto (Larraín, 2017), donde «el hecho de que los indígenas son una minoría, los negros están totalmente ausentes y la mayoría mestiza es relativamente homogénea, lleva frecuentemente a una negación del racismo, como si fuera un problema de otros países, pero no de Chile» (Larraín, 2017, p. 214).

El concepto comenzó a recibir críticas que inicialmente provinieron de la centroderecha y derecha, acusando que se estaba redactando una constitución «indigenista» pese a que, de acuerdo con el Censo de 2017, los pueblos originarios representaban, en conjunto, un 12,8 % de la población. La principal crítica de Chile Vamos, conglomerado político de derecha, apuntaba a que las normas derivadas de este concepto atentaban contra la igualdad ante la ley. Sin embargo, «al interior de la Convención, el recelo a lo plurinacional, aunque minoritario fue siempre transversal, y no solo desde la derecha» (Aillapán, 2022).

En la revuelta de octubre de 2019 se observó también un malestar identitario expresado en la decapitación y destrucción de estatuas hacia figuras del periodo de la Conquista y también militares. Esto era una señal de que «en amplios sectores de los que salían a marchar, el descontento no era solo lo económico, sino también con la identidad misma de la patria y país que se había transmitido durante décadas, incluso siglos» (Landaeta y Herrero, 2021, p. 125).

Volviendo al concepto de plurinacionalidad, en el estudio *El país indígena imaginado: Propuestas programáticas de candidaturas indígenas a la Convención y la plurinacionalidad en Chile* de Carril et al. (2021), en el que se analizaron los programas de campaña de las/los convencionales de pueblos originarios, se devela que hay «plurinacionalistas que asocian sus demandas con el derecho de autodeterminación,

desinformación, pero no cayó en cuenta que, en la sociedad de la distopía, el terror, el dominio de lo individual y la necesidad de 'estabilidad', harían su trabajo» (pp. 250-251).

mientras otros plurinacionalistas no explicitan tal demanda. Del mismo modo, se dan casos de multiculturalistas y otros que, no utilizando las dos etiquetas anteriores, expresan derechos con y sin autodeterminación» (p. 111).

De esto se desprende una comprensión diversa del término, concluyendo que la plurinacionalidad «por tratarse de un concepto que altera significativamente las relaciones de poder político, económico y cultural, es muy probable que admita nuevas interpretaciones y redefiniciones en la medida en que vaya plasmándose en el marco jurídico constitucional» (Carril et al., 2021, p. 127).

¿Cuáles son las reflexiones que me surgen a mí como profesora, también como mujer nacida y formada en regiones del centro-sur de Chile y como investigadora en educación e inmigración? De aquí deriva el tema de las interpelaciones a la nueva Constitución.

IV. Nueva constitución: la interpelación curricular de la pluriculturalidad

Este ejercicio de interpelación surge de las diversidades culturales, de los pueblos originarios y afrodescendientes y de las migraciones internacionales, tema que nos convocó en el Seminario que origina este libro. La primera interpelación que yo le haría a una nueva Constitución tiene que ver con la necesidad de una educación intercultural en todos los niveles, desde educación inicial hasta la educación universitaria; y como segunda interpelación, la necesidad de una ciudadanía intercultural.

Se debe recordar que el currículum actual en Chile es de tipo competencial y esto se ha profundizado con las Bases curriculares (Oliva y Gascón, 2016) con el fin de normalizar el conocimiento; sin embargo, es posible encontrar profesorado que escolariza a estudiantes extranjeras/os que valora los saberes que ellos portan, integrándolos de manera emergente a sus clases, pero no desde una acción curricular planificada.

Es así como se detecta, por parte de las/los profesoras/es, una búsqueda de mayor pertinencia que muchas veces se realiza de manera muy intuitiva, porque declaran no tener formación en estos temas, ya sea a nivel de la formación inicial y también por los vacíos en la formación continua. Como ejemplos de dicha búsqueda en este libro se cuenta con los capítulos de la profesora Loreto Viveros, de la escuela Juan Madrid Azolas de Chillán y el de la profesora Rosa Marianela Garín del liceo Mario Bahamonde de Silva de Antofagasta.

En cuanto a la Formación Inicial Docente (FID), para el abordaje de la migración en las escuelas, los estudios de las investigaciones que preceden coinciden en señalar que de manera general en Latinoamérica, y de forma particular en Chile, es deficiente y se

encuentra muy distante de una educación intercultural crítica y de la construcción de espacios inclusivos (González, Berríos y Buxarris, 2013; Fernández y Gómez, 2013; Sanhueza et al., 2014; Sanhueza et al., 2016; Sánchez y Norambuena, 2019; Zapata, 2014). Estos trabajos recomiendan mirar el modelo que se está reproduciendo en las universidades y hacen un llamado a hacer consciente a las/los formadoras/es de profesoras/es sobre cómo sus propias concepciones y creencias inciden en las tareas profesionales que luego trasladan a sus clases.

Por lo tanto, los docentes en Chile actualmente se encuentran interpelados interculturalmente *in situ*, experimentando un desfase entre lo curricular y el mundo del aula chilena actual, porque a pesar que los programas de estudio son recientes, están a remolque de la situación de inmigración que vivimos en las aulas.

La perspectiva intercultural aporta un diálogo de saberes en el que no existe un saber superior hegemónico, este intercambio permite una simetría en esta interrelación. ¿Qué pasa con los programas educativos? Tendrían que, siguiendo la idea de Fonet-Betancourt (2006), convertirse «en espacios de participación donde se discierne interculturalmente qué es lo que debemos saber y transmitir» (p. 40). Entonces, adoptar la perspectiva intercultural implicaría un desapego de la mirada predominantemente eurocéntrica que tenemos del saber, la cual replican los programas de estudio, y tendríamos que desarrollar una visión de un currículum más crítico y transformativo (Pinto, 2008).

Una segunda interpelación tiene que ver con el restringido concepto que tenemos de ciudadanía. El enfoque de ciudadanía moderna actualmente está resquebrajándose debido a los movimientos migratorios y las diversidades que no son abrazados por los estados, en el sentido de que «la inmigración interpela de manera directa y profunda la noción de ciudadanía tanto la forma en que las personas la piensan y experimentan con sus prácticas, como el modo en que la ciencia y la filosofía política la han definido convencionalmente» (Riedemann et al., 2021, p. 55).

Actualmente en Chile experimentamos una formación ciudadana desde un enfoque minimalista, en el que el concepto «ciudadanía» se refiere a lo nacional y con ello resulta ser una categoría excluyente porque reconoce solo a ciertas personas como sujetos de derecho, es decir, «nosotros los chilenos» por así decirlo, de acuerdo con la pertenencia o no a un estado nacional particular. Ejemplo de esto fue la marcha realizada en Iquique el 25 de septiembre de 2021¹⁷ en protesta por la migración y su eslogan «Chile para los chilenos, no

¹⁷ <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/09/26/en-chile-quemaron-carpas-donde-dormian-migrantes-colombianos-y-venezolanos/>

más inmigrantes indeseables», que remitía a un lema etnocéntrico de la Alemania nazi *Nur für Deutsche* («solo para alemanes»). Dichas expresiones obedecen al enfoque en cuestión, y que finalmente está a la base de la formación educacional que hemos recibido en las distintas generaciones.

Cabe señalar que a los hijos de padres migrantes que se avecinan en Chile los seguimos llamando como niñas/os extranjeras/os, a pesar de que ya nacieron en Chile. Superar esto implica adoptar el modelo de ciudadanía intercultural, que según Tubino (2008) más que una agenda política sería una propuesta teórica, donde las otredades sean incluidas en los espacios públicos del cotidiano.

Considerando lo anterior, dicha propuesta nos permitiría avanzar hacia una formación ciudadana desde un enfoque más maximalista y desplazarnos desde la actitud tolerante a una actitud inclusiva.

V. Conclusiones inconclusas

Luego de 99 días del triunfo del Rechazo, el lunes 12 de diciembre de 2022 en el edificio del ex Congreso Nacional en Santiago, los presidentes de la Cámara de Diputadas/os y de Senadoras/es leen al país el *Acuerdo por Chile* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN, 2022) a la hora del noticiero de la noche, el que fue suscrito por catorce partidos políticos y tres movimientos, dándose inicio a un nuevo proceso constitucional, y estableciendo sus bases y el mecanismo *ad hoc*.

Entre sus bases, o los bordes, se consignó la creación de una Comisión de Expertas/os integrada por 24 personas elegidas por ambas cámaras del parlamento, quienes redactaron una propuesta de texto. Cabe señalar que el parlamento también designó a un Comité Técnico de Admisibilidad conformado por catorce juristas con destacada trayectoria profesional y/o académica, cuyo rol era «evaluar los reclamos que la Comisión Experta o el Consejo Constitucional levanten en torno a un determinado artículo» (lupaconstitucional.cl, 2023).

Como muestra de la animadversión creada frente a la idea de la plurinacionalidad que proponía la propuesta constitucional rechazada, en el documento del *Acuerdo por Chile* se consigna que «El Estado de Chile es unitario y descentralizado» y que «La Constitución reconoce a los pueblos indígenas como parte de la nación chilena, que es una e indivisible. El Estado respetará y promoverá sus derechos y culturas» (BCN, 2022, p. 1). Además, es necesario consignar que en la Comisión de Expertas/os solo la abogada y doctora en Antropología Sociocultural, Antonia Rivas, especialista en Derechos Indígenas y Derechos

Humanos, se relaciona con temáticas de diversidad cultural. A su vez, han ido surgiendo críticas por la escasa presencia de expertas/os vinculados a las realidades regionales de nuestro país.

El texto de la Comisión de Expertas/os fue juzgado por un Consejo Constitucional, cuyos 51 integrantes fueron votados el 7 de mayo de 2023,¹⁸ obteniendo mayoría las derechas lideradas por el Partido Republicano y donde, además, Alihuen Antileo, abogado mapuche, fue el único miembro de una nación originaria en integrar el Consejo Constitucional.

Fue así como el Consejo Constitucional se instaló el 7 de junio de 2023 y desarrolló su trabajo hasta el 7 de noviembre de 2023, luego de lo que entregó la *Propuesta Constitución Política de la República de Chile* (Consejo Constitucional, 2023) al presidente de la República Gabriel Boric.

Respecto de la Constitución de 1980, la propuesta constitucional 2023 solo «recicla y reafirma su ideología o incluso la radicaliza, con el objetivo de defender los modelos autoritario y conservador de los gremialistas, y económico y neoliberal de los Chicago Boys» (Rumbo Colectivo, 2023, p. 48). Por lo tanto, desde el campo educacional no resulta extraño que voces expertas hagan ver ausencias importantes en dicho texto en cuanto a inclusión y no discriminación:

...pues no se hace referencia a conceptos como inclusión educativa, convivencia escolar o el principio de no discriminación de manera amplia. Si bien el principio de no discriminación se nombra, este solo está presente en el acceso a la educación superior (letra g), vinculado a la asignación de recursos, lo que genera regulaciones para potenciar el mercado educativo; sin embargo, debiese ser un principio que rijan todo el devenir de una comunidad escolar (Sisto et al., 2023, p. 5).

Considerando el estado de las cosas, podemos decir que ha quedado suspendida una concepción de Estado pluricultural en el nuevo proceso constitucional y, en definitiva, en una nueva Constitución.

A pesar de la derrota del Apruebo en 2022 y de cómo fue finalmente capturado el proceso de nueva Constitución por los partidos políticos, la fuerza de la realidad que vivimos

18 «Las elecciones del 7 de mayo de 2023 le otorgaron una contundente mayoría de 34 escaños a las derechas, incluyendo 23 integrantes del Partido Republicano y 11 de la coalición Chile Vamos. En conjunto, ambas formaciones políticas lograron el quórum necesario de 3/5 para aprobar iniciativas constitucionales al interior del Consejo. En particular, el Partido Republicano obtuvo más de 2/5 del quórum y el poder de vetar cualquier iniciativa por sí solo. En suma, las derechas obtuvieron los escaños suficientes para redactar una propuesta de nueva Constitución sin incluir a los partidos políticos de centro o de izquierda» (Rumbo Colectivo, 2023, p. 7).

en Chile es multicultural. Observamos las diversidades culturales y la vivimos también en las aulas, frente a lo cual el profesorado ha impulsado iniciativas personales e ideado estrategias para incorporar los saberes que porta el estudiantado extranjero, tal como lo podemos leer en las experiencias docentes que integran este libro, dando pasos desde lo multicultural al establecimiento de relaciones interculturales.

En lo personal, como profesora, como formadora de profesoras/es, y como investigadora, avizoraba una reforma curricular debido a, por ejemplo, la nueva definición de Estado que proponía el texto rechazado y también por uno de los efectos colaterales que trajo la pandemia, al develar con fuerza lo denso que resulta el currículum escolar, que fue reducido a ciertos objetivos de aprendizaje contenidos en la Priorización Curricular. Considerando además que el gobierno del presidente Gabriel Boric, que asumió en marzo de 2022, tercer año de la pandemia, en agosto de ese año anunció a través de su ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, la realización de un Congreso Pedagógico en 2023 para definir un nuevo currículum escolar (Ávila, 2022).

No obstante, no podemos avanzar a una educación intercultural si no nos interrogamos por la formación de los formadores. ¿Quién y cómo forman a los futuros docentes? Por lo tanto, estimo que toda reforma curricular debiese interpelar (y reformar) a la formación inicial docente.

Referencias

Aillapán, J. (23 de septiembre de 2022). El riesgo de insistir en la plurinacionalidad. *Ciper Chile*.

<https://www.ciperchile.cl/2022/09/23/el-riesgo-de-insistir-en-la-plurinacionalidad>

Ávila, M. A. (16 de agosto de 2022). Ministro de Educación anuncia revisión al currículum escolar: «Es urgente renovar los enfoques». *El Mostrador*.

<https://www.elmostrador.cl/dia/2022/08/16/ministro-de-educacion-anuncia-revision-al-curriculum-escolar-es-urgente-renovar-los-enfoques/>

Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Revista Calidad en la Educación*, Consejo Nacional de Educación (50), 393-423.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN) (2022). *Acuerdo por Chile*.

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/87245/1/Acuerdo_Constitucional_Definitivo_2.0.pdf

- Canales, M. (2022). *La pregunta de octubre. Fundación, apogeo y crisis del Chile neoliberal*. LOM Ediciones.
- Carril, F., Fuentes, C. y Yon, R. (2021). El país indígena imaginado: Propuestas programáticas de candidaturas indígenas a la Convención y la plurinacionalidad en Chile. *Economía y Política* 8(2), 95-129.
<http://www.economiaypolitica.cl/index.php/eyp/article/view/142>
- Centro de Estudios Mineduc (CEM) (2021). Variación de la matrícula preliminar 2021. *Apuntes* 16. Ministerio de Educación.
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/07/APUNTES-16.pdf>
- Charlín, I. (17 de octubre de 2022). A tres años del estallido social: ¿Se ganó? ¿Se perdió? ¿Cambió Chile? *La Discusión*.
<https://www.ladiscusion.cl/a-tres-anos-del-estallido-social-se-gano-se-perdio-cambio-chile/>
- Consejo Constitucional (2023). *Propuesta Constitución Política de la República de Chile*.
<https://www.procesoconstitucional.cl/docs/Propuesta-Nueva-Constitucion.pdf>
- Convención Constitucional (2022). *Propuesta Constitución Política de la República de Chile 2022*. Lom Ediciones.
- Da Ros, G. (24-26 de agosto 2017). *Migración y Educación: confrontando pasado y presente. El camino hacia la interculturalidad en la experiencia chilena* [ponencia]. Terceras Jornadas Entrerrianas de Inmigraciones, Entre Ríos.
<https://www.gehesc.com.ar/documentos/Migración%20y%20Educación%20Ponencia%20versión%20completa.pdf>
- Departamento de Educación Municipal de Chillán [DAEM] (2022). *Matrícula estudiantes migrantes (2018-2022)*.
- Fernández, T. y Gómez, P. (2013). El programa Malted: una propuesta didáctica para enseñar español a inmigrantes en la escuela primaria en España. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica, 13(2), 54-86.
<https://doi.org/10.15517/aie.v13i2.11736>
- Figuroa Huencho, V. (2021). Los desafíos de un nuevo Chile Plurinacional en el debate Constitucional: una Constitución con los pueblos indígenas en Aguero, F., Figuroa, V., Pairican, F., Namuncura, D., Millaleo, S., Hidalgo, H., Cortés, C., Loncón, L., Millaquen, J., Llamín, X., Mamani, A., Catrileo, L., Pakarati, V., Huichalaf, P., Alcafuz, A., Alarcón, A. *Küme mongen, Suma qamaña, Mo ora riva riva. Ensayos y propuestas para una constitución plurinacional* (pp. 11-17), Pehuén.

- Figueroa, J., Leyton, D. y Rojas, M. (2020). Los desafíos de la educación en una nueva constitución. *Cuadernos de Educación*.
<https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2020/12/Articulo-educ-y-const.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). La interculturalidad a prueba.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Fuentes, C. y Lovera, D. (2020). *Manual para la ciudadanía constituyente*. Catalonia.
- Galaz, C. (12 de junio de 2020). Derechos y pactos: El debate constitucional sobre migración. *La Tercera*. Maximiliano Vega y Nicolás Donoso.
<https://www.latercera.com/reconstitucion/noticia/derechos-y-pactos-el-debate-constitucional-sobre-migracion/MK3ZCC2IRRECBI4I6K2XVOSHJ4/?outputType=amp>
- González, O., Berríos, Ll. y Buxarrais, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 147-164.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200010>
- Huenchumilla, F. (2017). *Plurinacionalidad. El nuevo pacto*. Pehuén.
- Landaeta, L. y Herrero, V. (2021). *La revuelta: las semanas de octubre que estremecieron Chile*. Planeta.
- Larraín, J. (2017). *Identidad chilena*. LOM Ediciones.
- Loncón E. (2021). Discurso de Elisa Loncón al asumir la Presidencia de la Convención Constitucional. *Colegio de profesoras y profesores de Chile*.
<https://www.colegiodeprofesores.cl/2021/07/05/discurso-de-elisa-loncon-al-asumir-la-presidencia-de-la-convencion-constitucional/>
- Molina, P. (5 de septiembre de 2022). Triunfo del «rechazo». La (aparente) paradoja de Chile: 3 razones para entender el no a la nueva Constitución cuando casi el 80 % estaba a favor de cambiarla. *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-62790749>
- Mora-Olate, M. L. (2018) Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 49, 231-257.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora-Olate, M. L, Sanhueza, S. y Friz, M. (2021). Educación e inmigración en Web of Science: descripción de una agenda de investigación. *Varona. Revista Científico-Metodológica*. 72, 1-12.
<http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n72/1992-8238-vrcm-72-75.pdf>

- Oliva, M. A. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 301-318.
<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>
- Pinto, J. (2017). Prólogo. Francisco Huenchumilla: La transición hacia la plurinacionalidad. En Huenchumilla, F. *Plurinacionalidad. El nuevo pacto*, (pp. 17-23). Pehuén.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Riedemann, A., Roessler, P. y Stang, F. (2021). La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía, en Ciudadanía, juventud y escuela en Chile. En C. Villalobos, M. Morel y E. Treviño (eds.). *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 43-76). CEPPE-UC, Ediciones UC.
- Rumbo Colectivo (2023). *Consagración de la desigualdad y erosión del Estado: El Chile de la propuesta constitucional 2023*.
<https://rumbocolectivo.cl/wp-content/uploads/2023/11/Estudio-Consagracion-desigualdad-y-erosion-del-estado-1.pdf>
- Sánchez Espinoza, E. y Norambuena Carrasco, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 45(2), 83-99.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083>
- Sanhueza Henríquez, S., Patrick Matzler, P., Hsu, Ch., Domínguez, J., Friz Carrillo, M. y Quintriqueo Millán, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 183-200.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>
- Sanhueza, S., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDLE)*, 16(3), 148-162.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n3/v16n3a10.pdf>
- Sisto, V., López, V., Bravo, J., Osandón, L. y Ascorra, P. (2023). Análisis de la Propuesta Constitucional 2023. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2023/12/Analisis-Propuesta-Constitucional-2023_FINALOK_071223.pdf?fbclid=IwAR1zzczReRFTu_wfEERAXvPgX5fA1dDd5XeoSTfc tGWsMK8P8B26YW9jc7c

Soto Caramori, P. (2023). Chile: 1 520 días, de la ilusión a la esperanza». *Revista Fim do Mundo*, (9), 246-255. <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2023.v4n9.p246-255>

Toledo, F. (25 de enero de 2023). Qué es el Comité Técnico de Admisibilidad del nuevo proceso constituyente. *Lupa Constitucional*.

<https://lupaconstitucional.malaespinacheck.cl/2023/01/25/que-es-el-comite-tecnico-de-admisibilidad-del-nuevo-proceso-constituyente/>

Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261010>

Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234.

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

Capítulo 3

Educación, interculturalidad y plurinacionalidad: su relación en las aulas chilenas y el proceso constituyente

POR JAVIER FUCHSLOCHER BAEZA

Resumen

El presente ensayo busca relatar a través de la experiencia como docente de quien escribe y como exconvencional, el proceso constituyente y las nociones de interculturalidad y plurinacionalidad que fueron debatidas durante la redacción del articulado constitucional. Asimismo, se busca vincular este debate con el ámbito educativo, postulando que en las aulas chilenas ambos conceptos —previamente a la instalación de la Convención— habían experimentado un amplio desarrollo, encontrándose presentes en el sistema educativo, antes de la elaboración de la *Propuesta Constitución Política de la República de Chile 2022*. El ensayo concluye que el desconocimiento y falta de información con relación a ambos conceptos levantaron una serie de mitos en torno a los articulados de educación intercultural indígena y derecho a la educación de migrantes, que a la luz de los resultados en donde por amplia mayoría se rechazó la propuesta, es necesario desmitificar.

I. Introducción

Por años, un punto de consenso transversal entre los diferentes sectores de nuestra sociedad ha sido la necesidad de establecer bases sólidas para un sistema educativo que propicie la igualdad de oportunidades comprendiendo diferentes aspectos como la diversidad de géneros, etnias y costumbres, a partir del reconocimiento de la igualdad sustantiva, entendida como la igualdad real y efectiva entre todas las personas, más allá de la igualdad formal o legal. Esto implica asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades, derechos y acceso a recursos, independientemente de su nacionalidad, género, origen étnico, orientación sexual, discapacidad u otras características personales, buscando eliminar las desigualdades históricas y estructurales que pueden resultar en disparidades en la vida de las personas.

La igualdad sustantiva implicó, durante el proceso constituyente, tomar medidas que permitieran abordar las desventajas y discriminaciones que ciertos grupos enfrentan en nuestra sociedad a través del marco constitucional, y generar los incentivos legales para la generación de políticas y acciones que promuevan la equidad en la educación, el empleo, la

salud y otros ámbitos demandados por la ciudadanía, así como la eliminación de las barreras que impiden que las personas accedan a oportunidades y servicios.¹⁹ En este contexto uno de los elementos gravitantes de la discusión fue la necesidad de poner en valor el rol de la educación como un elemento habilitante del derecho, siendo considerada como uno de los principales factores determinantes en la eliminación de la desigualdad social en nuestro país.

En Chile, la discusión constitucional ha abierto un espacio de reflexión sobre el papel de la educación en la construcción de una sociedad más democrática y participativa. En este contexto, es importante analizar cómo la interculturalidad puede ser una herramienta efectiva para mejorar la educación en Chile y fomentar la inclusión de todas las culturas y etnias que coexisten en el país. En este texto se abordará la importancia de la interculturalidad en la educación y su relación con la discusión constitucional en Chile, con el objetivo de fomentar el debate y la reflexión sobre la necesidad de una educación más inclusiva y diversa en el país, así como evidenciar los desafíos políticos y sociales que presentó el debate democrático en la Convención Constitucional durante el ahora denominado primer proceso constituyente.

II. La Convención Constitucional

El artículo núm. 1 de la propuesta constitucional del 2022 declaraba: «Chile es un estado social y democrático de derecho, plurinacional, intercultural y regional» (Convención Constitucional, 2022).

Esta frase inicial abriría uno de los puntos de discusión más controvertidos del debate constitucional, que tendría como núcleo de la discusión los alcances de la plurinacionalidad y la interculturalidad en el articulado constitucional. Sin duda la Convención Constitucional, surgida del Acuerdo por la Paz del 15 de noviembre de 2019, fue un órgano inédito en nuestra institucionalidad, no solo por la tarea encomendada de redactar una propuesta de Constitución en el plazo de un año, sino que también por su composición, que sorprendió a los diferentes actores políticos que diseñaron el proceso. De esta forma, el resultado de la inédita elección de los días 15 y 16 de mayo de 2021 fue totalmente diferente a lo esperado por la clase política, pero sin duda los primeros análisis posteriores a la elección coincidían en señalar que la composición variopinta de este órgano de elección popular era lo más cercano a la real representación de la sociedad chilena.

¹⁹ <https://www.diarioconstitucional.cl/nueva-constitucion/derechos-fundamentales-y-garantias/derecho-a-la-igualdad-igualdad-sustantiva-igualdad-ante-la-ley-y-no-discriminacion/>

No solo militantes de los diferentes sectores políticos componían esta convención, también se incluían nuevos actores, que por primera vez se integraban en amplia mayoría al debate político, como los independientes y los 17 escaños reservados que representaban a las 11 naciones reconocidas por la ley indígena. De esta forma se encomendaba a un grupo de 155 individuos de composición paritaria la redacción de una propuesta constitucional que abordara las demandas sociales expresadas de manera masiva por la ciudadanía durante el estallido social, poniendo especial énfasis en aquellas de carácter social como la salud, la seguridad social, los derechos laborales, la inclusión, entre otras. Sin duda uno de los principales ejes del trabajo constituyente sería la elaboración de un articulado que abordara y respondiera a los principales desafíos de la educación chilena, tarea que sería asignada casi de mutuo acuerdo entre los diferentes colectivos a aquellos constituyentes que provenían del mundo docente.

Las profesoras y profesores en la Convención Constitucional representaban, de acuerdo a su profesión, el segundo grupo con mayor representación profesional, después de los abogados. Las y los docentes constituyentes, repartidos en los diferentes colectivos, destacaban por su trayectoria en las aulas de establecimientos públicos, subvencionados y particulares de los sistemas de educación básica y media. Este dato experiencial es relevante especialmente cuando en la geografía de las normas constitucionales, buscamos explicar cómo un elemento ampliamente discutido como la plurinacionalidad o la interculturalidad se iba plasmando en los diferentes articulados temáticos, dado que gran parte de esta discusión se nutrió a partir de experiencia profesional de cada uno y del consenso de que una educación de calidad también significaba la incorporación de elementos presentes en el sistema educacional actual, que debían ser reforzados desde la institucionalidad a través de su inclusión en el texto constitucional.

Sin duda el reconocimiento de los pueblos originarios era otro elemento común en los diferentes programas presentados al SERVEL por los candidatos a convencionales en el periodo previo a la elección. La intensidad de este reconocimiento variaba de sector en sector, desde aquellos conservadores que planteaban un reconocimiento a la interculturalidad como un elemento presente en el Estado, hasta otros que buscaban un reconocimiento mucho más amplio que emanara desde una declaración de plurinacionalidad en el Estado. Particularmente los pueblos originarios, de común acuerdo, buscaron incidir en el reconocimiento de un Estado plurinacional que permitiera la participación plena de los pueblos originarios en la institucionalidad política, el sistema jurídico y los procesos de descentralización. De igual forma esperaban que la interculturalidad permeara los diferentes articulados asociados a los derechos sociales y

ambientales. Sin duda alguna la discusión sobre la plurinacionalidad y la necesidad de su reconocimiento explícito configuró un ambiente de discusión sesgada que evitó la comprensión cabal del concepto y evidenció el desconocimiento público de la existencia de prácticas interculturales consagradas en nuestra legislación y especialmente en la educación.

En el imaginario colectivo desde la práctica docente la plurinacionalidad o la conciencia de la existencia de la plurinacionalidad tiende a reflejarse en las diferentes actividades escolares conmemorativas en las que se incluyen elementos culturales propios de los pueblos originarios, acostumbrándonos a ver de esta manera superficial la existencia de la diversidad cultural de los diferentes territorios del país.

Durante el debate constitucional, lejos de profundizar ambos conceptos, se presentó ante la opinión pública la plurinacionalidad y la interculturalidad como elementos innovadores, casi creaciones de la propia Convención, supuesto absurdo que buscaba instalar ambos conceptos como elementos ajenos a la sociedad chilena y que tradicionalmente, a partir de la construcción de un discurso historiográfico²⁰ y político sesgado, los relacionaba como propios de naciones vecinas que tendemos a observar como inferiores en desarrollo y calidad de vida. Es así como la plurinacionalidad que se define como la organización política y jurídica de una sociedad con varias naciones unidas en un solo Estado se transformó en un elemento ajeno a nuestra sociedad y particularmente resistido por su reiterada incorporación en los diferentes ámbitos del articulado constitucional.

²⁰ Los principales historiadores del siglo XIX buscaron con afán reforzar la idea del Estado unitario y el sentimiento nacional a través de la homogeneización del pueblo chileno, desconociendo la existencia de una amplia diversidad de poblaciones indígenas y otros grupos locales con rasgos culturales particulares. Por ende, la idea de sistemas que fomentaban la división como el federalismo argentino o el Estado Plurinacional boliviano, fueron socialmente percibidos como débiles formas de organización política, fallidas en su propósito de orientar a los países citados al desarrollo social y económico.

III. La plurinacionalidad e interculturalidad antes del debate constitucional

La plurinacionalidad e interculturalidad presentes en el articulado de educación rechazado en el Plebiscito de Salida, no fueron una invención propia de una «política indigenista» promovida por los representantes de los pueblos originarios y sus afines en la Convención Constitucional —como se puntualizó de forma caricaturesca en diferentes campañas²¹—. Por el contrario, en el caso de la noción de interculturalidad en el ámbito educativo es importante recordar que la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009) la reconoce como un principio fundamental que inspira nuestro actual sistema educativo. Por ende, la interculturalidad se encontraba presente desde antes de que se discutiera este punto en el debate constitucional. Esto, deliberadamente obviado, tuvo como desenlace lo que ya todos conocemos.

La interculturalidad ha permitido dar respuesta, de diferente modo, a las problemáticas e incertidumbres que emergen con la asunción de la diversidad cultural en el sistema educativo chileno, mayormente caracterizado por ser un modelo históricamente homogéneo y hegemonizado (Stefoni et al., 2016). Nuestro país ha experimentado una sucesiva ola de movimientos migratorios provenientes de otros países de la región que, sumados a las migraciones internas desde las zonas rurales a las urbanas, han constituido en los últimos años un nuevo desafío para las escuelas, que han debido adaptarse desarrollando de manera autónoma estrategias para superar las barreras propias de la inclusión de estas/os estudiantes que necesariamente requieren en sus procesos de aprendizaje la incorporación de una perspectiva intercultural, lo que las ha llevado avanzar mucho más rápido que la legislación vigente en esta materia.

Desde una perspectiva amplia, la Constitución de 1980 (Comisión Ortúzar et al., 1980), vigente hasta el momento, en su Art. 19, núm. 10 dispone los elementos que componen el derecho a la educación, entre los que señala que: «La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida». Explicita también el derecho preferente de los padres y madres a educar a sus hijas/os, garantía resguardada por el Estado, quien tiene la obligación de promover la educación en sus diferentes niveles (parvulario, básico y medio), financiando un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de toda la población al sistema educativo. El marco constitucional, por tanto, asegura la

21 <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/05/13/1060728/articulos-indigenas-borrador-constitucion-debate.html>

existencia de espacios educativos para todas/os las niñas, los niños y adolescentes que se encuentran en el territorio nacional, sin distinción en los niveles obligatorios de enseñanza.

Si bien el texto Constitucional de 1980 en su Art. 1 hace referencia al principio de igualdad, no existe en su desarrollo una fórmula que explicita la necesidad de incorporar la interculturalidad como un elemento relevante para el desarrollo de la persona en sus distintas etapas. Por el contrario, podría considerarse la redacción del inciso final del Art. 10 sobre el derecho a la educación, como un mandato a las comunidades educativas a encontrar la forma de resolver sus problemáticas particulares: «Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación». Pero ¿qué ocurre cuando la necesidad de perfeccionar el sistema educacional avanzando a uno intercultural deja de ser un problema particular de una comunidad y se transforma en un desafío general para el sistema escolar?

Tradicionalmente asociábamos la educación intercultural con los proyectos educativos desarrollados en comunidades o zonas con alta concentración de población perteneciente a alguna de las etnias indígenas existentes en nuestro país, lo que se explica debido a que en Chile la política educacional intercultural fue diseñada específicamente para estas comunidades. Durante el gobierno del presidente Aylwin fue promulgada la denominada Ley Indígena núm. 19253, que entró en vigor en 1993 y fue reformada en el 2010.²² Este marco legal, innovador para la época, estableció un reconocimiento formal del Estado de Chile hacia las once etnias indígenas existentes en el país y aseguró la igualdad de oportunidades para las personas pertenecientes a los pueblos originarios en el sistema educativo, reconociendo su derecho a una educación intercultural y bilingüe.

En este sentido, un año antes de la reforma a la ley indígena se promulgó la Ley General de Educación (LGE), fruto de múltiples movilizaciones estudiantiles que entre sus principales demandas buscaban el desarrollo de un sistema de calidad y el fin del lucro en el sistema educativo. La LGE estableció que la educación debe respetar y valorar la diversidad cultural y lingüística presente en el país, y que el currículum debe incluir contenidos que promuevan el conocimiento y valoración de la cultura de los pueblos originarios.

En efecto, bajo el amparo de ambos marcos legales —Ley Indígena y Ley General de Educación— se crearon proyectos educativos que contaban con la interculturalidad como uno de sus sellos y se reforzaron otros ya existentes para satisfacer las necesidades culturales

²² La Ley Indígena núm. 19253 es la base sobre la cual se discutió la incorporación de escaños reservados al proceso constituyente que permitieran la representación de las comunidades indígenas en el proceso de redacción de una nueva constitución, hecho inédito en nuestra historia política, determinándose la cantidad de sus representantes por el número de pueblos reconocidos por la ley y la cantidad de población que registraba su pertenencia a alguno de ellos.

del alumnado y las comunidades en que se insertan las escuelas. Florecieron entonces escuelas bilingües que, además de educar en los lineamientos del currículum nacional, adecuaban sus planes formativos a las características étnicas del territorio en que se ubicaban, surgiendo así planes educativos con identidad territorial, como el fortalecimiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)²³ elaborado para los pueblos Mapuche, Rapa Nui y Aymara.

La creación de escuelas con perspectiva intercultural no solo ha permitido el desarrollo del bilingüismo, también la inclusión de las comunidades mediante la posibilidad de incidir en el desarrollo de los procesos de enseñanza. Uno de los elementos más significativos es la inclusión del o la educador/a intercultural, un miembro de la comunidad que tiene la misión de transmitir los saberes propios del pueblo a las nuevas generaciones con el fin de resguardar las tradiciones culturales integrando estos saberes a la planificación de la enseñanza. Estos elementos enriquecen el proceso educativo y fortalecen los lazos de la comunidad escolar y su vinculación con el entorno social en el que se insertan, propiciando aprendizajes significativos para las/los estudiantes y resguardando su derecho a la protección de su patrimonio cultural.

A pesar de estos avances, una de las principales debilidades del sistema radica en las características propias de estos establecimientos. Principalmente porque se encuentran en zonas aisladas con alta concentración de pobreza, cuya población se ve altamente afectada por los procesos de migración campo-ciudad. La realidad es que la mayoría de las/los estudiantes de estas escuelas, al terminar su enseñanza básica, migra a centros de educación ubicados en las ciudades de mayor tamaño esperando continuar sus estudios y acceder a mejores opciones de empleabilidad que en sus poblados de origen.

La inclusión de estas/os alumnas/os a modelos educativos que carecen de una acentuada perspectiva intercultural constituye un desafío para las comunidades escolares que los acogen. Por ejemplo, la necesidad de superar las barreras lingüísticas y culturales que inciden en el rendimiento escolar de estas/os estudiantes, llevaron a los centros educativos a adaptarse paulatinamente, integrando a sus actividades elementos propios de las culturas originarias de sus alumnas/os, desarrollando estrategias de inclusión con perspectiva intercultural acordes a los diferentes proyectos educativos y plasmándose gran parte de estas acciones en los planes de formación ciudadana, principalmente en la forma de actividades conmemorativas específicas.

²³ <https://peib.mineduc.cl/>

Si bien los establecimientos podían utilizar los lineamientos de la Ley General de Educación y la Ley Indígena como un estándar de educación intercultural enfocada en los pueblos originarios, el aumento de la migración durante el 2015 generó la necesidad de inclusión de niñas, niños y adolescentes al sistema educativo. Esto develó la falta de un marco legal que permitiera su incorporación, lo que mostraba una ausencia de apoyo para que las escuelas pudieran enfrentar esta nueva realidad, especialmente cuando existían claras barreras lingüísticas, sociales y culturales que dificultaban su desarrollo integral en el sistema educativo.

IV. Las aulas chilenas: pioneras en la plurinacionalidad e interculturalidad

Centrándonos en las ventajas que produce potenciar la inclusión respetando la interculturalidad y las adaptaciones que exige el aula para entregar una mejor educación a una sociedad en constante cambio y movimiento, las comunidades educativas se han preparado paulatinamente motivadas principalmente por la vocación y la necesidad de generar procesos de aprendizaje efectivos. Esto especialmente cuando las barreras lingüísticas o culturales son profundas, y requieren ser abordadas de forma integral para satisfacer las necesidades propias de los procesos de aprendizaje. Por lo general la mayoría de las y los docentes que se enfrentan a esta realidad deben sortear la desorientación en cuanto a la falta de preparación específica para superar estos obstáculos.

En mis diez años de experiencia como docente he podido evidenciar los esfuerzos por superar tales barreras, generar puentes que permitan el aprendizaje y garantizar el derecho a la educación. Recuerdo puntualmente la llegada de estudiantes provenientes de Alto Biobío (zona con presencia predominante de comunidades mapuche-pehuenche) al establecimiento donde impartía clases en Los Ángeles. Algunos de estas/os niñas y niños solo hablaban chesungun, por lo cual sus docentes de modo interdisciplinario debieron ajustar los procesos de enseñanza para fomentar el bilingüismo chesungun-español con el objetivo de permitir a estas/os estudiantes acceder a la información y que a su vez su tradición idiomática fuera conocida por los demás integrantes de su curso, enriqueciendo el aprendizaje y la convivencia.

Por su parte, en las escuelas emplazadas en Alto Biobío la mayoría de sus estudiantes son hablantes del chesungun y tienen un fuerte arraigo cultural, por ello en estas zonas se potencia la gestión escolar con la participación de las comunidades indígenas en los procesos de enseñanza. Sin embargo, esto se dificulta cuando estas/os estudiantes deben migrar a

lugares urbanos²⁴ para continuar su educación en establecimientos donde se desarrollan muchas veces dinámicas diferentes que, como dije anteriormente, como docentes buscamos adaptar para facilitar el intercambio de conocimientos y la inclusión.

Es aquí donde podemos reflexionar y podemos coincidir en que las salas de clases no son espacios homogéneos, sino lugares de diversidad claves para los procesos de aprendizaje y para la modelación de conductas cívicas que nos permiten profundizar en tolerancia, la empatía y el desarrollo de la conciencia social.

En la práctica docente, la plurinacionalidad o la conciencia de la existencia de la plurinacionalidad tiende a reflejarse con mayor fuerza durante septiembre —mes en que se conmemora la Independencia de Chile de la corona española— cuando en los actos públicos escolares se incorporan bailes típicos y formas culturales propias de algunos pueblos como Aymara, Mapuche o Rapa nui. Expresiones y costumbres que parecen existir únicamente en Fiestas Patrias, cuando se recuerda y rinde homenaje a los diferentes pueblos existentes en nuestro país, con el único propósito de fortalecer el arraigo de nuestra —a veces esquiva— identidad nacional.

En nuestro sistema escolar, tradicionalmente, la interculturalidad fue abordada de manera simbólica como un elemento propio de las efemérides del calendario escolar. Para quienes trabajamos en educación no es desconocida esta pintoresca forma de representar la tradición indígena en nuestras comunidades, siendo en gran medida las principales acciones de carácter intercultural que históricamente han conocido y desarrollado gran parte de las comunidades educativas del país. El desconocimiento de otras acciones que superan lo visible, se explica porque gran parte de los esfuerzos pedagógicos enfocados en la eliminación de las barreras culturales que limitan el desarrollo pleno de niñas, niños y adolescentes de comunidades indígenas o migrantes no son ampliamente difundidas.

Gran parte de estos esfuerzos quedan reservados al aula y a aquellos docentes, asistentes de la educación u otros profesionales que trabajan directamente con estudiantes migrantes o comunidades indígenas. A modo de ejemplo, un establecimiento que recibe en uno de sus cursos a un estudiante de origen haitiano que no habla español, genera estrategias de aula para favorecer su inclusión en el aprendizaje, pero estas terminan siendo conocidas única y exclusivamente por quienes tienen una relación directa con el estudiante. Esta forma de abordar este tipo de casos tiende a limitar la capacidad de comprensión de la comunidad escolar, de la profundidad que tienen las acciones de inclusión intercultural, el trabajo arduo

²⁴ La mayoría de los establecimientos rurales en Chile solo llegan hasta el último año de la educación primaria, por lo que sus estudiantes deben migrar a la ciudad para terminar su enseñanza secundaria.

que conlleva su aplicación y la necesaria articulación de los diferentes actores escolares para su éxito. Por tanto, no es de extrañar que la interculturalidad plasmada constitucionalmente como uno de los fines de la educación, fuera desapercibida por la opinión pública incluso entre las comunidades escolares y los gremios docentes.

V. La plurinacionalidad e interculturalidad durante el debate constitucional

Entendiendo lo anterior, es natural preguntarnos: ¿Por qué si lo intercultural y lo plurinacional son elementos cotidianos en las aulas chilenas y reconocidos en el marco legal, la opinión pública tuvo una visión negativa de su inclusión en el texto constitucional? Esto puede ser respondido a través de dos factores relevantes. En primer lugar, por el desconocimiento que existe respecto del desarrollo legal y reglamentario de la interculturalidad, así como el desconocimiento de las experiencias de aulas interculturales que existen en nuestro sistema educacional actual. En segundo lugar, debemos considerar el tratamiento que se dio a la interculturalidad y la plurinacionalidad en los medios de comunicación masiva, particularmente en la difusión de los argumentos esgrimidos por los líderes de opinión de la derecha chilena, que redujeron el sentido de ambos conceptos a meros elementos legales que sustentaban constitucionalmente una serie de privilegios políticos, sociales, económicos, territoriales, jurídicos, entre otros, que serían exclusivos para quienes pertenecieran a los pueblos originarios, a su juicio, con la intención de profundizar diferencias sociales ya existentes y distanciándolos del resto de la población nacional.

Si bien el articulado de educación fue uno de los más extensos en su redacción en la propuesta constitucional 2022, y acogía en su contenido gran parte de las demandas sociales del ámbito educativo dando como resultado un texto que permitía alcanzar un sistema educacional público de calidad, inclusivo, participativo, con un explícito reconocimiento a docentes y profesionales de la educación respetando los sistemas de educación privado y subvencionado existentes, la magnitud del contenido no tuvo un amplio debate en los medios de comunicación. Principalmente por la complejidad que presentaban la multiplicidad de temas que debían ser discutidos y presentados a la ciudadanía en un acotado tiempo, lo que forzaba el tratamiento parcial del contenido de cada articulado en la prensa y favorecía la desinformación que generaban los sectores contrarios al proceso, lo que terminó por distorsionar el debate racional de las normas.

Hemos de entender que debatir una propuesta de Constitución no es lo mismo que debatir una ley que aborde una necesidad en particular. La discusión constitucional se ramificaba en diferentes temáticas tales como el ordenamiento político, la división territorial, los alcances de la libertad sindical, un nuevo modelo de seguridad social, la existencia de un sistema de salud integrado, el nuevo marco medioambiental entre tantos otros temas que semana a semana competían por capturar la atención del debate público. Por ende, el debate en educación se redujo a aquellas áreas que eran sensibles para la ciudadanía y que fueron estratégicamente utilizadas por los sectores conservadores para movilizar a la opinión pública hacia una posición contraria al texto, generando en el proceso acalorados debates en torno a suposiciones alejadas de la realidad respecto de la posibilidad del cierre forzoso de establecimientos particulares y subvencionados, la instauración de políticas de adoctrinamiento sexual y la supuesta eliminación del derecho preferente de los padres y madres a elegir la educación de sus hijas e hijos.

En paralelo, y del mismo modo, se comenzó a articular un relato contrario a los pueblos originarios y la plurinacionalidad que afectó todos los articulados que hacían una mención explícita a sus derechos y garantías en el texto constitucional. Es así como este discurso instaló la idea de que la plurinacionalidad establecería para los pueblos originarios territorios independientes, con sistemas jurídicos propios que funcionarían en paralelo al sistema judicial chileno, con nuevas garantías económicas sobre sus territorios.

En este contexto cabe destacar lo sucedido con uno de los artículos que componían el articulado de educación. El número 36, en su inciso número 5, señalaba que «la Constitución reconoce la autonomía de los pueblos y naciones indígenas para desarrollar sus propios establecimientos e instituciones, de conformidad con sus costumbres y cultura. Respetando los fines y principios de la educación, y dentro de los marcos del sistema nacional de educación establecidos por la ley». Hoy esta redacción supone uno de los ejemplos más claros de las alegorías con las cuales se buscó afectar el trabajo de la Convención Constitucional, generando el supuesto de que los únicos habilitados para crear establecimientos educacionales en Chile serían las comunidades indígenas, argumentos esgrimidos por expertos en educación que hemos de suponer no conocían ninguno de los avances legales y reglamentarios que permitían el desarrollo de la interculturalidad hasta el momento de la Convención, y desconociendo, por ejemplo, la existencia de proyectos educativos en comunidades indígenas con pertinencia cultural antes de la Convención.

Como resultado, la percepción ciudadana respecto de conceptos asociados a los pueblos originarios como interculturalidad, plurilingüismo, plurinacionalidad, entre otros, comenzó a asociarse a símbolos del exceso de representación que tenían los pueblos

originarios en la Convención Constitucional. La aplicación de esta estrategia comunicacional terminó por invisibilizar los avances en materia educativa que presentaba la propuesta constitucional.

Existieron también elementos externos al trabajo de la Convención que se sumaron paulatinamente a la contrapropaganda. La crisis humanitaria producto de la migración masiva en la zona norte del país y los hechos delictuales asociados por los medios a la población migrante, sumados al incremento de la violencia en la Araucanía por parte de grupos armados afines a la causa Mapuche, terminaron por inclinar a la opinión pública hacia una posición crítica y abiertamente contraria hacia un texto constitucional que pudiera considerar en demasía garantías particulares para indígenas y migrantes. Esta situación incluso afectó el desarrollo del trabajo de las normas definitivas que emanaban las diferentes comisiones. El cambio en la percepción ciudadana modificó las dinámicas de negociación de las normas en las diferentes comisiones. Si en un principio los colectivos de convencionales aceptaban la redacción de amplios textos con menciones específicas para los pueblos originarios, las normas finales buscaron generar espacios amplios en los cuales se pudieran considerar elementos de los pueblos originarios sin la necesidad de mencionarlos repetitivamente en la redacción del articulado, causando la molestia de los representantes indígenas y llegando incluso a proponerse durante la comisión de armonización el eliminar las referencias repetitivas a los pueblos originarios que se habían redactado en los primeros meses del trabajo constituyente. En el caso de los migrantes, esta situación fue aún más radical: fueron rechazadas gran parte de las normas que contenían derechos migratorios u otros que pudieran asociarse al tema con la finalidad de proteger la propuesta constitucional con miras al Plebiscito de Salida.

De esta forma se completó la transformación del relato político, dejando atrás la revalorización de los pueblos indígenas, sus símbolos e históricas demandas resurgidas durante el desarrollo del estallido social, para dar paso a una nueva forma de ver su necesidad de reconocimiento y reparación por parte del Estado como elementos divisorios y excluyentes que solo profundizaban la división nacional y comparándolos, a veces incluso, con la magnitud de la fractura social producida por el quiebre de la democracia en Chile durante la dictadura cívico militar; o asimismo ridiculizando a sus representantes que, sin mayor experiencia política, caían fácilmente en los ardides de la prensa y de sus adversarios políticos.

Tal fue el escarnio, que sin pudor el reconocido historiador nacional Sergio Villalobos publicó el 06 de abril de 2022 en *El Mercurio* su columna denominada «Costumbres Araucanas» en medio de la discusión constitucional. El historiador hizo gala, en pocos

párrafos, de los principales sesgos historiográficos que han pesado por ciclos sobre el pueblo Mapuche y justificado su vulneración. Villalobos no se limitó en mencionar aquellos elementos que barbarizaban al Mapuche como el canibalismo, los sacrificios humanos y la promiscuidad; también asoció su desgobierno y su tendencia a la violencia como parte de los elementos que aún subsistían en quienes pertenecían al pueblo Mapuche. Tal fue el daño causado por la propaganda en contra de los pueblos originarios, que en las campañas del segundo proceso constituyente no hubo mención alguna a la interculturalidad o a la plurinacionalidad.

VI. Cierre

La evolución del debate constituyente llevó a confrontar ambos conceptos principalmente por los sesgos políticos e ideológicos de quienes apoyaban a la «interculturalidad» como una cualidad que suponía, jurídicamente, más adecuada que la «plurinacionalidad», que a su modo de ver afectaba las bases del Estado Unitario y los principios de la identidad nacional.

El sector que buscaba mantener el *statu quo* mantuvo vivo un discurso poco profundo lleno de tergiversaciones orientadas a generar temor en la opinión pública ante la posible pérdida de propiedad, la limitación de servicios sociales con la elección de colegios para la educación de niñas y niños, entre otros elementos difundidos ampliamente por los medios masivos; buscando instalar la idea de «privilegios indígenas» y de que la plurinacionalidad era otra cosa, propia de naciones vecinas que tendemos a observar —equivocadamente— como inferiores debido a nuestro inquebrantable racismo y clasismo, olvidando que ha estado inserta en nuestro modo de comportarnos como chilenos y chilenas, y es lo que nos brinda riqueza cultural.

Esto también derivó en una resistencia curiosa a incorporar estos elementos en el articulado de educación, lo que se vio reflejado en la barrera que se puso a la posibilidad de crear establecimientos educacionales en las comunidades indígenas, lo que fue criticado inclusive en medios de comunicación quienes señalaban que esta medida privilegiaba a las comunidades indígenas por sobre otras, desconociendo así la postergación histórica sufrida por la población indígena, así como invisibilizando una educación que ya existe a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Asimismo, se limitó la posibilidad de apoyar a las escuelas y liceos, que a partir del año 2015 afrontaron el desafío de transformarse en espacios interculturales en el menor tiempo posible con la llegada de estudiantes extranjeras/os (Haití, Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia, Ecuador, entre otros) con la intención de construir comunidades educativas

que buscan fortalecer los lazos cooperativos, el respeto, la tolerancia y la inclusión escolar. Es en aquel sentido y amparada en la legislación vigente, que en la comisión de Derechos Fundamentales de la Convención Constitucional se presentaron iniciativas —tanto constituyentes como de participación popular— que buscaban generar un amparo, garantía y fortalecimiento de estos elementos ya existentes en nuestro sistema educacional con la idea de agregar a la interculturalidad y la plurinacionalidad como un nuevo pilar que asegurara una riqueza en el proceso de aprendizaje.

La falacia de que las personas que siempre han sido postergadas ahora tendrían más derechos, caló hondo en una sociedad fracturada e individualista, que olvidó la realidad de estudiantes rurales que deben viajar horas para llegar a la escuela, sin importar si llueve, hace calor, si no tienen locomoción o son desarraigados de sus hogares. Esas/os mismas/os niñas y niños que viven en zonas extremas y comunidades de pueblos originarios, se encuentran realizando soberanía, algo fundamental para la unidad de un país en sectores aislados y postergados, algo que convenientemente olvidaron quienes mal usaron el término plurinacional y vociferaban erróneamente que con su aprobación se dividiría a Chile.

Es así como se presentó la plurinacionalidad y la interculturalidad como elementos innovadores, como creaciones casi instantáneas de la discusión constitucional y no como algo que se practica hace décadas. Estos supuestos absurdos buscaban instalar que la interculturalidad es algo ajeno a la sociedad chilena, insistiendo en la ilusión de que somos una comunidad homogénea y sin mayores diferencias, desconociendo las características y la diversidad de los barrios, comunas, regiones y hasta el contraste geográfico del norte y el sur.

Referencias

- Comisión Ortúzar, Consejo de Estado y Junta Militar de Gobierno (1980). *Constitución Política de la República de Chile de 1980*.
- Convención Constitucional (2022). *Propuesta Constitución Política de la República de Chile 2022*. Lom Ediciones.
<https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/07/Texto-Definitivo-CPR-2022-Tapas.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Stefoni, C., Stang, M. F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), pp. 153–182.
<https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Villalobos, S. (6 de abril de 2022). Costumbres Araucanas. *El Mercurio*.

Segunda parte
Prácticas pedagógicas interculturales

Capítulo 4

Experiencia pedagógica: camino a la inclusión cultural en la escuela Juan Madrid Azolas de Chillán

POR LORETO VIVEROS ITURRA

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo compartir una experiencia pedagógica realizada por la escuela Juan Madrid Azolas de Chillán, capital regional de Ñuble, que actualmente acoge a numerosas familias migrantes; situación que ha permitido y se ha visto favorecida por la gestión del equipo directivo, quien a partir del desafío de atender las necesidades de las/los nuevas/os estudiantes extranjeras/os, ha actualizado sus herramientas de gestión y ha creado acciones concretas en relación con la inclusión cultural. De igual forma todos los actores de la comunidad escolar, motivados por los evidentes y positivos cambios, entre los principales el aumento exponencial de matrícula y el aumento de la motivación escolar del grupo escolar; apoyan y favorecen los nuevos procesos propuestos, instalándose así una nueva cultura escolar intercultural, la que no ha estado exenta de barreras y dificultades, entre las que destacan las diferencias entre los sistemas educativos e inicialmente la resistencia frente a la atención de las necesidades de las/los estudiantes extranjeras/os, que se han transformado en un desafío permanente para el centro educativo.

I. Introducción

La experiencia pedagógica desarrollada en este capítulo relata las decisiones de gestión institucional instaladas por la escuela Juan Madrid Azolas, centro educativo perteneciente a la administración municipal de la ciudad de Chillán, con relación al desafío de abordar la inclusión cultural considerando el progresivo aumento de alumnas/os y familias migrantes en su población escolar y cumpliendo de igual forma con la ley núm. 20845 de Inclusión Escolar.

La escuela Juan Madrid Azolas está ubicada en un sector céntrico de la ciudad, posee una matrícula de 310 estudiantes y se destaca por un ambiente familiar y de buen trato, características que atraen a las familias extranjeras; es decir, atención personalizada, sin tanta burocracia y directa del equipo directivo y del cuerpo docente. Todos los requerimientos de las familias son atendidos y resueltos, existe además un trato amable y una excelente comunicación, características que encantan a quienes buscan inicialmente un

establecimiento escolar acogedor, respetuoso, con atención personalizada, de fácil acceso y que los oriente en los procesos formales e informales que requieren para iniciar su vida en un nuevo país.

La dotación docente está compuesta por 35 personas, distribuidas entre profesoras y profesores de aula, codocentes y profesoras de integración escolar. El tramo de edad de este equipo fluctúa entre los 35 y 50 años de edad aproximadamente, lo que ha facilitado la flexibilidad y adaptación a los constantes cambios del sistema educativo. El establecimiento atiende los niveles desde Educación Parvularia NT1 hasta octavo año básico, además del curso especial Taller Laboral. Las/los estudiantes no pertenecen a una población específica, son de diversos sectores de la comuna de Chillán, incluidas algunas zonas rurales; una gran parte de la población escolar presenta una necesidad educativa especial (NNE), destacándose la atención de necesidad educativa visual.

Desde 2014, el centro escolar comenzó a incorporar alumnas/os de otras nacionalidades, pero no es hasta 2017 cuando los efectos de la migración se evidenciaron en gran medida en la escuela con un aumento considerable de matrícula de alumnas y alumnos principalmente de nacionalidad venezolana.

Esta creciente incorporación de familias extranjeras en la institución educativa obligó al equipo directivo y de gestión escolar a generar un «Plan de atención y de acogida», que permitiera detectar y atender las necesidades específicas de este grupo, y de igual forma, instalar una cultura escolar que facilitara y apoyara la inclusión con la participación de toda su comunidad. Si bien la escuela Juan Madrid lleva un gran camino recorrido en relación con la interculturalidad, aún quedan muchos desafíos por lograr, que sin duda serán foco de atención durante los próximos años de funcionamiento.

II. Desarrollo de la experiencia

Primeros pasos

Durante el año 2015 el equipo directivo de la escuela Juan Madrid Azolas fue invitado por la Provincial de Educación a participar de la capacitación «Formación ciudadana para la escuela de hoy» impartido por la Universidad de Chile en colaboración con el Ministerio de Educación, que se focalizaba en los objetivos de la ley núm. 20911 que creó el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a partir del año 2016 y que exige a los centros educativos elaborar un Plan de Formación Ciudadana según los objetivos de la ley.

Es así como se creó la acción «Feria Intercultural», que abordaba principalmente el objetivo de fomentar en las y los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país. La primera versión de la feria se realizó en octubre del 2016 e incluía a los países de Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina, correspondientes a nuestras/os primeras/os alumnas/os extranjeras/os y a los pueblos originarios de Chile.

Actualización de herramientas de gestión escolar

Desde el año 2017, la matrícula de alumnas/os extranjeras/os, principalmente venezolanas/os, comenzó a aumentar progresiva y sostenidamente, situación que movilizó al equipo directivo a atender este cambio mediante la actualización y modificación de sus herramientas de gestión «Proyecto Educativo Institucional» (PEI), «Plan de Mejoramiento Educativo» (PME), «Proyecto de Jornada Escolar Completa» (JEC), «Plan de Formación Ciudadana» y la posterior creación del «Plan de Interculturalidad».

En cuanto al PEI,²⁵ se modificó el sello «Inclusión» por el de «Inclusión Cultural». De igual forma se incorporó en el Plan de Mejoramiento Educativo una acción que permitió concretar el nuevo sello educativo, abordando la diversidad cultural mediante el levantamiento de información socioemocional y familiar de las/los estudiantes extranjeras/os, realizando intervenciones, apoyando clases y diseñando estrategias de contención y apoyo psicosocial en los casos que lo requieran.

En relación con el proyecto de Jornada Escolar Completa, se creó el «Taller de Formación Ciudadana», que tiene como finalidad principal abordar temáticas relacionadas con educación cívica, los objetivos de la ley núm. 20911 sobre formación ciudadana y aquellas orientadas a formar una sociedad más democrática, pluralista, tolerante y que sean capaces de valorar la diversidad social y cultural del país.

Por último, en esta segunda etapa, se creó un «Plan de acogida del alumnado inmigrante», que consta de seis pasos principales:

El primero corresponde a la sensibilización en educación intercultural a la comunidad educativa, que incluye a todo el alumnado, a los padres, madres y apoderados, al profesorado y a los asistentes de la educación. El objetivo principal es lograr la comprensión y apoyo de los distintos actores del centro escolar en el proceso de acogida del estudiante migrante y de su familia y así facilitar la instalación de los pasos siguientes. Esta etapa consta del recibimiento mediante una entrevista, en la cual se le entrega información

²⁵ El PEI se puede encontrar en el siguiente enlace de acceso público:
<http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/3671/ProyectoEducativo3671.pdf>

sobre el centro escolar, se solicita la documentación obligatoria y se realiza una tutorización a las familias.

El segundo paso es la evaluación inicial a través de una entrevista con los tutores y con la/el o las/los estudiantes. Se recoge información sobre las características académicas, emocionales, sociales, económicas, de acceso y otras que sean relevantes para la inclusión y desempeño del alumnado y su familia en la institución educativa. En esta entrevista participan los siguientes actores del centro educativo según disponibilidad de tiempo: jefe técnico, profesora o profesor jefe, trabajadora social, psicólogo, coordinadora de interculturalidad u otro.

El tercer paso se refiere a la acogida de la alumna o el alumno en la escuela y consiste en realizar actividades de presentación principalmente en su curso, consejo de profesores, asistentes u otros. En el caso del curso y del equipo de aula, el objetivo principal de este paso es lograr el conocimiento mutuo para facilitar el acceso y desempeño del estudiante.

El cuarto paso busca crear e incorporar contenido en las actividades curriculares y extracurriculares del establecimiento, que propicie la integración curricular, adaptaciones curriculares y colaboración con otras entidades que permitan abordar conocimientos de las diferentes culturas que acoge el centro educativo y de igual forma ayudar al estudiante en sus fortalezas y debilidades.

El último paso corresponde al desarrollo de competencias interculturales, las que buscan desarrollar habilidades de interacción social y de sana convivencia entre todos los actores del centro escolar, además de buenas prácticas pedagógicas.

Creación de equipo

Cabe destacar que en el 2018 se formó un equipo de coordinación de formación ciudadana e interculturalidad, el cual está compuesto por la directora del establecimiento, la jefe técnico y las coordinadoras de interculturalidad, además del apoyo de otros funcionarios como la dupla psicosocial, inspectora general y equipos de aula.

Entre las principales acciones y ayudas específicas que entrega y ha ejecutado el centro educativo durante los últimos años destacan: orientación en la tramitación de documentación legal, apoyo psicológico y social, entrega de ayuda económica, orientación en la organización institucional (administrativa, normativa, curricular y evaluativa). De igual forma, se incorpora parte de la cultura de nuestras/os estudiantes en los actos cívicos, se organizan encuentros con las familias migrantes y se crean grupos internos con las familias extranjeras que permiten una comunicación fluida, cercana y directa.

Diagnóstico pedagógico

En el área curricular, se realiza una encuesta y un diagnóstico pedagógico que tiene como finalidad detectar las principales necesidades, barreras académicas y fortalezas del alumnado migrante. En la generalidad, se han detectado hasta el momento resultados similares, entre los que destacan: dificultades en la asignatura de Inglés y en el uso de las herramientas tecnológicas, lo que se justifica porque la mayoría de los establecimientos de donde provenían no tenían incluidas estas disciplinas en su plan de estudio.

Otras de las barreras académicas se evidencian en las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación. En el caso de Matemática, algunas/os estudiantes están descendidos en algoritmos y en la resolución de problemas. En Lenguaje, la principal dificultad se observa en el vocabulario, lo que se justifica por la gran cantidad de modismos utilizados por los chilenos, lo que dificulta la comprensión de las/los alumnas/os extranjeras/os. Por esta razón, es de suma importancia instalar en el aula un vocabulario ajustado a las normas y seleccionar libros de lectura complementaria que de igual forma lo estén.

Finalmente, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha presentado un gran desafío, principalmente en aquellos niveles y unidades asociadas directamente con Chile. Las/los alumnas/os extranjeras/os no poseen conocimientos previos e inician un aprendizaje y adaptación desde cero. Para los docentes también es un desafío el incluir en sus clases contenidos de las diferentes culturas presentes en el aula con el objetivo de favorecer la participación e inclusión.

En relación con las fortalezas académicas que evidencian las/los estudiantes extranjeras/os, destaca su fluidez y comprensión lectora, además de presentar un nivel avanzado en expresión oral y escrita.

III. Aprendizajes de la experiencia pedagógica

El camino recorrido por la escuela Juan Madrid hacia la inclusión cultural, unida a las características y motivaciones de las/los alumnas/os extranjeras/os y de sus familias, han permitido la integración positiva de este grupo a su institución educativa. Se observa la participación activa de las alumnas y los alumnos en el aula, en donde cumplen sus deberes escolares, opinan constantemente sobre los contenidos de las asignaturas (destacan en el ámbito de Lenguaje y Comunicación) y buscan diversas formas de nivelación pedagógica.

Las familias asumen la educación formal de sus hijas e hijos como un compromiso en el que deben actuar en alianza con el centro educativo. En el ámbito extraprogramático,

este grupo de estudiantes forma parte de la gran gama de talleres que ofrece la escuela, donde demuestran actitudes positivas, y representan a la institución educativa en actividades internas y externas demostrando disciplina y rigurosidad en su práctica. Las familias participan activamente de todas las actividades formales e informales propuestas por la escuela, como encuentros familiares, reuniones, muestras, ferias, entre otras. La motivación y compromiso con el aprendizaje, articulado con el ambiente propicio dispuesto por la escuela Juan Madrid, han sido elementos favorables para la inclusión cultural de las alumnas y los alumnos extranjeros/os y de sus familias.

Las barreras, siempre presentes en los cambios educativos, son desafíos que la escuela Juan Madrid se ha comprometido a asumir para facilitar la inclusión de sus estudiantes extranjeros/os. Existen barreras iniciales que enfrenta el alumnado migrante. Entre ellas, podemos mencionar: diversos referentes culturales, el que le ofrece la escuela y el que encuentra en casa, que suelen obedecer a dos concepciones distintas de vivir y de actuar; diferentes niveles académicos; dificultades de adaptación al barrio o al pueblo que condicionan la socialización, como estudiantes que, en ocasiones, no tienen amigos con los que tratar o lo hacen siempre con niñas/os de su propia nacionalidad; el impacto psicológico de enfrentarse a una situación nueva, un entorno muy diferente al suyo, del que se desconoce casi todo. En algunas situaciones, la experiencia y bagaje educativos son muy distintos a los del resto de sus compañeros.

Otra de las dificultades evidenciadas en las alumnas y los alumnos inmigrantes es la adaptación al clima de la zona, mucho más frío y variable que el de su país de origen, considerando, además, que algunas familias inician su estadía en nuestro país sin las condiciones económicas suficientes para paliar las necesidades de abrigo. En esos casos la escuela juega un rol importante de asistencia social y económica.

Otro factor que obstaculiza la estadía de estas/os alumnas/os son los sabores de las comidas proporcionadas por JUNAEB, muy distinto a lo que ellos acostumbran, sobre todo para los más pequeños, que no comprenden el cambio.

En el ámbito emocional algunas/os alumnas y alumnos presentan inestabilidad anímica por la pérdida de su antigua vida. Extrañan sus elementos personales, familia y amistades. En este punto, la escuela ofrece orientación y apoyo psicológico a todos los integrantes del grupo familiar.

Y, finalmente, representa una dificultad para las familias extranjeras la falta de información para realizar los trámites legales que les permitan tener acceso al sistema chileno, principalmente en salud. Al respecto, el desafío para la escuela ha sido entregar una guía social a las familias.

Entre las principales implicaciones de la inclusión cultural, destaca la necesidad de sensibilizar y capacitar a los centros educativos sobre la importancia de abordar a la población extranjera que se incorpora a su comunidad y principalmente a los equipos directivos, actores responsables de promover e incentivar la inclusión en todos los estamentos de la institución educativa; además de generar acciones concretas que permitan instalar la inclusión cultural. De esta forma se transforma en un sello y a su vez en una oferta educativa que tanto docentes, estudiantes y familias reconocen e incorporan de forma espontánea en su quehacer cotidiano.

IV. Conclusiones

Gracias a las acciones llevadas a cabo durante los últimos años, la institución educativa se ha destacado comunalmente, siendo reconocida por las entidades superiores, quienes identifican el sello cultural del establecimiento, lo que favorece, además, el aumento de matrícula de estudiantes migrantes. Mucho antes de que se debatiera lo intercultural en el proceso constituyente, ha sido una preocupación en esta escuela regional.

De igual forma el centro escolar ha sido convocado a participar en variados proyectos externos, entre los que destacan: exposición en jornada organizada por coordinación de educación parvularia, Provincial de Educación (2019); difusión de actividades en los diferentes medios de comunicación local; participación en la guía *Pensar la Interacción entre Familias y Escuela* (Cárcamo y Jarpa, 2020); participación en *photobook* organizado por el programa «Educación para todos» del Ministerio de Educación (2021); participación como expositores en el seminario «Descentralizando la mirada de la migración y educación en el contexto constituyente», patrocinado por el Instituto de Estudios Internacionales (INTE) de la Universidad Arturo Prat y por el Grupo de Investigación Literatura y Escuela de la Universidad Autónoma de Chile a través de la coordinación de la Dra. Sara Joiko Mujica (INTE) y Dra. María Loreto Mora-Olate (LyE) (2021). Y también la escuela ha sido objeto de estudio en variadas investigaciones académicas, entre otros proyectos.

El declararse como una escuela que promueve la inclusión cultural es un reto que conlleva grandes compromisos, tensiones y rechazos de algunos grupos externos y de otros que incluso forman parte de la institución educativa. Es importante comprender que cuando se instala un sello y se define un camino educativo, se deben asumir responsabilidades con las/los estudiantes y las familias que eligieron la oferta educativa propuesta por el centro escolar.

La cultura escolar inclusiva se logra desde los equipos que lideran el establecimiento educativo, quienes a través del conocimiento de las características de su población escolar, permiten, facilitan y gestionan acciones concretas que difunden, monitorean y evalúan; haciendo partícipes a todas/os las y los trabajadores del centro y de igual forma a las y los estudiantes chilenas/os y a sus familias. La clave está en reconocer al otro como igual y practicar la equidad y justicia, valores y derechos que deben ser defendidos y practicados en una institución educativa inclusiva, independiente de las diversas adversidades que se puedan presentar.

Sin embargo, la escuela Juan Madrid Azolas tiene aún grandes deudas con la inclusión cultural, principalmente en el ámbito académico, razón que la motiva a continuar mejorando en la entrega de una educación integral a sus estudiantes y familias migrantes.

Referencias

Cárcamo, H. y Jarpa, C. (2020). *Pensar la Interacción entre Familias y Escuela. Conceptos y estrategias para su promoción desde la Formación Inicial Docente*. Ediciones Universidad del Bío-Bío.

http://edicionesubiobio.cl/#Catalogo_por_Titulos.98

República de Chile (2015). Ley núm. 20845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

<http://bitly.ws/A9gc>

República de Chile (2016). Ley núm. 20911 que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.

<http://bitly.ws/A9ge>

Capítulo 5

Estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje en aulas interculturales: el pódcast

POR ROSA MARIANELA GARÍN OBLIGADO

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo compartir una experiencia pedagógica realizada en el Liceo Municipal de Hombres Mario Bahamonde Silva A-15 en Antofagasta. El liceo es un establecimiento científico humanista, inclusivo y emblemático, de carácter vulnerable y el nivel de inmigración actualmente asciende al 74%. Su matrícula bordea los 1200 estudiantes. Esta situación ha cambiado el rumbo del aula, las acciones docentes y ha propuesto un nuevo perfil educativo tanto para la profesora y el profesor como para las/los estudiantes en el contexto de la multiculturalidad y que propone aulas interculturales permanentes. Nuestro liceo se encuentra catalogado como insuficiente, esto según la Agencia de la Calidad del Ministerio de Educación de Chile. Los resultados han descendido bruscamente, la matrícula depende de los movimientos migratorios y las familias chilenas emigran hacia establecimientos que posean otra diversidad cultural.

Este escenario social nos invita a reflexionar en torno a los desafíos del enfoque intercultural y los procesos educativos de niñas, niños y adolescentes de la enseñanza básica y media de nuestro liceo. Tal mirada nos propone un nuevo maestro/a que debe posicionarse en este enfoque junto a las/los apoderadas/os y estudiantes que poseen diferentes maneras de significar y comprender el mundo.

I. Introducción

La experiencia pedagógica implementada en este establecimiento muestra las voces de las/los estudiantes del segundo y tercero medio, mediante la creación de pódcast literarios en la asignatura de Lengua y Literatura. Estas surgen desde las naciones que componen cada curso en la sala de clases. De esta forma, el pódcast se convierte en una estrategia inclusiva, pues evita distinciones entre etnia, color y aspecto de cada uno de las/los alumnas/os del liceo, ya que la voz es un don universal. Entonces ellos, los emisores, las/los estudiantes de un establecimiento multicultural, enuncian lo aprendido mediante la lectura y el análisis de los textos.

En el caso de los segundos medios se trabajó la unidad «Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad» y en el caso de los terceros medios la unidad «Literatura y sobre el efecto estético». En ambas unidades se revisaron los temas centrales de la narrativa contemporánea siguiendo la línea de la investigación de los diversos textos a leer, personajes, acontecimientos, crítica, visión de mundo y contexto sociocultural, entre otros. Lo anterior, de acuerdo con los planes y programas del currículum nacional del Ministerio de Educación de Chile.

El Liceo de Hombres Mario Bahamonde Silva, dependiente de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta, es un establecimiento público que imparte la modalidad de educación científico humanista. Fundado en 1888, nuestro liceo se encuentra ubicado en la calle Ossa 2168, en pleno centro de la ciudad. Su actual director es Sergio Gastón Álvarez Rojas, quien trabaja en colaboración con un equipo de docentes directivos compuesto por seis inspectores generales, dos jefes de unidad técnico-pedagógica (enseñanza básica y enseñanza media), dos curriculistas-evaluadores (enseñanza básica y enseñanza media), tres orientadores, dos coordinadores de biblioteca (CRA), dos coordinadores de salud y una encargada de convivencia escolar.

El liceo se encuentra en nivel insuficiente con resultados negativos en la prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). Es un establecimiento que se vio afectado por la crisis sanitaria, el estallido social, la revuelta de estudiantes que, en cada toma, fue aumentando la brecha educativa; y un extenso tiempo de clases virtuales sin las herramientas digitales necesarias, los implementos o la conexión a internet.

La mayoría de las/los alumnas/os del liceo proviene de grupos vulnerables, de tomas aledañas a la ciudad de Antofagasta, aun cuando el establecimiento se ubica en un sector central de la ciudad. En el liceo se atiende a un número importante de estudiantes que sufren vulneración de derechos a través de violencia intrafamiliar, negligencia parental, violencia estudiantil, abuso sexual y ausencia de rol del apoderado. Hay alumnas/os con problemas de consumo, con situaciones extrajudiciales o que viven en hogares de menores, así como madres adolescentes derivadas a programas de apoyo monitoreados por nuestro programa psicosocial. Además, de acuerdo con la estadística de matrícula, podemos señalar que el 80 % de las familias que integran la comunidad liceana pertenece al universo multicultural y un gran porcentaje de esta población se encuentra indocumentada. Al respecto, se nos hace muy difícil categorizar el real estado socioeconómico de las/los estudiantes del liceo.

La situación migratoria en el establecimiento propone un análisis profundo de la realidad local del norte de Chile, específicamente en la región de Antofagasta. La ciudad de Antofagasta concentra la mayor densidad de población migrante después de la región

Metropolitana (INE y SERMIG, 2022). Esto se debe, en parte, a factores económicos, pues esta región se plantea como la zona de mayor ofrecimiento laboral al tratarse de una zona minera que aporta un alto porcentaje al producto interno bruto del país. Asimismo, el Liceo Mario Bahamonde Silva es el establecimiento que posee la más alta matrícula de alumnas/os migrantes al año 2022 en la región, con alrededor de 864 estudiantes extranjeras/os y una matrícula de 1 140 alumnas/os.

Ahora bien, el escenario lingüístico que presenta el liceo considera la relación entre los hablantes como agentes de un proceso comunicativo que se encuentra plagado de modismos y giros lingüísticos que evocan un singular concepto de territorio. Estudiantes provenientes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela, nos proponen un entorno lingüístico interesante. Espacios de habla en el que palabras como *chucha* y *brava* se mezclan con términos como *amigo* y *parcero* y en donde los peruanismos derivados del quechua, o términos corrompidos del castellano, aluden a objetos o costumbres particulares de ellos y que son significativos en sus entornos de habla. Todas las voces se mezclan y coexisten diariamente, haciendo singular la comunicación en estas aulas interculturales. Por ello, se hace necesario revisar nuestras prácticas pedagógicas y construir una pedagogía en contexto que involucre las características y necesidades de nuestras/os alumnas/os. De esta forma, no solo observamos el fenómeno migratorio, sino más bien analizamos y evaluamos meticulosamente las diversas estrategias pedagógicas pertinentes para la enseñanza en estos espacios áulicos interculturales.

Alrededor de 180 estudiantes de segundo y tercero medio participaron de la experiencia pedagógica, de países de origen diversos: Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Al comienzo, dado la situación de pandemia que se vivía, la comunicación fue en línea. Más tarde, cuando se volvió a la presencialidad, se continuó con los procesos de trabajo y de investigación. Es importante señalar que los educandos que participaron de la experiencia no poseían equipos celulares de alta gama y, por lo mismo, fue difícil apoyar la creación de los textos en base a las lecturas seleccionadas; sin embargo, pudo más el anhelo por colaborar y ellas/os dispusieron de su tiempo libre para generar videollamadas con la docente a cargo y armar los bosquejos redaccionales para así generar los pódcast. Ante la situación pandémica se trabajó en colaboración con la jefa de UTP con el fin de imprimir los textos necesarios para llegar a las casas de las/los estudiantes, pues la mayoría de ellas/os no podía comprarlos.

Los libros fueron seleccionados de acuerdo con los gustos personales y a cada cultura local y territorial. La lectura del escritor colombiano Gabriel García Márquez, con su texto *Crónica de una muerte anunciada*, por ejemplo, permitió que los jóvenes colombianos

establecieran una lectura con sentido de pertenencia y que gustaran de ella y la hicieran suya por medio de un pódcast. *La última niebla* de María Luisa Bombal, autora chilena, empujó a realizar conversatorios sobre género y micromachismos. La lectura de los cuentos de Isabel Allende, escritora chilena, permitieron indagar en la violencia de género o temas que se relacionan con las temáticas feministas.

En la misma línea la realidad de las familias del liceo, muchas monoparentales con madres como jefas de hogar, hizo más interesante el tratamiento que las/os estudiantes le dieron a los temas. De este modo es significativo que sea la «patrona», como le dicen las/os niñas/os a sus madres, quien se convierta en una figura importante en sus trabajos.

Muertes, abandono, ajuste de cuentas, duelo, consumo y violación no eran temas lejanos a muchas de las realidades de aquellas/os que provienen de países como Colombia o Venezuela o incluso para aquellas/os alumnas/os que en la actualidad viven en tomas a los pies de los cerros, donde hay alta presencia de droga, muerte y dolor. Así, *Juventud en éxtasis* del mexicano Carlos Cuauhtémoc Sánchez fue uno de los textos favoritos de muchos.

Con este contexto en mente es que la experiencia pedagógica que se presenta a continuación es de suma relevancia para el trabajo que se hace en las aulas desde un enfoque intercultural, entendiendo así que el liceo presenta diversos desafíos frente a un alumnado con alta vulnerabilidad además de multiculturalidad.

II. Desarrollo de la experiencia

2.1 Antesala de la experiencia

El trabajo colaborativo se desarrolló al interior de la comunidad de aprendizaje en los niveles de segundo y tercero medio del Liceo de Hombres Mario Bahamonde Silva. Fui seleccionada como facilitadora de la comunidad de aprendizaje «Los grandes accionistas del mañana». Al comenzar a integrar las comunidades de aprendizaje del liceo, había que reflexionar y conversar sobre lo que nos vinculaba a todos y a todas. Diversas preguntas surgieron, entonces: ¿Cómo enseñaríamos estando encerrados? ¿Cómo podríamos lidiar con el estrés emocional de las y los estudiantes? ¿Qué estrategias pedagógicas aplicaríamos en este escenario? ¿De qué modo podríamos aplicar estrategias digitales si no las conocíamos?

Tal comunidad de aprendizaje fue el origen de diversas acciones y estrategias pedagógicas implementadas para mejorar los resultados académicos en Lenguaje y Matemática, más el ámbito socioemocional, en contextos áulicos e interculturales. De este modo, la idea de utilizar el pódcast como estrategia pedagógica fue planteada en la comunidad de aprendizaje. El apoyo de la jefa de UTP Patricia Silva Campillay y del director

Sergio Álvarez fue clave para incorporar y trabajar en la difusión de la estrategia seleccionada para proveer de un aporte hacia mi comunidad.

Durante el año 2019, en contexto de pandemia, se instalaron las comunidades de aprendizaje en nuestro establecimiento. Este concepto, acuñado por Anijovic y Capelletti (2018), comenzó a tener sentido en el liceo y se insertó poco a poco en un proceso de sistematización que tomó más de dos años. Esta forma de trabajo pedagógico tiene un foco sobre la reflexión docente y el trabajo colaborativo, de tal forma que la propuesta del pódcast surge en este contexto de análisis y relaciones ya que la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino «una consecuencia de ideas, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado a su vez apunta y remite a las que le precedieron» (Dewey, 1989, p. 25).

Además de lo anterior, la implementación de esta es parte de mi investigación-acción titulada «Práctica reflexiva en contexto diverso», que presenté en el programa de Magíster en Educación de la Universidad de Antofagasta. Necesitaba formarme académicamente y generar redes de apoyo. Fue específicamente en las clases de Diseño de Recursos Educativos donde maduré esta idea de incorporar el pódcast como un recurso pedagógico inclusivo. Asimismo, tuve una capacitación sobre los sitios *web* que sirvieron como emprendimiento pedagógico, en este caso, el sitio *wix.com*. De esta forma, incorporé esta misma para armar todos los espacios necesarios para publicar los trabajos de mis estudiantes. Otra de las clases que influyó en la selección de esta estrategia y no otra, fue la de Lenguaje Inclusivo, donde fui compartiendo la idea y retroalimentándome de las opiniones de mis pares en el postgrado universitario. Creo que es fundamental vincularnos con la universidad y generar diversas miradas que enriquecen la labor pedagógica en el aula.

Durante aquel tiempo, el colegio se replegó a las clases y reuniones *online* en este sistema de virtualidad. Si bien las clases se transformaron en un gran desafío para todos y todas quienes conformamos la familia liceana, comenzamos a reunirnos una vez por semana para analizar diversas situaciones y para ver cómo podíamos incorporar a nuestras clases ideas que nos permitieran captar la atención y el entusiasmo de nuestras/os estudiantes, en mi caso, especialmente, con el objetivo de promover la lectura. Los resultados de las pruebas estandarizadas del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) de la Agencia de la Calidad arrojaron porcentajes bajo el 40 % de logro; específicamente, estábamos en calidad de insuficiente con un promedio de 33 %. Las estadísticas son duras, tanto para la asignatura de Matemática como para Lengua y Literatura. Para qué decir el ámbito afectivo: estábamos en una de las peores crisis educativas de los últimos diez años.

La decisión de utilizar el pódcast como herramienta pedagógica pasó por la selección de las/los estudiantes de entre varias. Si bien otro nivel desarrolló el *blocktober* como parte de la lectura y de la evaluación, fue el pódcast el que generó la mayor atención; recurso que llegó para instalarse en las clases de Lengua y Literatura del liceo. Al respecto, entre los años 2022 y 2023 se generaron acciones vinculantes para difundir esta herramienta. De esta forma y por medio de la coordinación y permiso de la dirección del establecimiento, se ha seguido presentando este trabajo a los diversas/os profesoras/es que integran nuestro liceo en espacios de planificación. Por lo tanto, el pódcast está siendo implementado en otros proyectos generados por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), como práctica que se busca institucionalizar. Es así como los procesos de trabajo colaborativos y personales se presentaron en el marco de esta iniciativa.

2.2 Proceso redaccional de la creación del pódcast

El proceso redaccional del pódcast demoró alrededor de 22 horas de clases, considerando que durante este lapso estuvimos en clases virtuales por un tiempo y, luego, retornamos, con mucho temor, a clases presenciales. Muchas veces vivimos el espacio áulico intercultural entre lo físico y digital. Cabe destacar que en las clases se trabajaron los objetivos de aprendizaje que se relacionan con la narrativa y la interpretación literaria. A continuación, señalaré cada uno de los pasos del proceso redaccional de la creación del pódcast que tuvieron que realizar mis estudiantes (ver imagen 1).

En muchas ocasiones se verá que el relato pedagógico que busca presentar la metodología de trabajo se cruza con experiencias personales que viví durante este proceso junto a mis estudiantes dado el contexto de pandemia y las situaciones particulares de mi aula multicultural. Por otro lado, algunos pasos son más extensos que otros dado que requerían más desarrollo.

Imagen 1*Proceso redaccional de creación del pódcast*

Fuente: elaboración propia.

Paso núm. 1: lectura y selección de textos literarios

Las/los estudiantes seleccionaron un texto de la narrativa chilena contemporánea o de Latinoamérica (ver anexo núm. 1). Como equipo de Lengua y Literatura consideramos que era necesario leer sobre temas de género, como por ejemplo analizar el concepto de micromachismo; temas de salud mental como los contenidos en la novela psicológica *El túnel* de Ernesto Sábato o los que refieren a la literatura pampina, como es el caso de los textos de Hernán Rivera Letelier, y conversar en base a estos tópicos a medida que cada uno de los jóvenes presentara su trabajo. Buscamos que fueran lecturas contextuales a su terruño, como la selección de los discursos del colombiano Gabriel García Márquez, entre otras.

La variedad de textos se publicó en la plataforma *Classroom*²⁶, en la que cada estudiante revisó y escogió la lectura a desarrollar de forma individual o en dúos. La selección fue libre y de acuerdo con lo conversado en las clases remotas y a la información subida a la plataforma. Dado que nos encontrábamos en pandemia, los textos fueron enviados físicamente o por medio de bibliotecas virtuales, permitiendo esto último que las y los estudiantes se acostumbraran a esta modalidad. Esta etapa contó con el apoyo del

²⁶ La plataforma *Classroom* nos sirvió como medio de comunicación para desarrollar tres cosas fundamentales durante el tiempo de pandemia: 1. Desarrollar clases virtuales en línea; 2. Establecer un espacio para depositar los trabajos y tareas; 3. Retroalimentar en línea con el fin de fortalecer el concepto del error como fuente de aprendizaje.

Departamento de Informática del establecimiento, que permitió canalizar más rápidamente la selección de los textos.

En cuanto a la distribución física de los textos, se implementó el sistema de carpetas para aquellas/os estudiantes que se encontraban sin conexión a internet, con el fin de hacerles llegar las guías o documentos a leer. Los libros impresos eran retirados por los padres y apoderados de las/los alumnas/os que se encontraban con más carencias. En muchas ocasiones, como docente, tuve que llamar telefónicamente para asistir las dudas de los jóvenes que se encontraban armando las partes del pódcast. Si bien estas/os alumnas/os no pudieron participar de las clases virtuales, accedieron a las lecturas desde sus hogares y los asistí vía telefónica.

El texto seleccionado pasó por una etapa de investigación. En el caso del desarrollo del contexto histórico, se trabajó con el profesor de Historia. La contextualización de los elementos en investigación fue puesta al alcance de las/los mismas/os estudiantes. Para ello, se usó la plataforma *Classroom*, en la que se incorporaron las diversas plataformas discursivas multimodales que contenían las lecturas asignadas. De tal forma que pudieron sentirse acompañados en todo este proceso de clases *online*.

Paso núm. 2: modelaje pedagógico

Cada estudiante investigó el texto leído en base a los contenidos planteados en el nivel núm. 1 de lectura de la priorización curricular de segundo medio: la narrativa enfocada en el tipo de narrador, visión de mundo, contexto de producción, tipología de personajes, acontecimientos y espacio, y breve análisis de la tendencia literaria. Al respecto, cada uno de ellas/os debía dar su opinión sobre el estereotipo de género y su implicancia en la vida del estudiante.

Para guiarlos, se elaboró un tutorial para grabar los trabajos. La idea era entregar un modelaje pedagógico que las/los estudiantes deberían considerar al momento de grabar las voces de sus temas seleccionados. Las/los estudiantes debían usar el material preparado en esta página que contiene las instrucciones y lineamientos para implementar el audio que se convertiría en un pódcast.

En este paso, como docente, destiné una clase para mostrar un pódcast elaborado por mí, en el que hablaba de *El deseo de Ruby* de Shirin Yim Bridges. Este cuento trata de una niña china que anhelaba estudiar en una época de la sociedad china en que las niñas se dedicaban solo a las tareas del hogar. Este pódcast se utilizó como modelaje para que las/los estudiantes puedan copiar el estilo e innovar de acuerdo con los textos leídos (ver imagen 2).

Imagen 2

Pódcast modelo El deseo de Ruby de Shirin Yim Bridges



Fuente: Elaboración propia.

Paso núm. 3: creación de borradores y redacción

Antes de la creación y redacción del borrador para el podcast, me encontré con el desafío de la lectura. Las y los estudiantes debían leer antes de iniciar este tercer paso. Para ello, armé un equipo con la psicopedagoga del Proyecto de Integración Escolar (PIE) del liceo, para ver los detalles de la acción pedagógica y trabajar de forma personalizada con ellos y ellas. Como no había suficientes profesoras/es debido a las bajas que dejó la pandemia en cuanto a licencias médicas, consideré apoyarme en la retroalimentación con la misma comunidad de aprendizaje a la que pertenecía en ese entonces. La comunidad apoyó mi presentación de ideas y le dimos el vamos al proyecto de lectura en la asignatura de Lengua y Literatura.

Luego de la selección de textos, completada la lectura, las clases, las páginas y el material indicado, pasamos a realizar resúmenes en documentos *Google*, los que eran compartidos en las mismas clases con el fin de revisar una y otra vez las frases o los borradores de cada parte que compone el pódcast. Durante todo este proceso se abordó el trabajo personalizado. La idea era que en cada tema asignado y de acuerdo con la rúbrica (ver anexo núm. 2) se considerara la incorporación de los detalles que armarían los borradores del texto final, para luego grabarlo, que era el último paso antes de subirlo a las plataformas digitales.

La virtualidad llegó para quedarse, aunque todo lo que se estaba haciendo era a ciegas. Gracias a las ganas de seguir comunicados a pesar del miedo a la pandemia, seguimos

adelante. No estábamos preparados para aprender en contextos virtuales; sin embargo, la necesidad de escucharnos hizo de este recurso no solo la salida a una pandemia que cada día cobraba más víctimas, sino que permitió que pudiéramos interactuar entre pares, ya que luego de elaborar el primer borrador en base a una estructura básica redaccional (ver cuadro 1), cada estudiante compartía sus apreciaciones respecto del trabajo de sus compañeras/os.

Cada uno de ellas/os mostraba sus avances para ir retroalimentando clase a clase, de acuerdo con la mirada de un aprendizaje basado en el error. De esta forma fueron ellas/os quienes redactaron, borraron y corrigieron sus textos, considerando las observaciones dadas por la docente y por los compañeros. Además de la mirada de la especialista, se agregaron correcciones que fueron enviadas a cada una/o de las/los estudiantes a través de *Classroom*.

Cuadro 1

Estructura básica redaccional

1. Introducción
2. Desarrollo Narrador Conflicto de la historia Visión de mundo (imagen sociocultural de la historia) Análisis de los personajes (relación con otros personajes, qué dicen, acciones, motivaciones, convicciones, dilemas)
3. Opinión crítica o conclusión o reflexiones finales

Fuente: Elaboración propia

Luego de plantear el primer borrador y de incluir las sugerencias, las/los estudiantes elaboraron el segundo borrador, por medio del cual se armaba el pódcast definitivo (ver cuadro 2).

Cuadro 2*Estructura segundo borrador: secciones del pódcast literario*

1. Introducción previa Música (ventana musical)
2. Breve comentario
3. Fragmento o resumen del texto leído
4. Comentar los elementos analizados Narrador Conflicto de la historia Visión de mundo (imagen sociocultural de la historia) Análisis de los personajes (relación con otros personajes, qué dicen, acciones, motivaciones, convicciones, dilemas) Comentar sobre el/la autor/a en la última parte
5. Opinión crítica o conclusión o reflexiones finales Consejo sobre lectura
6. Así que ya sabes...
7. En la voz...

Fuente: Elaboración propia

Paso núm. 4: grabación del pódcast y lectura dialogada

En las clases *online* se presentó la oportunidad de conversar los textos, las características de cada análisis, los espacios para aclarar dudas, las voces narrativas, las explicaciones dadas por la profesora respecto de cada punto señalado en la rúbrica de trabajo con la que serían evaluados los productos (ver anexo núm. 2). En estas clases, pudimos comentar y opinar entre todos y todas sobre los avances de las/los estudiantes.

La grabación de los trabajos permitió que no solo las/los alumnas/os socializaran, sino que como docente pudiera compartir con ellas/os en contexto virtual, pero en un ambiente distendido para aclarar dudas y conocer mucho más a las y los estudiantes.

Paso núm. 5: subiendo a *Spotify*

En este paso los trabajos fueron subidos a las redes sociales y a *Spotify*. La difusión y presentación de los trabajos se desarrolló en las comunidades de aprendizaje del liceo. Las

apreciaciones y comentarios de padres y madres alentaron a seguir en la línea de la lectura y la valoración crítica. Los podcasts se levantaron como una estrategia que llenó los corazones y mentes de nuestros jóvenes y que al subirse a esta plataforma llegó a la ciudad de Panamá y otras fronteras.

III. Aprendizajes de la experiencia pedagógica

3.1 La virtualidad fue un aprendizaje constante

Uno de los grandes desafíos fue enfrentar la virtualidad. El incremento de plataformas y sus exigencias consumía las destrezas adquiridas de cada uno de los que componíamos la unidad educativa. Comenzamos a conformar comunidades de aprendizaje en las que unos a los otros nos coeducábamos. Armamos grupos de monitores para aprender a desarrollar clases remotas. No estábamos preparados para este tipo de escenario, nadie lo estaba. Mientras que tratábamos de conectarnos con nuestros educandos, familiares de estos fallecían en sus países de origen. La angustia y la incertidumbre nos embargaba y las/los muchachas/os no sabían cómo lidiar con el estrés y soledad, puesto que el ser humano necesita socializar.

Asimismo, nos dimos cuenta de que la virtualidad, a pesar de ser una herramienta del siglo XXI, no se encuentra disponible para todos. Recordemos, por ejemplo, que en varios sectores de Antofagasta existen poblaciones flotantes, como es el caso del campamento «Esperanza para un pueblo latino», comunidad que se ubica en una toma donde las compañías telefónicas no llegan o, simplemente, donde las familias liceanas no poseían los recursos para poder conectarse a las clases remotas. La acción de buscar estrategias alternativas a las clases *online* —como el sistema de carpetas que se explicó anteriormente— impidió la deserción escolar en un porcentaje altamente considerable y nos adaptamos al nuevo contexto que debíamos enfrentar.

Desde antes de la pandemia, las lecturas domiciliarias terminaban en una nota mínima, pues cada vez que se aplicaba un instrumento evaluativo, estas regresaban en blanco. Tal acción se hizo más evidente y reiterativa con los años en las clases de Lengua y Literatura, pero la intolerancia hacia la lectura es algo que se repite en todas las asignaturas.

Aun cuando la pandemia fue un tiempo muy difícil para nuestro equipo de trabajo y las comunidades de aprendizaje que recién habían empezado a funcionar, nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje fueron cambiando y comenzamos a desarrollar las habilidades del siglo XXI de las que tanto hablaba el *Marco para la Buena Enseñanza* y los planes y programas del Ministerio de Educación. Por ende, la selección del recurso educativo podcast fue crucial en este momento pandémico del año 2021.

Este escenario virtual fue un espacio virtuoso de trabajo que promovió las ganas de leer, de aprender y de socializar por medio de la tecnología y de las clases en línea. Nuestras redes sociales se llenaron de pódcast literarios por medio de la aplicación de *Spotify*.

3.2 Enseñanza en aulas interculturales

El enfoque intercultural nos enfrenta con lo diferente, lo diverso, lo distinto, lo migrante, lo afuerino, con aquel que no es de acá ni es de allá y en quien se perfila un estar acá como el lugar de sentido correcto. Si bien podríamos partir por amar la interculturalidad en todas sus formas y espacios, nos sentimos desafiados en el lugar, el terruño, lo que me pertenece a mí y se deshecha al que llegó recién ¿Es que hay un único terruño y es el correcto? ¿O el lugar nos pertenece a todos, todas y a todes?

La interculturalidad se vive en el liceo en los patios, en las salas de clase. El estudiante migrante ingresa al establecimiento con sus propias costumbres idiomáticas, una comida especial que lo hace distinto y que permite que muchos de ellas/os prefieran estar sin comer todo el día hasta llegar a sus hogares para poder gustar de sus sabores patrios.

Los gustos lectores de las/los estudiantes migrantes generaron reflexiones potentes, las voces de las naciones se concentraron en el liceo. Las reflexiones sobre la estadía del ser humano en la tierra, el fin del mundo en Bradbury (1951), la eterna angustia de la protagonista de *La última niebla* (Bombal, 1931), por ejemplo, trajeron a sus vidas los temas de género y otros que les impactaron por medio de la creación de pódcast. Las y los alumnas/os leyeron y el proyecto se cumplió a cabalidad.

Por otro lado, el concepto de identidad se relaciona con el «Yo» que se logra dentro de una continua retroalimentación interpersonal (Gil Fernández, 2018). Así, el ser humano, según Foucault (1966), se relaciona con su circunstancia, la identidad, la existencia, el cuerpo y la verdad. Un ser que se cuestiona sin cesar y se construye y reconstruye en torno a su existencia y fin.

Gracias a las acciones llevadas a cabo durante los últimos años, la institución educativa se ha destacado comunalmente, siendo reconocida por las entidades superiores que identifican el sello cultural del establecimiento, lo que favorece el aumento de matrícula de estudiantes migrantes. El enfoque investigativo que propuso la implementación de esta práctica pedagógica generó una pedagogía en contexto. Las variables dialectales que surgieron de las/los alumnas/os, incorporaron en la lectura y creación de los trabajos giros lingüísticos particulares debido al estilo y voz de cada enunciante. Además de fortalecer los aspectos paraverbales, las/los estudiantes se vincularon y establecieron espacios de

compartir, ya que al trabajar en sus borradores, fueron mostrando y retroalimentando desde su banca virtual las correcciones y observaciones dadas por la profesora.

Algunos de los aprendizajes planteados en ellos son:

- Trabajo en equipo
- Tolerancia ante lo diferente y distinto
- Respeto por las naciones y territorios
- Respeto ante la diversidad sexual y racial
- Valoración de la lectura
- Aplicación de elementos paraverbales de la enunciación
- Generación de proyectos
- Valoración de la ortografía y redacción
- Generación de pódcast
- Manejo de redes para fines educativos
- Manejo de páginas digitales para investigar
- Conocimiento de programas para grabar voz
- Manejo de páginas para subir los pódcasts

IV. Conclusiones

Los procesos migratorios inciden en la realidad nacional de cada país. Esa nueva realidad estará marcada por el encuentro de las comunidades migrantes con el país de destino, pero también con las costumbres, lengua, valores, vínculos e identidades que se originan por el contacto que se mantiene con el terruño (Levitt y Glick, 2004). En este sentido es la importancia del origen lo que marca esa nueva realidad en un país ajeno, por ello es un tema que se debe analizar con una perspectiva transnacional en cuanto al hecho migratorio.

Es necesario considerar que si bien la hiperconexión genera una serie de transformaciones en el ser humano que hacen que se destine poco tiempo al estudio y más bien se abre el espacio a la procrastinación de las/los estudiantes, no es menos cierto que la virtualidad hoy es un hecho. Por ello, se hace necesario trabajar una valoración de tiempo libre en la sala de clases y conectar a las/los alumnas/os con el buen uso de las redes sociales y de la conectividad en línea, promoviendo en los jóvenes una mirada distinta y de provecho respecto de este tema, amigando la digitalización del aprendizaje frente a la conexión en línea.

En cada territorio de nuestro país las/los estudiantes conviven en los espacios pedagógicos que proveen las escuelas, y hay un encuentro entre lo nuevo del país de destino con lo que se trae del país de origen. Por ejemplo, en el caso del liceo, las voces del pódcast se unieron desde las naciones de origen. Es decir, los jóvenes migrantes tuvieron un espacio para expresarse y unificar las culturas en un deseo por valorar la lectoescritura. La experiencia del pódcast es enriquecedora, ya que se levanta como una estrategia inclusiva y pertinente para los contextos áulicos interculturales, que provienen de estos flujos migratorios de estudiantes que inundan las aulas del norte de Chile.

Los actos comunicativos dialógicos, presentes en la comunidad de hablantes extranjeras/os, que son de carácter vulnerable, permite considerar un interesante «diálogo intercultural [que] trata de encontrar soluciones a los distintos conflictos que hay entre las culturas por medio de la comunicación, y más aún el respeto entre todos los individuos, puesto que también hay que tener una gran visión para poder solucionar esos conflictos que se dan en la sociedad» (Cortez, 2016, p. 76).

De esta forma no solo se hace pertinente e inclusiva la mirada de los pódcasts²⁷, sino que podemos considerar sus apreciaciones, reflexiones y comentarios en torno a la lectura de textos y a su propia visión sobre los actos de habla dialógicos que se plantean los diversos análisis literarios y en el gusto real de la lectura en una sociedad chilena que cambia y en la que la migración exige un espacio claro. Un ejemplo es el proceso constituyente que vivió el país, en el que era fundamental la participación de los derechos de los pueblos migrantes. Estrategias pedagógicas como el pódcast permiten fomentar el aprecio por la lectura.

Muñoz (2000) señala que «la investigación pedagógica sostenida por principios y valores considerados como universales no debe cesar en la búsqueda de nuevas vías y cauces que hagan posible educar en el conocimiento, comprensión y respeto mutuo entre las personas provenientes de diferentes culturas» (p. 3). Tal aseveración nos impulsa a ser docentes mediadores y facilitadores en estos contextos educativos, respetando los acentos y variables lingüísticas que trae consigo el universo migratorio, estableciendo estrategias pedagógicas que reflejen una tolerancia lingüística que acepte al otro(a) en medio del hablar multicultural, que por lo demás, siempre ha existido en las aulas del norte de nuestro país.

²⁷ Esta experiencia pedagógica trascendió las aulas del liceo de tal forma que fue presentada en un congreso organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Universidad de Panamá, quedando clasificada como una ponencia de buenas prácticas pedagógicas auspiciada por la Universidad de Antofagasta. Además, se ha presentado en diversos seminarios en la Universidad de Antofagasta, Universidad de Talca y Universidad Católica del Norte. Incluso llegó a ser ganadora del 1er Festival de Pódcast de Antofagasta 2022 con el pódcast sobre el texto *La última niebla* de María Luisa Bombal, realizado por la estudiante Maglys López.

Referencias

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 28, 74-92.
- Cortez, A. (2016). La dialógica como base educativa para favorecer un proyecto de educación intercultural, en el caso de niñas y niños de 5° de la escuela primaria «Tierra y Libertad». *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 2, 75-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170989008>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Editorial Siglo XXI.
- Gil Fernández, R. (2018). Hacia una construcción del sujeto en Michel Foucault. *Wimblu, Rev. Estud. Esc. de Psicología UCR*, 13(1), 9-26.
<https://doi.org/10.15517/wl.v13i1.32740>
- Instituto Nacional de Estadística de Chile y Servicio Nacional de Migraciones (2022). *Estimación de personas extranjeras. Residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2021. Distribución regional y comunal*.
<https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros/>
- Levitt, P. y Glick, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. *Migración y Desarrollo*, 3, 60-91.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000305>
- Muñoz, A. (2000). Hacia una Educación Intercultural: enfoques y modelos. *Encounters/ Encuentros/ Rencontres*, 1, 81-106.
<https://edicacionespecialpr.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/educacionmulticultural.pdf>

Anexo núm. 1: Lista de textos seleccionados

- *Diez mujeres*, Marcela Serrano
- *Los trenes se van al purgatorio*, Hernán Rivera Letelier
- *La metamorfosis*, Franz Kafka
- *La última niebla*, María Luisa Bombal
- *Juventud en éxtasis I*, Carlos Cautemoc Sánchez
- *La tregua*, Mario Benedetti
- *El diario de Ana Frank*
- *Un grito desesperado*, Carlos Cuauhtémoc Sánchez
- *La última noche del mundo*, Ray Bradbury
- *El niño del pijama a rayas*, John Boyne
- *Romeo y Julieta*, William Shakespeare
- *El árbol*, María Luisa Bombal
- *Orgullo y prejuicio*, Jane Austin
- *El túnel*, Ernesto Sábato
- *La increíble y triste historia de la Cándida Eréndida y de su abuela desalmada*, Gabriel García Márquez
- *Las chicas de alambre*, Jordi Sierra
- *El señor de las moscas*, William Golding
- *El lugar sin límites*, José Donoso
- *El cartel de Cali*, Andrés López López
- *La meningitis y su sombra*, Horacio Quiroga
- *Un hijo para el alfa*, Violeta Queen
- *La gallina degollada*, Horacio Quiroga
- *Otra vuelta de tuerca*, Henry James
- *Rebeldes*, Susan E. Hinton
- *La isla desconocida*, José Saramago
- *Crónica de una muerte anunciada*, Gabriel García Márquez

Anexo núm. 2

Rúbrica para evaluar el podcast

Crterios	Muy bueno 4	Bueno 3	Regular 2	Deficiente 0-1
Intro del podcast	- Intro con tema pertinente (1 min). - Breve comentario con 1 aspecto de la obra (2 min). - Bienvenida al podcast.	- Intro con tema pertinente. - Breve comentario con 1 aspecto de la obra. (1 aspecto menos).	- Intro con tema pertinente. - Breve comentario con 1 aspecto de la obra. (2 aspectos menos).	- Es confuso el audio o no presenta aspecto.
Desarrollo de estructura del podcast	El contenido del podcast incluye los siguientes elementos: (fragmento). - Se plantean con claridad los aspectos relativos al análisis literario (narrador, visión de mundo, contexto de producción, personajes) y se agrega un comentario crítico en base al texto leído. - Los temas están documentados con fuentes apropiadas y actuales. - Los contenidos se presentan de forma organizada. - El vocabulario utilizado es apropiado para la audiencia.	El contenido del podcast incluye los siguientes elementos: - Se plantean con claridad los aspectos relativos al análisis literario (narrador, visión de mundo, personajes) y se agrega un comentario crítico relativo al texto leído. - Los temas están documentados con fuentes apropiadas y actuales. - Los contenidos se presentan de forma organizada. - El vocabulario utilizado es apropiado para la audiencia. (Ausencia de 1 elemento).	El contenido del podcast incluye los siguientes elementos: - Se plantean con claridad los aspectos relativos al análisis literario (narrador, visión de mundo, personajes) y se agrega un comentario crítico relativo al texto leído. - Los temas están documentados con fuentes apropiadas y actuales. - Los contenidos se presentan de forma organizada. - El vocabulario utilizado es apropiado para la audiencia. (Ausencia de 2 elementos).	Se presenta incompleto en más de la mitad del trabajo o no se presenta la información.
Cierre de estructura	En el cierre se utilizan las frases: « Así que ya sabes » « En la voz de » Las frases están usadas de forma relacionada y con los conectores del discurso de forma adecuada.	En el cierre de las frases: « Así que ya sabes » « En la voz de » Las frases están usadas de forma relacionada y con los conectores del discurso de forma adecuada. (Ausencia de 1 elemento)	En el cierre se utilizan las frases: « Así que ya sabes » « En la voz de » Las frases están usadas de forma relacionada y con los conectores del discurso de forma adecuada. (Ausencia de 2 elementos).	Ausencia de los conceptos presentados.
Especificaciones técnicas	El podcast tiene una excelente producción técnica que incluye los 4 elementos: - Música de fondo (ventanas) - Calidad de audio comprensible - Tiempo de duración estipulado del podcast (20 a 25 minutos) - Buen tratamiento del tiempo.	El podcast tiene una excelente producción técnica que incluye los 4 elementos: - Música de fondo (ventanas) - Calidad de audio comprensible - Tiempo de duración estipulado del podcast (20 a 25 minutos) - Bajo manejo del tiempo. Ausencia de 1 elemento.	El podcast tiene una deficiente producción o no existe. Bajo tratamiento del tiempo y faltan dos elementos.	El podcast no se escucha o tiene una deficiente producción y no cumple con el requisito del tiempo.
Creatividad	El audio es creativo y original; motiva a los oyentes a incrementar su aprendizaje y engancha de inmediato.	El audio es creativo y original; motiva a los oyentes a incrementar su aprendizaje, pero no te engancha.	El audio es creativo, pero no concluye.	No se encuentra.
Claridad de la información	La información que ofrece el audio es clara, concisa y objetiva. Se percibe la intención comunicativa, así como el propósito del tema.	La información que ofrece el audio es clara, concisa y objetiva. Es confuso en cuanto a la intención comunicativa, así como el propósito del tema.	Se observan algunos problemas en el dominio del contenido que trata el audio; sin embargo, existen algunos elementos mínimamente logrados.	Hay bastante confusión en el dominio y en la exposición del contenido. En suma, no ofrece una buena oportunidad para aprender.
Uso del lenguaje (paraverbal)	Hay un excelente uso del lenguaje en cuanto a entonación, volumen y dicción, lo que facilita aprender de forma entretenida y efectiva.	Se observa un uso adecuado del lenguaje en cuanto a entonación, volumen y dicción y se han incluido recursos complementarios, lo que ayuda a fomentar el aprendizaje.	No existe una buena dicción, volumen y entonación. No se observan recursos lingüísticos variados, lo que dificulta comprender el audio. Se escuchan frases inconexas o mal acabadas.	La calidad de los elementos lingüísticos es deficiente. Hay poca definición sobre las ideas centrales que se quieren comunicar. No se han usado de manera correcta los recursos.

Capítulo 6

Murales y escritura creativa en contexto multicultural: una propuesta pedagógica en base a la narrativa de Ernesto Sábato

POR ROSA MARIANELA GARÍN OBLIGADO, MARCELA ALEJANDRA JERALDO Y
RODY BANCOLLO VALDEZ

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo compartir una experiencia pedagógica realizada en el Liceo de Hombres Mario Bahamonde Silva en Antofagasta. El liceo es un establecimiento científico humanista, inclusivo y emblemático, de carácter vulnerable y el nivel de matrícula extranjera asciende al 78 %. Cada curso posee alrededor de un 80 % de extranjeras/os, estudiantes colombianas/os, venezolanas/os, peruanas/os, chilenas/os, ecuatorianas/os. En medio de una matrícula que bordea las/los mil trescientos alumnas/os, no deja de ser menor. Esta situación ha cambiado el rumbo del aula, las acciones docentes y ha propuesto un nuevo perfil educativo tanto para la profesora o el profesor, como también para las/los estudiantes, proponiendo aulas interculturales permanentes.

Nuestro liceo se encuentra catalogado como insuficiente,²⁸ según la Agencia de la Calidad del Ministerio de Educación de Chile. Este escenario pedagógico nos invitó a repensar la enseñanza en torno a los desafíos que implica el enfoque intercultural y los procesos educativos de niñas, niños y adolescentes de la enseñanza básica y media del nuestro establecimiento. Es así como la propuesta «Murales y escritura creativa», implementada en los muros del liceo, nos invita a repensar el sentido democrático de una evaluación que se desmarca del sentido de injusticia. La oportunidad de elegir cómo ser evaluadas/os fue el aspecto fundamental de la propuesta pedagógica a través de la consideración de las habilidades, destrezas y características personales y contextuales de nuestras/os estudiantes. Mediante la técnica del muralismo, las/los alumnas/os fueron capaces de vincular el color con el mundo narrado, logrando plasmar lo leído, apreciando e involucrando las voluntades de cada uno/a, logrando así un 100 % de aprobación en los niveles de logro en Lectura y estableciéndose una sistematización docente capaz de movilizar

²⁸ De acuerdo al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, la Categoría de Desempeño es el resultado de una evaluación integral que clasifica a los establecimientos en tres niveles. La categoría «Insuficiente» agrupa a establecimientos cuyas/os estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado, considerando siempre el contexto social de las y los alumnas/os del establecimiento. Tomado de Ayuda Mineduc: <https://ayudamineduc.cl/ficha/=categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales>

a toda una institución y a sus profesoras/es con las asignaturas de Artes Visuales, Educación Ciudadana y Lengua y Literatura por medio de la expresión plástica y la realidad de un libro que para ellas/os parecía olvidado. La alta matrícula extranjera presente en el liceo nos hace considerar que la técnica del mural se presenta como una propuesta pedagógica pertinente y destacable que se logró sistematizar e institucionalizar.

I. Introducción

La necesidad de incorporar la lectura como parte de la vida de las/los estudiantes nos conectó con nuestra propia reflexión docente, al mismo tiempo que nos comprometió, sin querer, a ser parte de un gran acuerdo, como si entre todos y todas hubiéramos firmado un pacto de trabajo invisible que debía de cumplirse a cabalidad y en los tiempos pedagógicos junto a nuestras/os estudiantes. De esta forma el proyecto comenzó a ser más que una tarea escolar y se transformó en un proceso reflexivo docente y un trabajo comunitario, pues toda la comunidad se dio cuenta de que algo distinto estaba sucediendo en nuestras aulas: una influencia proveniente de las páginas de la narrativa de Ernesto Sábato (imagen 1).

Imagen 1

Foto mural con cita de El Túnel de Ernesto Sábato



Fuente: Equipo Murales y Escritura Creativa (2022).

Entonces, la mirada de nuestras/os estudiantes se plasmó en los muros de nuestro liceo, haciendo más desafiantes nuestras propuestas pedagógicas, mejorando los aprendizajes, compartiendo y soñando juntas/os en comunidad.

La práctica reflexiva nos permitió analizar una serie de aspectos que se estaban desarrollando, a la vez que se estaba leyendo y se pintaban las paredes de nuestro año liceo. Así, siguiendo a Donald Schön de acuerdo a Marqués Rosa y colegas, es relevante la conversación reflexiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que esta reflexión se vuelve «una alternativa a una epistemología de la ‘racionalidad técnica’, en la que los profesionales eran vistos como expertos en conocimientos, limitados a responder solo a problemas tipo» (Marqués Rosa et al., 2021, p. 139). De este modo, Schön, invita al docente a distanciarse del enfoque de la racionalidad técnica porque separa «artificialmente la teoría y la práctica, sugiriendo que los profesionales debieran transformarse en investigadores en los contextos de práctica, a partir de los cuales desarrollar sus conocimientos y su comprensión a través de la acción. Así pasarían de ser receptores de información a productores activos de conocimiento» (Marqués Rosa et al., 2021, pp. 139-140).

Esta práctica reflexiva nos llevó, sin darnos cuenta, a sistematizar un trabajo docente que se encontraba en instalación, ya que las/los profesoras/es y estudiantes fueron capaces de no rayar este espacio que se veía cada vez más limpio y pulcro. Avanzando con el proceso de creación, las y los estudiantes comenzaban a reflexionar sobre algunas frases relevantes de la obra que nos permitían ver la lectura como un medio por el cual los personajes, sus historias, vivencias y enseñanzas eran parte de nuestro propio vivir, pues la lectura emprende nuevos rumbos cuando te sumas a ella.

Los procesos de sistematización no dependen de una gran idea, sino de las voluntades de los docentes que participan del desafío. La misma es respaldada por la experiencia. Así Jonathan Marcial (2020) citando el texto de Iovanovich (2007) señala que:

La sistematización de la práctica docente se apoya de aportes teóricos que interactúan entre sí y que están respaldados en la experiencia. También toda propuesta se lleva a comprender la realidad para transformar (siempre y cuando cuente con un método que respete la lógica de procesar) (...) revalorizar el rol del docente es vital para construir alternativas hacia la identificación de productos como una tarea colectiva de reflexión-producción-acción. En pocas palabras, si existen saberes previos más conocimientos acumulados, lecciones aprendidas y saber hacer, ya se conforma la sistematización de la práctica docente (Marcial, 2020).

La práctica docente nació de un conjunto de reflexiones y vínculos, empatía, trabajo en equipo y ganas de aprender. La lectura fue un elemento que vino a plasmarse en los muros de nuestro liceo. Podemos señalar, entonces, que la experiencia pedagógica «Murales y escritura creativa», contempla una serie de aspectos holísticos que se relacionan con el sentido de pertenencia del ser humano en el ámbito de la comunicación, creatividad, escritura letrada y pictórica. En este caso, se trabajó con el nivel de tercer año medio desde tres disciplinas: Educación ciudadana, Lengua y Literatura, Artes Visuales Audiovisuales y Multimediales. Todo lo anterior de acuerdo al currículum nacional del Ministerio de Educación de Chile.

En cuanto a la descripción del contexto educativo en que se desarrolló la experiencia, es relevante resaltar que contamos con un programa psicosocial que se hace insuficiente ante las necesidades de las/los estudiantes debido a la falta de profesionales. Convivencia Escolar coordina y monitorea acciones para mediar temáticas de sana comunicación, pero esto sigue siendo complejo ante los niveles de violencia y negligencia parental que, en ocasiones, emerge en cualquier espacio de nuestro colegio. Estudiantes judicializadas/os, migración constante, focos de conflictos personales que hacen del escenario educativo un panorama complejo que se agudiza por la falta de profesionales para abordar estas temáticas de forma permanente. Por lo mismo, es de suma relevancia generar prácticas pedagógicas inclusivas para contener y promover la sana convivencia y el aprecio por el aprendizaje y la lectura en todos sus niveles. Lo anterior requiere de una selección cuidadosa de estrategias didácticas que involucren a toda la comunidad de profesoras/es para que las voluntades se reúnan y el estudiantado se motive a participar de los procesos pedagógicos de enseñanza aprendizaje. Al respecto, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) señala que:

La diversidad en el aprendizaje tiene (...) una explicación que se ciñe estrictamente a la estructura del cerebro y el funcionamiento del mismo. Los últimos avances neurocientíficos demuestran que no existen dos cerebros iguales. Si bien todas las personas compartimos una estructura similar en lo relativo a las regiones cerebrales especializadas en determinadas tareas, nos diferenciamos en la cantidad de espacio que cada una de esas regiones o módulos ocupan en el área total del cerebro, así como en las zonas implicadas que se activan simultáneamente en las tareas de aprendizaje. Esta variabilidad cerebral determina los diferentes modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las múltiples maneras en que expresan lo que saben

y las diversas formas en que se van a motivar e implicar en su propio aprendizaje (Alba et al., 2011, p. 3).

Cada estudiante es un mundo y también lo es el escenario multicultural que se nos presenta día a día. Esto, sumado a las necesidades educativas especiales (NNE) nos arroja un universo diverso que debe ser abordado desde las habilidades y destrezas de las/los estudiantes. Al tratarse de un curso con foco en lo artístico, las habilidades y las motivaciones de un grupo que funciona pensando en el color, diseño y trazo creó la oportunidad de hacer lo mejor que sabían hacer las/los estudiantes: diseñar, dibujar y pintar. Es decir, leer con el pretexto de pintar. Así, la idea de crear fue creciendo y conversamos las diversas opciones para representar lo leído; sin embargo, luego de analizar cada propuesta, «Murales y escritura creativa», ganó por mayoría de intereses. En esta iniciativa, la experiencia pedagógica cobra sentido único. Desde una perspectiva intercultural, se provoca la interacción de las naciones, entendiendo que el espacio virtuoso del aula es propicio para aquello. Es en el interactuar con la otra o el otro que se presentan los grandes desafíos pedagógicos frente a un alumnado con alta vulnerabilidad social y una alta tasa migratoria que va en ascenso cada año.

1.1. Radiografía de un curso

El cuarto medio D 2023 se constituyó como curso el 2020 con el inicio de la pandemia. La mayoría de las/los alumnas/os eran nuevos en el liceo y con solo dos semanas de clases se vieron forzados a vivir las restricciones que el COVID-19 imponía a la sociedad escolar. La multiculturalidad está dada por un 90 % de alumnas/os extranjeras/os, muchas de ellas/os con bajos ingresos familiares y un entorno de vida en los sectores periféricos de la ciudad (campamentos). Sus padres, en su mayoría, presentan una baja escolaridad, con bajos salarios y por ende extenuantes horas de trabajo para cubrir sus necesidades económicas. Ello significó un factor de unión y compromiso entre ellos, tanto durante la pandemia y la conexión *online* del trabajo pedagógico al tratar de establecer vínculos dados por una pantalla y el celular. Hoy, en cambio, ya fuera de las restricciones pandémicas, dichos vínculos se extendieron dando vida a una sinergia de actitudes, compromisos y acuerdos que difícilmente se logran encontrar en esta diversidad escolar en la cual vivimos.

1.2 La problemática de la lectura

Durante la emergencia sanitaria del COVID-19, nuestro colegio se replegó a un sistema de virtualidad total. Si bien las clases se transformaron en un gran desafío para todas/os quienes conformamos la familia liceana, comenzamos a reunirnos de forma remota. Los

resultados de las evaluaciones externas como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), por ejemplo, se encontraban descendidos. La presencia de las «comunidades de aprendizaje» instaladas desde antes de la pandemia, fueron la clave para generar reflexiones en esta área, logrando cambiar nuestra mirada tradicional de la evaluación para el conocimiento hacia una evaluación para el aprendizaje. Sabíamos que se necesitaba de una evaluación auténtica. Por ende, la prueba como evaluación objetiva no era lo más adecuado para motivar a una juventud que no lee. Si éramos capaces de implementar la técnica del mural y evaluar, habríamos logrado nuestro objetivo ante las/los estudiantes.

Como se ha señalado en otro capítulo de este libro referido al pódcast, las comunidades de aprendizaje (Anijovic, 2018) comienzan a tener sentido en el liceo y se insertan poco a poco en un proceso de sistematización que toma más de dos años. Esta forma de trabajo pedagógico tiene un foco sobre la reflexión docente y el trabajo colaborativo.

Las/los alumnas/os habían dejado de leer los textos de lectura domiciliaria y la forma de enseñar comenzó a variar, pues no podíamos entender que no solo el mundo había cambiado, sino que la educación había tomado otro rumbo. Más aún, pudimos apreciar mucho más los contextos áulicos e interculturales en que debíamos ejercer la docencia y avanzar hacia una mejora en los aprendizajes.

Los resultados de las pruebas estandarizadas del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) que la Agencia de la Calidad había instalado en nuestro establecimiento arrojaron los peores resultados. Los porcentajes de logro estaban bajo el 40 %. Teníamos calidad de insuficiente con un promedio de 33 %. Las estadísticas eran duras y en forma especial para la asignatura de Matemática y Lenguaje. Por otro lado, el ámbito socioemocional del alumnado también se vio afectado. Nos costó un tiempo asimilar que nos encontrábamos en la mayor crisis educativa de los últimos diez años. Al respecto, cabe mencionar que:

Los estudiantes leen poco y escriben menos. Cualidades que explica advirtiéndolo que «provenimos de culturas de la oralidad» y que «nuestros horizontes son más narrativos que escriturales» (...) En el fondo, parece dispensarnos de nuestras tareas como profesores, después de todo, los estudiantes no saben leer ni escribir y tampoco quieren hacerlo! (Hincapié García, 2022, p. 1).

Esta problemática no solo involucra la lectura, sino también los procesos de escritura. La tarea, entonces, se torna titánica y obstruye el espacio virtuoso de la evaluación que se inicia

desde una valoración de la misma acción de leer y que se debe instalar como algo habitual en la vida de las/los estudiantes. En este sentido es importante visualizar que:

En América Latina ha comenzado a despertarse la discusión sobre el problema de la lectura y la escritura y, como resultado, han surgido diferentes propuestas metodológicas que provienen, en su mayoría, de la lingüística, la psicología y las ciencias de la educación. En Argentina se han realizado múltiples caracterizaciones de cursos o talleres de escritura (Di Stefano y Pereira, 2004; Benvegnú, 2004, entre otras), mientras que en Chile y Venezuela se vienen adelantando investigaciones preliminares sobre esta problemática. Tal vez Colombia sea uno de los países que viene planteando el problema de manera distinta. Además de los muchísimos diagnósticos que se han llevado a cabo en las universidades, a modo individual, recientemente se ha desarrollado el concepto de redes interinstitucionales de investigación y discusión sobre la lectura y la escritura (Molina, 2008, p. 2).

Considerando todos estos aspectos en torno a la lectura, nos reunimos a conversar sobre la novela *El túnel* de Ernesto Sábato, que formaba parte de la lectura domiciliaria del nivel de tercero medio 2022. Luego de conversar entre los docentes de las disciplinas Educación Ciudadana, Artes y Lengua y Literatura, pusimos en manos de las/los estudiantes el texto, haciendo la siguiente gran pregunta: ¿Cómo plasmaríamos lo leído sin pasar por una evaluación menos auténtica como la prueba objetiva, por ejemplo? La respuesta salió de la boca de las/los mismas/os alumnos: crear un mural entre todas y todos.

1.3 La democratización de la enseñanza y la evaluación

En el proceso de creación del mural lo más complejo no fue analizar el texto o generar lectura colectiva, sino más bien lograr acuerdos en cuanto a la estrategia evaluativa. El desafío se tornó un acto democrático. Las reflexiones presentes en las comunidades de aprendizaje redundaron en la importancia de la vinculación entre disciplinas. Para esto el trabajo colaborativo es vital, pues si no éramos capaces de colocar nuestras intenciones y voluntades al servicio del aprendizaje de las y los estudiantes, no podríamos acortar la brecha educativa en cuanto a los resultados insuficientes que se apreciaban en el liceo.

Luego de esta fase de selección de la estrategia tuvimos que resolver otras interrogantes: ¿Cómo evaluaríamos? ¿Podríamos generar un ambiente propicio para la enseñanza y aprendizaje, según el dominio B del *Marco para la Buena Enseñanza* que propone el Ministerio de Educación?

Este proceso de reflexión se dio en las comunidades de aprendizaje. Cada una tenía un nombre dado por el grupo de profesoras/es que atendía a cierto nivel. En nuestro caso, asistíamos a las/los estudiantes de tercero y cuarto medio y el nombre de nuestra comunidad era «Grandes accionistas del mañana», porque pensábamos que un accionista no invierte para el hoy, sino para los logros del futuro. En ese sentido, la creación de un mural con alumnas/os de tercero medio era desafiante para docentes y estudiantes. En el caso de los tres profesores que conformábamos las comunidades, había que integrarlas de acuerdo a los niveles en que se desarrollaban mayoritariamente las clases. Por lo tanto tuvimos que aliarnos entre comunidades, ya que dos de nuestros profesores integraban las de otros niveles. Así, pudimos reflexionar intercomunitariamente e interdisciplinariamente.

Nuestra idea era generar un proceso de carácter democrático y participativo que incluyera la opinión de cada uno de las/los estudiantes, quienes conforman el universo de ciudadanos del siglo XXI. Tal camino de reflexión favorece el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer una ciudadanía activa. Este enfoque social pone en el centro del protagonismo al estudiante como una persona que tiene la libertad de elegir y de ejercer un derecho de sufragio, por ejemplo. Así, al seleccionar la técnica del mural se deja de manifiesto la elección y voto soberano de cada uno de las/los estudiantes.

Pero, ¿cómo elegimos hacer un mural? ¿De qué manera decidimos hacer este proyecto y no otro? ¿Qué estrategias de selección utilizamos entre las y los estudiantes y profesoras/es?

Esta fue una acción basal, pues pudimos seleccionar el producto a desarrollar para así cambiar la percepción que tiene el estudiante respecto de la lectura. El arte fue un medio innovador, pues la voz narrativa contenida en el texto comenzó a hablar por medio de la interpretación de las y los jóvenes. Tal encuentro de disciplinas —Arte, la Educación Ciudadana y Literatura—, dieron origen al mural, una propuesta diferente que convocó las voluntades de las/los estudiantes, asombrándonos a todos.

La importancia del arte en la educación nos hace más inspirador el ambiente pedagógico. Así:

Al introducirlos en procesos lúdicos/artísticos se desarrollan habilidades físicas, imaginativas y emocionales, que permiten la búsqueda de nuevas formas de comunicación, naturales al proceso creativo. Niños, niñas y jóvenes encontrarán en el arte una forma de explicar sus emociones, pensamientos y sueños (...) La literatura, las artes plásticas, la música, la danza, el teatro, son medios para la reproducción y representación cultural

de la sociedad, tanto en tiempo como espacio, ya que muestran las particularidades de la vida cotidiana. En el arte, la mente reconoce el mundo en el que se encuentra, las ideas se vinculan, se apropian y enseñan. Las artes acrecientan el conocimiento pues proveen «Experiencias de Vida» que desde la ficción proponen una visión del mundo (Hoppe, 2014, p. 16).

Esta visión de mundo se constituye en base a esta libertad creativa que es puesta en manos de las/los estudiantes cuando deciden libremente usar estrategias creativas para armar espacios de reflexión y creación frente a los de lectura personal y colectiva.

La asignatura de Lengua y Literatura nos permitió iniciar la creación, utilizando la técnica de la lluvia de ideas, por medio de la cual se planteó una lista de opciones, las que serían parte del proceso de lectura y escritura creativa. En ese camino fuimos comentando en conjunto con las/los estudiantes qué era lo que íbamos a realizar. La idea era organizar, mediante grupos de trabajo, productos variados o establecer una sola práctica. Votamos la mejor idea de entre varias opciones pedagógicas. Sabíamos que el curso tenía habilidades visuales y kinestésicas, ya que se trataba del tercero medio artístico. Así es como nace la propuesta que fue depurada y organizada desde la perspectiva de la Educación Ciudadana, la Lengua y el Arte Mural. Read señala que «No se trata de dar clases de Arte. Lo que interesa es desarrollar las capacidades artísticas: belleza, expresión, creatividad, para promover el desarrollo personal. Imaginar, fantasear, divagar, soñar, invitar, crear, recrear es esencial al proceso educativo» (Read 1968 citado por Hoppe, 2014, p. 18).

Luego de armar la propuesta y considerar la rúbrica de evaluación, comenzamos. En conjunto con las/los estudiantes y las/los profesoras/es de Artes, Educación Ciudadana y Lengua y Literatura, iniciamos la implementación de la propuesta considerando el modelaje planteado por una muralista local, con quien revisamos las fortalezas y debilidades para cada elección. Finalmente, decidimos confeccionarlo entre todos y todas. Ese día salimos muy felices de la clase. El problema se nos presentó más tarde, ya que nunca dimensionamos lo que se venía, más aún desde tres disciplinas: Lengua y Literatura, Artes Visuales y Educación Ciudadana.

II. Desarrollo de la experiencia

Lo primero que hay que señalar para el desarrollo de esta experiencia, es que había varios temas a considerar, ya que no teníamos dinero para comprar los materiales o no sabíamos quién nos apoyaría en la creación, pero entendíamos que este proceso tiene fases que no conllevan materiales, pues se aprende a trabajar en equipo y a considerar, entre otras cosas, la opinión del otro. Si bien la profesora de Artes Visuales se encontraba siempre dispuesta a colaborar, faltaba incorporar un agente más que supiera de murales y que los trabajara en la zona para que las/los jóvenes tuvieran una perspectiva en terreno y aprendieran una metodología de trabajo para implementar la técnica. Entonces, nuestra mirada y la de nuestras/os estudiantes se encontraron en un mismo territorio. Ellos y ellas plasmaron su mirada en los muros de nuestro liceo, haciendo más desafiantes la propuesta, mejorando los aprendizajes, compartiendo y soñando juntas/os en comunidad.

Para desarrollar la propuesta tuvimos que salir del enfoque asignaturista y jerárquico, un orden en el que solo existe el enfoque personalista. Fuimos valientes para ejercer una mirada holística y democrática de la enseñanza sobre nuestro territorio, que era muy diferente al del resto de las aulas del país. Ahí recién nos vinculamos, pues comprendimos que parte del engranaje educativo era cada uno de los docentes que participamos en esta experiencia.

Durante las primeras clases salimos a terreno para recorrer el liceo, observar los muros y elegir el lugar más apropiado. Luego de esto tuvimos una conversación estableciendo los materiales a utilizar y los pasos a seguir. En las clases siguientes armamos un plano en la pizarra y construimos una serie de esbozos para establecer qué escribiríamos y qué pintaríamos de acuerdo a la lectura. Luego delegamos quiénes estarían a cargo de los diversos equipos de trabajo, por ejemplo, necesitaríamos una/un o dos fotógrafas/os y estudiantes que se dedicarían a escribir frases en base a la interpretación del texto. Posteriormente se incorporó la mirada de una externa, la muralista Andrea del Solar, quien colocaría en el centro dicha técnica. Cada una de las clases fue cuidadosamente pauteada para poder leer, pintar y reflexionar.

Una de las clases interesantes fue la que permitió la participación de la muralista como experta, quien se dedicó a realizar ejercicios de soltura del trazo de la mano para empezar a pintar el mural. Para ello se organizaron en grupos de trabajo que ejercitaron con cuadros de pintura y aerosoles que la artista nos compartió amablemente. La ejecución del proyecto se realizó con la colaboración de cada disciplina, ya que en cada una de las clases se avanzaba para concretar nuestro trabajo. Desde la jefatura de UTP se nos facilitó

impresiones físicas del texto para ir generando el fraseo lingüístico y, así, establecer las palabras precisas que irían en el muro de nuestro establecimiento. Limpiamos paredes, pintamos, dibujamos, usamos tiza para fijar las imágenes, reímos, paramos y lloramos, nos estresamos y nos unimos, cobraba vida nuestra obra, porque a esas alturas era nuestra.

Pensar en un trabajo vinculado requiere esfuerzos gigantescos. Egos, valoraciones personales y el conocimiento por el conocimiento quedan de lado. Aprender a confiar en las capacidades y habilidades de una/un otra/o, generando la colaboración, es lo que se concluyó en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) «Murales y escritura creativa» en un liceo añoso que, encontrándose en nivel de insuficiente constantemente, sufre la amenaza de ser clausurado y que concentra diversas experiencias pedagógicas creativas. Murales es una más de ellas.

Si consideramos al liceo como un territorio en el que existe diversidad de culturas, es importante mencionar que:

Cada ser humano percibe el mundo y lo segmenta desde su propia lengua. Por lo tanto, lo soñamos, lo vemos y lo apreciamos desde nuestra perspectiva lingüística. Mientras más interactuamos entre culturas asimilamos una visión de mundo distinta. Eso significa que cuando mueren los hablantes, muere también una concepción única. Por ello, en la medida que aprendamos a tratarnos y conocernos, los distintos integrantes de una comunidad enriquecemos nuestra forma de ver el mundo (Lagos, 2016).

A partir de esta mirada holística consideramos una evaluación del proceso del estudiantado. Para ello, generamos pautas de observación que, si bien surgen de los mismos docentes, fueron consensuadas con las y los estudiantes, democratizando, así, la enseñanza. La evaluación para el aprendizaje, según lo plantea el decreto 67, fue el anclaje que permitió que se hicieran constantes y permanentes retroalimentaciones (ver anexo núm. 1).

2.1 Articulación pedagógica desde nuestras disciplinas

Una mirada holística desde las asignaturas fue la clave para vincularnos y aunar criterios entre los tres profesores que deseaban contribuir en la formación académica de las y los estudiantes de tercero medio D. Si bien partimos cada uno por su lado, terminamos caminando el mismo sendero de la pedagogía en contexto. Al respecto, se nos comenzó a capacitar para elaborar ABP, pero si bien teníamos los conceptos en sentido textual, tuvimos que entender este concepto en la práctica docente. Pero la mayor dificultad que enfrentamos fue aprender a vincularnos, en este caso, con más de una disciplina, ya que veníamos

trabajando desde hace un tiempo y de forma remota con la necesidad de trabajar en equipo. La misma acción no fue fácil para las y los estudiantes, debido a que las clases en un mismo escenario pedagógico: la sala de clases, por ejemplo, era muy opuesta al gran patio en el que era mucho más probable fugarse o, simplemente, no hacer nada. Para ello, la generación de líderes del mismo curso permitió controlar cada clase y avanzar en cada una de las disciplinas, y en las horas de estas clases se terminaba con lo que hubiera quedado pendiente. Así, cada docente manejaba una pauta de observación para ir anotando quiénes trabajaban más o menos de acuerdo a cada misión encomendada. Fue muy real darnos cuenta de que no todas las salas de clases constan de cuatro paredes, pues preparamos a las/los estudiantes para tomar liderazgos e iniciativas en las distintas secciones y procesos de creación del mural. Una clase al aire libre, muchas veces acompañada de una agradable música clásica, hizo la diferencia. Hubo momentos en que ellas/os escogieron la música de fondo para pintar con denuedo y entusiasmo, lo que fue positivo para este grupo de 27 estudiantes, inquietos y conversadores, visuales, con habilidades kinestésicas que sobresalía en todos los trabajos que desarrollaban en la asignatura electiva Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales.

Lengua y Literatura

La asignatura de Lengua y Literatura sugiere que «los estudiantes propongan distintas interpretaciones para las obras literarias, profundizando en ellas por medio de la investigación, y que produzcan textos (orales, escritos o audiovisuales) para comunicar sus análisis y posturas sobre temas, y explorar creativamente con el lenguaje»²⁹. Cuando pensamos en la interpretación literaria no dejamos de volver a pensar en la lectura de un texto, sino en comunicar este análisis y postura mediante un proceso de escritura que, en el caso del mural se constituye en una interpretación y creación multimodal de la misma experiencia interpretativa. Si bien salimos de lo tradicional, pudimos convocar las voces de nuestras/os estudiantes en las manos de ellos y ellas que fueron capaces de representar lo leído. La novela *El túnel* de Ernesto Sábato fue elegida como una de las obras a representar en los murales. Esta es una novela psicológica en que la narración se presenta en primera persona. Juan Pablo Castel es el pintor que relata la historia y lo hace desde la cárcel, pues es el homicida de María Iribarne. Al paso de la novela, este recuerda todos los momentos y situaciones que lo llevaron a cometer el femicidio. Si bien es una cruel historia, la prosa y la

29 <https://www.curriculumnacional.cl/estudiantes/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/Lengua-y-literatura-3-medio/140133:Programa-FG-Lengua-y-literatura-3-medio>

redacción nos sorprenden. El tema de la violencia de género surge y las/los estudiantes analizaron la importancia de la paridad de género en el marco del proceso constituyente. Los objetivos trabajados en el nivel de tercero medio se relacionaban con la «Unidad 1. Diálogo: literatura y efecto estético» en la que consideramos los objetivos de la priorización presentes durante el periodo de pandemia (ver cuadro 1).

Cuadro 1

Objetivos de aprendizaje

Obj. de aprendizaje	Descriptor
OA1	Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando: <ul style="list-style-type: none"> - La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra. - Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.
OA3	Analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, considerando: <ul style="list-style-type: none"> - La influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia. - Las características del género discursivo al que pertenece el texto. - Las relaciones establecidas entre las ideas para construir razonamientos. - La selección y la veracidad de la información.
OA6	Producir textos (orales, escritos y audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos: <ul style="list-style-type: none"> - Aplicando un proceso de escritura según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. - Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

Fuente: elaboración propia a partir del currículum nacional.

Imagen 2

Foto del mural



Fuente: equipo Murales y Escritura Creativa (2022).

Artes Visuales

Desde las Artes Visuales la experiencia de trabajar en este proyecto fue enriquecedora y gratificante. A partir del momento en que se nos presentó la idea de participar en la creación de una obra de arte inspirada en *El túnel*, notamos el entusiasmo palpable en el aula. Cada estudiante se sintió atraído por la idea de explorar las profundidades de la mente humana y dar vida a las emociones y los conflictos que plantea el libro. Para dar inicio al proyecto, las y los estudiantes asumieron roles relacionados con la narrativa y los temas del libro. Fue fascinante observar cómo cada uno de ellos se sumergió en la piel del personaje adoptando sus pensamientos, sus miedos y sus luchas internas. Desde el protagonista hasta los personajes secundarios, cada estudiante aportó una perspectiva única y valiosa al mural.

A lo largo del proceso de creación las/los estudiantes se enfrentaron a desafíos artísticos y conceptuales. Fueron momentos de aprendizaje y superación, ya que tuvieron que idear formas creativas de representar las ideas abstractas y complejas del libro. Mediante la combinación de colores, formas y símbolos, lograron transmitir la sensación de claustrofobia, alienación y obsesión que impregna la historia.

La colaboración y la comunicación entre las/los estudiantes fueron fundamentales en todo momento. Trabajaron en equipo compartiendo ideas, debatiendo sobre la mejor manera de representar cada escena y respetando las opiniones de los demás. Fue un ambiente de respeto y apoyo mutuo, donde cada aporte fue valorado y contribuyó al resultado final del mural. El día en que finalmente se presentó el mural fue emocionante y nos llenó de orgullo. Todas/os las/los alumnas/os admiraron su trabajo colectivo y se sintieron parte de algo significativo.

Educación Ciudadana

La asignatura de Educación Ciudadana propone el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para que las y los estudiantes participen del sistema democrático, lo internalicen y se desenvuelvan en él. La asignatura busca reflexionar y ejercitar diversas formas de participación ciudadana analizando experiencias personales, escolares, o bien mediante la investigación de fenómenos sociales contemporáneos.

El enfoque de la asignatura es generar una participación activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el bien común, la justicia social, el desarrollo sustentable y el aseguramiento de los derechos humanos, basándose en principios éticos, valores democráticos y virtudes públicas. La priorización curricular para la asignatura de Educación Ciudadana promueve una serie de objetivos de aprendizaje basales que resguardan el desarrollo del enfoque de la asignatura. De esta manera se busca asegurar la presencia de los principales conceptos, teorías y principios disciplinares y didácticos que sustentan la asignatura y orientan el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en sus objetivos de aprendizaje. Los énfasis que orientan Educación Ciudadana son: Democracia y participación ciudadana; Derechos humanos y respeto por el otro; Ética política; Medioambiente, territorio y espacio público; Modelos de desarrollo (Ministerio de Educación, 2023). Así, cuando hablamos de educación ciudadana, las personas tienden a pensar en derechos y deberes, democracia y sus contrastes. Se imaginan una historia llena de dictadores, generales y personajes públicos. También se piensa en textos obsoletos, leyes y artículos dedicados a decirle al hombre cómo vivir. Lo cierto es que la Educación Ciudadana es mucho más que eso, es la vida misma, la forma y el fondo a través del que los seres humanos le dan el contexto necesario a sus grupos humanos y sociales, es la esencia de los ciudadanos, en sus acuerdos y vicisitudes, por algo que suponen mejor para ellos y los demás.

El texto de Sábato se analiza desde la mirada de aquel hombre que vive sus amores y desamores y en el que se percibe la evolución de un proceso histórico allende los Andes en

medio del populismo grandilocuente de un gobierno peronista y la dictadura nocturna que desaparece gente en virtud de las ideas populistas del siglo y milenio pasado; con el amor en cada hoja y la disputa eterna entre lo correcto/lógico y ese amor perro que te da la vida o te junta a cuestionar hasta tu vida misma. *El túnel* es ese equilibrio único que mezcla vidas y géneros y nos permite jugar con la pedagogía desde una mirada diferente. Tan diferente como la vida y sus leyes. Tan obsoletas como el tiempo mismo.

2.2 Implementación de la experiencia

La lectura en contextos áulicos e interculturales, propone un sinfín de desafíos, pues si bien compartimos un espacio multicultural, nuestras/os estudiantes discrepan en cuanto a qué y cómo leer. Sin embargo, la selección de la novela *El túnel* del argentino Ernesto Sábato propuso un espacio de encuentro y compartir en el que las/los alumnas/os, independiente de sus nacionalidades, confluyeron solidariamente en la creación de un mural ubicado en los muros internos del Liceo de Hombres de la ciudad de Antofagasta. La creación de este proyecto pedagógico se generó en el año 2022 y en proceso de clases presenciales.

Fase 1: Lectura e investigación

a) Lectura colectiva

La lectura del texto fue algo que tuvimos que trabajar clase a clase. Luego de presentar la rúbrica evaluativa, mediante la planificación inversa, concordamos leer en cada una de las asignaturas en las que nos encontrábamos trabajando el proyecto. La lectura colectiva tuvo un proceso específico, ya que dividimos al curso en grupos de lectura. Algunas veces leíamos en la sala de clases, comentando y analizando algunas frases; otras, leímos en grupos más pequeños para reflexionar sobre las diversas miradas que nos ofrecía el texto. Como habíamos organizado el curso en la asignatura de Educación Ciudadana, comenzamos a funcionar de acuerdo a cada comisión en la que cada estudiante tenía una importante misión. Así:

La lectura y la escritura son dos procesos fundamentales para la adquisición de conocimientos y para poder vivir en sociedad. Para mucha gente sentarse a leer un libro o escribir una carta no es una actividad que hacen por gusto, por eso con este trabajo se quiere fomentar el hábito de la lectura y de la escritura desde temprano en los niños. También, se quiere hacer ver la importancia de los valores y emociones a través de distintos cuentos y

actividades, y cómo están presentes en el campo que estamos trabajando (Bernardo De Miguel, 2022, p. 2).

La lectura se realizaba en la asignatura de Lengua y Literatura, pero en las clases de Educación Ciudadana los objetivos contemplaban el contexto histórico y cívico de producción con el fin de ahondar en la narrativa de Sábato. Para ello, el profesor de dicha asignatura conectaba los aspectos contextuales para incorporarlos al boceto del mural, que fue elaborándose con la ayuda de la tiza, ya que los muros se trabajaban de esa forma y de acuerdo a instrucciones dadas por la profesora de Artes. Las frases y esquemas de investigación se desarrollaban en Lenguaje, en las que pintaban y avanzaban los bocetos en la asignatura de Artes Visuales. Elementos de la visión estética se complementaban en las diversas clases, y la primera fase de creación del mural se enfocó en procesos de lectura e investigación. Para ello se accedía a la sala de computación, pues el curso trabajaba con la misma docente de Lengua y Literatura la asignatura de Taller de Lectura que involucra las horas de libre disposición.

Fue así como la creación de este mural implicó la lectura y escritura mediante los procesos creativos que los jóvenes desarrollaron a partir de la lectura colectiva y la reflexión grupal e individual.

b) Implementación de plataforma digital

Con la experiencia de la pandemia, los procesos de enseñanza cambiaron y comenzamos a incluir plataformas discursivas digitales para mejorar la búsqueda de material, investigar autores, textos y publicar los avances del trabajo del mural. El sitio de Rosa Garin Obligado en la plataforma Padlet (<https://padlet.com/rosagarinobligado/lengua-y-literatura-tercero-medio-d-0892k24twzlof6so>) abrió un abanico de posibilidades, ya que las/los estudiantes pudieron avanzar en las diversas comisiones y dejar los registros fotográficos necesarios en los roles asignados. Esta fue nuestra mayor evidencia y medio de comunicación, pues aún el escenario en el 2022 se encontraba peligrando debido a la pandemia. La aplicación nos sirvió de medio de comunicación y nos permitió guardar el proceso vivido con las profesoras y los profesores y alumnas/os.

c) Charla de una experta

La localización e invitación de la muralista Andrea del Solar fue un hecho relevante para la configuración del trabajo y organización de la experiencia necesaria para comenzar a crear este proyecto. La experiencia de estar en la clase con una de las muralistas más destacadas

de la región y conocer de sus viajes y proyectos pictóricos, llenó a los jóvenes de altas expectativas.

Este fue uno de los momentos virtuosos en la sala de clases y en que sabíamos que había valido la pena comenzar este desafío. Varios de estas/os estudiantes se contactaron con la especialista para participar en experiencias fuera del colegio y en que el centro era el color y el arte.

Fase 2: Diseño, creación y modelaje

Esta fase fue una de las más difíciles, ya que la generación de los diseños dependía de la lectura y el avance de cada uno de las/los estudiantes, ya que para diseñar bocetos necesitábamos que todos y todas leyeran. Para ello fue importante la lectura personal, la que compartíamos en las mismas clases, armando grupos y leyendo los fragmentos y textos. Pero para continuar con la implementación del mural usábamos las mesas que se colocan en la entrada del establecimiento y es el lugar en que los jóvenes comen, pues muchos lo hacen al aire libre, debido a que el norte de Chile posee un ambiente cálido para trabajar. De esta forma los grupos de trabajo se repartían de acuerdo a los roles dados por sus compañeros líderes. Por ejemplo, dos de nuestras alumnas eran fotógrafas oficiales y teníamos un grupo de 5 alumnas/os que se dedicaban a parafrasear el texto de Sábato extrayendo palabras y frases que se escribirían en el muro en donde se encontraba la obra creada. Los grupos de trabajo eran:

- Grupo de fraseo y lectura
- Grupo de pintores
- Grupo de dibujantes
- Grupo de limpiadores
- Grupo de traspaso de letras al muro

En la fase de inauguración incluimos los siguientes grupos:

- Estudiantes a cargo de comestible y bebestible
- Estudiantes a cargo de la limpieza
- Presentadores de la exposición
- Estudiantes a cargo de explicar la metodología de trabajo
- Estudiantes a cargo de sacar fotografías

Cada uno de los equipos tenía su líder que en cada clase se iba cambiando de rol de acuerdo a las instrucciones dadas por la profesora. El mural se dividió en escenas, las cuales terminaban en un túnel oscuro que era el del personaje Juan Pablo Castel.

La asignatura de Educación Ciudadana nos permitió poner en contexto cada elemento de la historia que se plasmaría en el mural o, más bien, en las paredes de nuestro añoso liceo. Los diseños fueron desarrollados y revisados una y otra vez, conversando en los grupos y mostrando el trabajo en cada una de las instancias pedagógicas. Estos diseños iniciales nos permitieron situarnos en contexto y en el territorio del libro leído. Las escenas fueron saliendo de acuerdo a este esquema inicial.

a) Creación de frases en base a la lectura del texto

La creación de frases fue uno de los momentos más esperados por el grupo. Uno de los estudiantes guio a sus compañeras/os al momento de localizar una oración que les llamaba la atención. De esta forma se iba creando una especie de fraseología lingüística en base a las impresiones que dejaban en la mente y escritura de las/los chicas/os.

Para nuestra metodología leíamos, entre todos y todas. Luego, definíamos por grupos las frases que se seleccionarían para el proyecto final. Algunas frases las íbamos anotando. Nuestra secretaria colocaba la imagen en el grupo de *WhatsApp*. El uso del celular bien direccionado fue necesario para guardar cada imagen.

b) Modelaje, bocetos y aprestos

Había que soltar la mano. El trazo ligero de cada estudiante fue guiado por la *expertise* de la muralista Andrea del Solar. Luego de la charla en la que ella se concentró en motivar a las/los estudiantes para el trabajo que se habría de realizar para la elaboración final del proyecto. En esta fase de aprestos, se trabajó en la metodología del trazado libre en cada cuadro que por grupos fueron generando y en el que inventaron frases e ideas, pensamientos que fluyeron libremente.

Fase 3: Implementación

Esta fase se desarrolló en la asignatura de Lengua y Literatura, pero se fue coordinando en las otras disciplinas con el fin de reconocer los liderazgos de los jóvenes. Nombramos fotógrafos, capataces de pintura y jefes de diseño, guías de creación de frases, de acuerdo a la lectura. Hubo dos directoras generales, quienes fueron avisando a los grupos de *WhatsApp* de las distintas etapas del mural, jefes de recursos o de difusión. Algunos se concentraron en la creación de los bocetos, otros, simple y prolijamente, se dedicaron a la

pintura de las frases y de los bocetos. Hubo chicas/os que trazaron las primeras imágenes con tiza. Otras/os se dedicaron a lijar las paredes que se encontraban llenas de suciedad o desniveladas producto de los años.

Fase 4: Presentación de la propuesta

Nuestra pizarra fue nuestro mudo testigo de la planificación de la presentación de la propuesta a la comunidad. Se organizaron los grupos que se encargaron de exponer al público, la organización de la sala de exposición, la explicación de cada sección y de la selección de encargadas/os de recibir a las personas invitadas a la muestra e inauguración del mural. Cada paso lo fuimos conversando en cada clase de Lengua y Literatura. Los colegas que se vincularon desde las otras disciplinas confirmaban los procesos que iban cumpliendo a medida que nos acercábamos a la finalización de la experiencia.

III. Aprendizajes de la experiencia pedagógica

Un primer aprendizaje de este trabajo es que la educación puede convertirse en un espacio abierto a la comunidad. Nuestra experiencia no solo calificó para la generación de proyectos al interior del liceo, sino que se conectó con la comunidad. La necesidad de conseguir pintura fue el pretexto para darnos a conocer ante los ejecutivos de la Ferretería Prat, lugar en el que se hicieron las compras de material, tanto de las brochas como de las pinturas. La conexión que se estableció provocó una generosa colaboración entre la casa comercial y el liceo. Asimismo, una vez terminados los murales estos fueron presentados ante la comunidad liceana y representantes de la Provincial de Educación de Antofagasta.

El aprendizaje logrado fue potente, ya que las/los estudiantes aprendieron a nivel conceptual y actitudinal. Por un lado, conocieron la narrativa de Sábato, su valor, la importancia de la novela psicológica, el contexto sociocultural, el uso de color y el trazo necesario para aplicar la técnica del mural. Conocieron a una muralista influyente de la región de Antofagasta y compartieron conocimientos y saberes. Pero también aprendieron a trabajar en equipo, se relacionaron. Crecieron como personas, compartieron lo que tenían, rieron y lloraron cuando no tenían recursos para avanzar. Este fue el tiempo en que el curso se unió conociendo y empatizando con las diversas personalidades.

La experiencia colaborativa trascendió extramuros, como por ejemplo al Departamento Provincial de Educación de la comuna de Antofagasta. La presentación de la práctica pedagógica, «Murales y escritura creativa», fue socializada en el establecimiento en diciembre de 2022. El año 2023 fuimos convocados para exponer la experiencia en la

jornada de inducción y mentoría organizada por el Ministerio de Educación con el auspicio del CPEIP, que se realizó en la ciudad de Antofagasta el 12 de octubre y que tiene por fin mostrar los aprendizajes logrados en esta práctica docente. En esa ocasión la líder del curso fue la encargada de exponer sobre los aprendizajes logrados, siendo las/los mismas/os estudiantes quienes compartieron cómo influyó esto en su práctica educativa diaria.

IV. Conclusiones

Los debates y análisis literarios que surgieron *El túnel*, una novela que se enmarca en el contexto histórico argentino y que es señalada como una de las más relevantes de la literatura hispanoamericana, permitieron interpretar diversos aspectos de esta y sobre todo el respeto entre las personas como ciudadanos integrantes de una sociedad. Esta experiencia pedagógica nos lleva también a plantearnos en el contexto del debate constituyente que se dio lugar durante el 2021 y 2022, donde uno de los elementos centrales fue el reconocimiento de Chile como un país diverso e intercultural. Con esta experiencia del liceo lo conceptual se vuelve praxis, haciendo del establecimiento un espacio en el que la interculturalidad se vive y se siente en cada una de las salas de clases. La diversidad es parte del sentir de una escuela que se ha ido conformando a partir de las voces de las naciones. La importancia de este hecho es de tal relevancia, que nos empuja a investigar el contexto educativo intercultural, debido a la alta tasa de estudiantes migrantes que integra las aulas del liceo. Tal realidad nos propone un escenario multicultural que debe ser abordado desde una pedagogía en acción que se adapte a las características contextuales de nuestras/os alumnas/os. Como decíamos, un porcentaje de 78 % de alumnas/os extranjeras/os en el liceo, se traduce en que en las salas de clases observamos alrededor de un 80 % de estudiantes migrantes, lo que convierte a este establecimiento en uno multicultural. El desafío es establecer establecimientos interculturales en donde las naciones ser vinculen. Creemos que la construcción del mural generó un intercambio de culturas durante todo el proceso creativo.

Las/los alumnas/os disfrutaron de la literatura puesta en debate, compartiendo las posturas nacionales en torno al tema de género. Colombianos, bolivianos, ecuatorianos, venezolanos compartieron su visión sobre este tema. Así, surgieron frases como: «nadie es dueño de nadie» o se comprende la presencia de flores marchitas en el mural, las que retrataron usando el color negro, pero que representa la obsesión y locura de un amor persistente y peligroso.

El mural se convirtió en una ventana al mundo interior del «túnel», capturando la esencia de la novela y transmitiendo un mensaje poderoso a todos los que lo contemplaban. Esta experiencia dejó una profunda huella en nosotros. Ver a las y los estudiantes comprometerse de esa manera, utilizando el arte como medio de expresión y reflexión, nos recordó la importancia de fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula. Además, nos demostró el poder transformador del arte, capaz de despertar emociones y generar conexiones entre las personas. En conclusión, la experiencia de trabajar con las/los alumnas/os en el diseño del mural inspirado en *El túnel* fue una aventura artística y humana excepcional. Pudimos presenciar cómo la Literatura, las Artes Visuales y la Educación Ciudadana se entrelazan para generar un impacto significativo en la vida de nuestras/os estudiantes.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones: Array. *Espacios en blanco. Revista de educación*, (28), 75-90.
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/79>
- Bernardo de Miguel, M. (2022). *Didáctica de la lectura y la escritura en educación primaria: propuestas de mejora* [tesis de grado]. Educación Primaria. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/58445/TFG-L3467.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hincapié García, A. (2022). El miedo a leer y escribir. *Pensamiento Americano*, 15(29), 9-12.
<https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.522>
- Hoppe, M. A. (2014). *Pedagogía desde el Arte. Manual de Introducción*. Save the Children México.
- Iovanovich, M. L. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 42(3), 1-8.
<https://doi.org/10.35362/rie4232419>
- Lagos, D. (3 de junio de 2016). «Nuestra lengua habla de lo que somos». *Universidad de Playa Ancha Noticias*.

<https://www.upla.cl/noticias/2016/06/03/dr-daniel-lagos-nuestra-lengua-habla-de-lo-que-somos/>

Marcial, J. (1 de junio de 2020). La sistematización de la práctica docente según Marta Liliana Iovanovich. *La ventana ciudadana*.

<https://lavanaciudadana.cl/la-sistematizacion-de-la-practica-docente-segun-marta-liliana-iovanovich/>

Marqués Rosa, M. L., Molina Hernández, F. G., Gómez Nocetti, V. L. y Angulo Carmona, M. B. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 137-159.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137>

Ministerio de Educación (2023). «Educación Ciudadana».

<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Formacion-General/Plan-Comun-de-formacion-general/Educacion-ciudadana/>

Molina, V. (2008). «... es que los estudiantes no leen ni escriben»: El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios* (pp. 53-62). Sello Editorial Javeriano.

Anexo núm. 1

Pauta de observación

OBJETIVO: IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO: "MURALES Y ESCRITURA CREATIVA".(Lenguaje-Educación Ciudadana-Artes) Texto: " El Túnel", Ernesto Sábato Nota1: Las actividades se desarrollan en cuaderno de trabajo. Nota 2 :Transformar del puntaje a nota considerando que Sí, vale 1 punto y No, cero punto.																										
N°	ESTUDIANTES	Clase n°1 Describe el Proyecto en cuaderno.		Clase n°2 Participa en lectura colectiva. Reflexionando y aportando a la clase.		Clase n°3 Investiga aspectos narrativos e históricos en base al texto leído.		Clase n°4 Resume por partes la novela. (Trabajan por grupos)		Clase n°5 Toma de apuntes Charla Muralista. (Todo el curso)		Clase n°6 Diseño y creación de estrategia de trabajo por grupos		Clase n°7 Conversión lingüística en base a texto para extraer frases creativas.		Clase n°8 Aprestos De pintura y mural. Andrea del Solar		Clase n°9 Organización de grupos de trabajo y asignación de roles. Revisión de Financiamiento y compra de pinturas.		Clase n°10 Preparación de Pared. Lijado y limpieza. (Todo el curso en patio) Fase 1		Clase n°11 Preparación de Pared. Lijado y limpieza. (Todo el curso en patio) Fase 2		Clase n°12 Bosquejos y esbozos con tiza. (Todo el curso en patio)		
	Nombres y apellidos	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	

Capítulo 7

«Programa Creando Interculturalidad»: un aporte a la educación intercultural y la inclusión de personas migrantes

POR DANIELA LOYOLA DART Y CATALINA BOSCH CARCURO

Resumen

El «Programa Creando Interculturalidad» surgió en el año 2015 en el Departamento de Movilidad Humana del Arzobispado de Santiago de Chile con el fin de contribuir al desarrollo de espacios educativos más inclusivos para las personas migrantes, luego de constatar a través de las investigaciones y el trabajo diario en terreno las múltiples dificultades que sufrían en su inserción, incluyendo aquellas que se producían en las salas de clases. Durante sus siete años de existencia se han realizado 188 talleres en 51 instituciones educativas de la región Metropolitana y ha contado con la participación de 13 832 personas de diversos estamentos de las comunidades educativas. Luego de haber alcanzado resultados significativos en los niveles de sensibilización e información sobre la realidad de la migración en Chile hoy se plantea nuevos desafíos, dentro de los cuales está avanzar en la aplicación del enfoque intercultural desde una perspectiva que garantice el respeto a los derechos a todas/os las/los estudiantes y sus familias, en contextos donde se valore y promueva la diversidad.

I. Introducción

El Departamento de Movilidad Humana del Arzobispado de Santiago decide crear, en el año 2015, el «Programa Creando Interculturalidad», que tendría como una de sus líneas prioritarias el trabajo en el ámbito educativo. Esta decisión surge a raíz de constatar, en la experiencia con las comunidades migrantes que habían llegado a Chile a partir de 1990, la importancia que tenía la vivencia cotidiana en las escuelas y jardines para el bienestar e inclusión tanto de las/los estudiantes como de sus familias.

Según datos del Ministerio de Educación, en el año 2015 la matrícula de alumnas/os migrantes en la enseñanza básica y media rondaba el 1 %, es decir 30 625 estudiantes migrantes de un total de 3 548 736. Desde entonces hasta hoy esa cifra ha ido en aumento, llegando en la actualidad a un 6,7 % de la matrícula total en el país —240 586 de un total de 3 644 536— (Ministerio de Educación, 2018). De este número, más de la mitad cursan sus

estudios en la región Metropolitana (133 659) según datos entregados por el Servicio Jesuita Migrante en su *Anuario de Estadísticas sobre Movilidad Humana en Chile 2022*.

El aumento gradual de alumnas/os migrantes en las instituciones educativas no solo se ha reflejado en las estadísticas, sino también en la cantidad de reportes sobre experiencias complejas que viven muchas/os estudiantes y sus familias en instituciones educativas y entornos cercanos a estas (Superintendencia de Educación, 2018). La exposición al racismo, xenofobia y discriminación que sufren por su nacionalidad, color de la piel o situación migratoria, así como dificultades en la comunicación con sus pares, aparece de manera recurrente en los espacios de diálogo con las comunidades migrantes.

También se han conocido experiencias distintas, en las que las escuelas o jardines se proponen construir espacios libres de discriminación y fortalecer la convivencia en la diversidad, generando lugares de integración e inclusión de estudiantes y familias de diversas culturas y nacionalidades, desde el enfoque de derechos humanos.

Con estos antecedentes a la vista, el «Programa Creando Interculturalidad» surge con el objetivo de promover la inclusión e integración sociocultural entre chilenas/os e inmigrantes en los establecimientos educacionales, bajo el enfoque de la educación intercultural, reconociendo las oportunidades que brinda la convivencia en la diversidad cultural y el resguardo de los derechos de las personas que migran.

En esa línea, se apega a las perspectivas que aluden a la interculturalidad como «una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural» (Novaro, 2006, p. 2) y se propone intencionar la construcción de este espacio de diálogo, encuentro y generación conjunta entre dos o más culturas.

En sintonía con esto y de manera más específica, se plantea:

- a) Favorecer la comprensión y valoración del enfoque intercultural aplicado a la educación.
- b) Propiciar la comprensión de los fenómenos migratorios tanto a nivel mundial como hacia Chile, en sus diversas dimensiones, especialmente aquellas vinculadas a la educación.
- c) Facilitar la generación de respuestas eficaces del sistema educativo para una mayor inclusión de niñas y niños migrantes, tanto en los proyectos educativos, culturas organizacionales y prácticas pedagógicas.

II. Desarrollo de la experiencia

Con este horizonte en perspectiva se diseñó una estrategia metodológica que permitiera llegar a diversos actores del sistema educativo, en sus distintos niveles y en distintas realidades socioeducativas. Es por ello que, durante sus años de trayectoria, el programa ha realizado intervenciones de manera gratuita en un amplio espectro de comunas de la región Metropolitana, tanto en jardines infantiles, escuelas y liceos con dependencia municipal, subvencionada y particular. La relación de colaboración en este proyecto se ha dado de manera diversa, en algunos casos es la escuela la que contacta al programa, mientras en otros casos es el programa el que ha convocado a participar a partir de algún contacto previo con la misma escuela o con la institución que cumple el rol de «sostenedor» (Dirección de Educación Municipal, Corporación de Educación Municipal, fundaciones, entre otras).

Una vez que se ha establecido el contacto con el equipo directivo o de convivencia del establecimiento, la invitación se realiza de la manera más amplia posible, procurando llegar a la mayor cantidad y diversidad de participantes de la comunidad educativa con actividades diseñadas para cada uno de los estamentos o la combinación de algunos de ellos (docentes y asistentes de la educación, equipo directivo y de convivencia, son algunos ejemplos). Sin embargo, las condiciones y disposición del establecimiento son fundamentales para definir qué actividades se realizan, en qué momentos y quiénes participan en ellas. En muchos casos la planificación acordada incorpora a gran parte de la comunidad educativa, pero en un proceso gradual que puede incluso trascender un año escolar para darle continuidad en el siguiente.

Respecto de la propuesta de actividades se privilegian los talleres con enfoque constructivista, favoreciendo metodologías que consideran la participación activa de quienes asisten, la valoración de su experiencia, la aplicación de los contenidos en situaciones prácticas y concretas, el anclaje a conocimientos previos, la adaptación y flexibilidad a las condiciones contextuales y el rol de las/los agentes educativas/os como facilitadores de aprendizajes relevantes para implementar en la vida cotidiana.

Los temas centrales que se han tratado en estos talleres son: movilidad humana, migración y refugio, enfoque intercultural aplicado a la educación, características y condiciones de la migración (psicológicas, sociales, económicas, etc.), situación migratoria, derechos de las personas migrantes, desarrollo de competencias interculturales en el aula, discriminación, racismo, xenofobia, estereotipos y prejuicios, derechos de las niñas y los niños, derecho a la educación e inclusión educativa.

En general los talleres tienen una estructura en la que se exponen contenidos temáticos, se comentan reflexiones al respecto, se responden preguntas y se realizan actividades prácticas relacionadas en las que participa el conjunto de las y los asistentes, en las que pueden integrar los conocimientos expuestos y su realidad específica para arribar a conclusiones relevantes para su praxis educativa. La cantidad y duración de las sesiones es la siguiente:

- Talleres estudiantes: 2 y 3 sesiones de 1 hora y media aprox. cada una.
- Talleres apoderadas/os: 1 sesión de 1 hora y media aprox. cada una.
- Talleres docentes, asistentes, directivos y otras/os profesionales: entre 2 y 3 sesiones de 1 hora y media aprox. cada una.

La cantidad de sesiones y duración de las mismas en el caso de los talleres de docentes, asistentes, directivos y otros profesionales puede variar de acuerdo a las condiciones del establecimiento educacional, especialmente las relacionadas al tiempo y espacio. Para darle sustento metodológico a esta adecuación, se establecen y acuerdan objetivos específicos para cada intervención, asumiendo las posibilidades de alcance de cada una de ellas en función de las condiciones contextuales.

III. Aprendizajes de la experiencia pedagógica

Con relación a los resultados alcanzados es posible distinguir dos tipos de alcances: coberturas y evaluaciones. Respecto de la primera registramos la cantidad de talleres, así como tipo, cantidad y número de participantes:

Tabla 1

Cobertura de los talleres

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Estudiantes	412	1 536	1 634	3 970	864	228	1 742	10 386
Apoderadas/os	25	490	20	97	716	486	69	1903
Docentes								
Directivos	156	159	173	170	114	110	350	1 232
Asistentes de la educación								
Otros profesionales o funcionarias/os educación	x	x	30	45	0	93	143	311

Talleres (entre 1 y 4 sesiones)	x	x	21	40	44	40	43	188
Total de participantes	593	2 185	1 857	4 282	1 694	917	2 304	13 832

Nota: x significa que no contamos con el dato. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la evaluación, etapa en la que se valoran los resultados con el propósito de reconocer si los objetivos previstos para los talleres se han cumplido, se utilizan diversos métodos e instrumentos, acordes a los distintos estamentos que participan y a las condiciones del contexto.

Con relación a la evaluación de docentes, asistentes de la educación, equipo de convivencia y equipo de gestión, aunque no siempre se logra por escasez de tiempo, al término del taller se intenta realizar un plenario abierto a partir de preguntas que permiten reconocer aprendizajes significativos adquiridos en el taller y valorar la experiencia: ¿Qué les pareció el taller? ¿Quisieran destacar alguna reflexión a aprendizaje con el que se quedan, algún desafío que puedan percibir con relación a su rol? ¿Quisieran hacer alguna recomendación respecto de este tipo de actividades?, son algunas de las preguntas que se plantean. Las respuestas son registradas y luego analizadas por las profesionales del programa en función de avanzar en los procesos de mejoramiento de la oferta de talleres. También se incorporan a los procesos de evaluación y reflexión que se realizan junto al equipo directivo o de convivencia una vez concluido el ciclo de talleres, en la perspectiva de nutrir la planificación de nuevas intervenciones.

Con el fin de ilustrar lo expuesto, a continuación se presentan algunos desafíos que surgieron por parte de educadoras al pensar en su rol en materia de inclusión de estudiantes y familias migrantes, a partir de lo reflexionado y aprendido en los talleres:³⁰

- Considerar también las diversas etnias indígenas
- Incorporar la diversidad idiomática y de lenguajes
- Valorar la diversidad como una riqueza
- Considerar que las diversas culturas tengan un lugar y nos permita formar otra
- Incorporar la diversidad de alimentos y preparaciones culinarias en las escuelas y jardines
- Desarrollar la aceptación y la empatía hacia lo diferente

³⁰ Reflexiones que surgen del plenario realizado con educadoras, trabajadoras sociales y directora de jardín infantil perteneciente a una comuna de la región Metropolitana.

- Conocer a las familias y a las/los niñas/os con mayor profundidad para indagar su situación migratoria, emocional, social y económica, sus procesos de adaptación, duelo, estrés, etc.
- Trabajar en conjunto con las familias y así crear una educación de calidad
- Incorporar estrategias dentro del aula, como elementos transversales dentro de contenidos, para implementar el Enfoque Intercultural, más que como un «contenido en sí mismo»




También, profesionales integrantes de duplas psicosociales³¹ compartieron algunas de sus sugerencias para llevar lo reflexionado a la práctica en los establecimientos educacionales, luego de participar de la experiencia de los talleres:

- Se requiere lograr mayor disposición de parte de directivos, jefes de unidad técnica pedagógica y docentes para lograr adecuación curricular y de las evaluaciones pedagógicas de las niñas y los niños migrantes.
- Sería importante contar con una política local-comunal en migración y educación para mayor respaldo del trabajo de encargados migrantes y duplas psicosociales en las escuelas.
- Resulta fundamental avanzar en la vinculación de las escuelas con las redes territoriales que pueden servir de apoyo el trabajo de inclusión, ámbito de acción que debería ser coordinado por las municipalidades.
- Sería positivo conocer y difundir experiencias ya puestas en práctica en algunos establecimientos con resultados positivos, para replicarlos en otros (talleres de sensibilización, instalación de banderas en la entrada, encuentros y festividades, operativos de apoyo social a migrantes, entre otras).
- Resultaría fundamental que los equipos de las escuelas y liceos cuenten con actualización sobre leyes, normas y decretos que contribuyan al trabajo con población migrante.

Con relación a la evaluación de las y los estudiantes, una vez que concluyen el ciclo de talleres se le pide a cada uno/a que complete, de manera voluntaria y anónima, la siguiente pauta de evaluación:

³¹ Duplas psicosociales de escuelas y liceos de una comuna de la región Metropolitana.

a. Indica qué te pareció la actividad eligiendo una de las siguientes alternativas:

		
Me gustó esta actividad	Me gustó más o menos esta actividad	No me gustó esta actividad

b. ¿Qué aprendiste en el taller? Comparte tu respuesta:

A continuación compartimos algunas de las respuestas de estudiantes a la segunda pregunta de este instrumento:

«Yo aprendí a respetar a las personas y las diferencias de todos».

«Aprendí que debemos respetar a los compañeros».

«Yo aprendí que migrante es una persona de otro país que se muda a otro país».

(Estudiantes de cuarto año básico, Escuela Básica Provincia de Chiloé, Santiago).

«Aprendí qué es realmente la migración y la importancia de ese derecho y a valorar a los extranjeros».

«Aprendí que en la vida hay inmigración y que todos somos persona».

«Que todos tenemos un pasado, una cultura y que todos somos migrantes, yo soy inmigrante».

«Conocí más a mis compañeros».

(Estudiantes de segundo medio, Liceo Alberto Hurtado, Quinta Normal).

«Yo aprendí a respetar a las personas y las diferencias de todos».

«Aprendí a que debemos respetar a los compañeros».

«Que hay que respetar a las personas».

«Que hay que ser solidario con las personas que vienen de otro país».

(Estudiantes de cuarto año básico, Liceo María Eugenio de Hostos, La Reina).

«Que hay mucha gente que ha tenido que migrar dentro y fuera del país».

«Aprendí la diferencia de cada persona y saber cosas de mis amigos y amigas».

«Aprendí de los inmigrantes y eso me gustó de verdad».

«Lo bueno que son los migrantes».

«Que todos somos iguales, y que todos tenemos los mismos derechos».

«Las nacionalidades de mis compañeros».

«Que hay que respetar a la gente, aunque sea de otro país».

(Estudiantes de sexto básico, Escuela Básica República de México, Santiago).

A las/los apoderadas/os se les pide evaluar al finalizar la sesión de taller en los subgrupos en los que han trabajado, para luego exponer las conclusiones en el plenario ampliado a partir de una reflexión sobre la importancia de tratar estos temas en este tipo de instancias. Como ejemplo, compartimos los comentarios que surgieron tras el análisis en una escuela de la comuna de Santiago, al consultarles sobre lo aprendido en los talleres:

«Los valores, el respeto, el intercambio cultural y de opiniones».

«Comunicación e integración».

«Todos queremos los mismo beneficios y derechos para nuestros hijos».

«El respeto que tienen los inmigrantes a todas las personas».

IV. Conclusiones

A partir del análisis del proceso implementado, los logros obtenidos y las evaluaciones de las/los participantes en el «Programa Creando Interculturalidad», resulta pertinente plantearse algunas reflexiones.

Las instituciones educativas cumplen un rol fundamental en el desarrollo de valores, actitudes y competencias que permiten una mayor inclusión y convivencia en la diversidad, ya que en esa instancia los seres humanos se exponen a las primeras y significativas experiencias de socialización e intercambio con personas distintas en diversos aspectos y dimensiones.

Tal como se plantea en la exposición que forma parte de los talleres, el enfoque intercultural —distinguiéndose explícitamente del multiculturalismo, sobre todo en su vertiente más crítica—, resulta clave para entregar las perspectivas y herramientas necesarias para que la comunidad educativa implemente estos saberes en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Tal como señala Walsh (2010, p. 92):

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas —políticas, sociales, epistémicas y éticas— que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir.

Para la inclusión de personas migrantes, además, es fundamental que la escuela o jardín conozca las particularidades y complejidades de la experiencia de migrar y sus posibles impactos en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Desde esta integración de enfoque intercultural y comprensión multidimensional de la migración se aporta sustancialmente a la garantía de derechos y el desarrollo pleno de las personas.

Resulta además muy importante que el trabajo en esta línea se realice con la totalidad de integrantes de la comunidad educativa y en los diversos niveles que inciden en la construcción de una cultura inclusiva en su interior. Esto conlleva reconocer la importancia de incorporar el enfoque intercultural y sobre la migración en los proyectos educativos institucionales y otros instrumentos regulatorios de la escuela, en las prácticas pedagógicas de aula y en todas las instancias en las que se construye comunidad (actividades extraescolares, recreos, paseos, atención de familias, fiestas y celebraciones, etc.).

Otro elemento central es que con la confluencia de todas las personas involucradas y en todos los espacios pertinentes, de manera simultánea, se avance en la generación de

competencias interculturales, definidas como la habilidad para comportarse adecuadamente en situaciones interculturales, la habilidad para establecer la autoidentidad mientras se está mediando entre culturas y la capacidad afectiva y cognitiva para mantener y establecer relaciones interculturales. La competencia intercultural consiste, por tanto, en conocer y comprender otros sistemas culturales sin abandonar los propios (Jensen, 1995).

Estas competencias permitirían, entonces, llevar a la realidad cotidiana y experiencial el enfoque intercultural, facilitando la generación de espacios educativos efectivamente inclusivos que garanticen el respeto y la convivencia en la diversidad y potencien el desarrollo de comunidades educativas acordes a las demandas del Siglo XXI.

En este contexto, el «Programa Creando Interculturalidad» se plantea el desafío de avanzar en esa línea, al mismo tiempo que asume el requerimiento de mejorar dispositivos metodológicos, especialmente para llegar a niñas y niños, dentro de los cuales se encuentra la distribución del juego Trafkin. Su objetivo principal es otorgar herramientas sociales y culturales que faciliten la inclusión e integración de niñas, niños y adolescentes dentro de un contexto multicultural en los diferentes establecimientos educativos. Esta implementación está siendo llevada a cabo a través de la entrega del material didáctico junto a la capacitación de profesoras/es y asistentes de educación de los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) de algunas instituciones educativas, mientras se monitorea su utilización y resultados, con la idea de avanzar en la entrega hacia el mayor número posible de establecimientos educacionales.

Persiste como desafío la necesidad de llegar a mayor número y diversidad de establecimientos educativos en el mediano plazo y poder contribuir a que, en aquellos donde se requiera, se cuente con el apoyo de facilitadoras/es de creole y otros idiomas, de manera de derribar las barreras idiomáticas que impiden que niñas, niños, jóvenes y familias participen de las actividades del programa.

Asimismo, se espera avanzar al establecimiento de redes entre las instituciones educativas y otras instancias para el mejoramiento de condiciones de vida de familias migrantes altamente vulnerables/vulneradas, lo cual incide significativamente en el desarrollo de niñas, niños y jóvenes.

Por otra parte, el «Programa Creando Interculturalidad» requerirá profundizar en la creación de metodologías e instrumentos de evaluación de sus intervenciones y acciones, de manera de complementar los esfuerzos que se han realizado en este sentido y contar con mayores insumos que faciliten los diseños e intervenciones que se realicen en un mediano y largo plazo.

Por último, es importante mencionar que buena parte de lo aquí descrito se ha dado en contextos altamente complejos y relevantes para la vida de las personas, como fue la pandemia de COVID-19 y el proceso constituyente que devino tras el estallido social del 2019 en Chile. Con relación a lo primero, las medidas de restricción sanitarias implicaron que el trabajo entre los años 2020 y 2022 se realizara fundamentalmente de manera virtual, flexibilizando los formatos y metodologías de trabajo, de manera de poder mantener el espacio de sensibilización, información, reflexión y aprendizajes dada su relevancia. Sin embargo, se reconocen las limitaciones que tuvo el trabajo en este contexto, en el que se presentaron urgencias y adversidades que enfrentar y respecto del cual consideramos que aún nos encontramos impactados como sociedad.

En relación con la coyuntura socio-política es posible afirmar que, desde la percepción de quienes trabajaron directamente con las comunidades educativas, conceptos como interculturalidad y plurinacionalidad comenzaron a escucharse con mayor frecuencia, estimulando un mayor interés en el análisis, lo que implicó que estuvieran en un nuevo texto constitucional. Probablemente esto tuvo que ver con el hecho de que nunca en la historia del país se había dado un debate público tan importante en torno a estas definiciones y enfoques, exponiendo a las personas a la reflexión sobre el impacto que tendría incorporarlas en la Carta Magna como marco regulador de la convivencia social.

En varias ocasiones ha surgido, en el diálogo con diversos estamentos educativos, la ausencia de formación en áreas o enfoques tan relevantes para la construcción democrática y respetuosa en sociedades diversas y plurales desde el punto de vista cultural. Es probable que se requiera de más tiempo y recursos para adentrarse en un análisis exhaustivo respecto de cómo se abordan tópicos tan relevantes hoy en las escuelas, jardines y liceos, en la perspectiva de la inclusión y el resguardo de los derechos fundamentales de las distintas comunidades, en pro de la construcción de un acuerdo social, cultural y político amplio, imprescindible para la construcción y legitimidad de una nueva Constitución y futuras leyes políticas y programas en la materia.

Referencias

- Jensen, A. (1995). Defining Intercultural Competence for the Adult Learner. En A. A. Jensen, K. Jæger y A. Lorentsen (eds.). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe* (vol. II: The Adult Learner. Language and Cultural Contact. Núm. 12). Aalborg Universitetsforlag.
- Ministerio de Educación (2018). *Estadísticas de la Educación 2018*. Centro de Estudios Ministerio de Educación.
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos [ponencia]. Foro de Educación Mundial, Buenos Aires.
- Servicio Jesuita Migrante (2023). *Anuario Estadístico Movilidad Humana en Chile: ¿Cómo avanzamos hacia una migración ordenada, segura y regular?*
<https://sjmchile.org/wp-content/uploads/2023/12/Anuario-Migratorio-2022.pdf>
- Superintendencia de Educación (2018). *Discriminación en la Escuela. Descripción y análisis a partir de denuncias de discriminación recibidas en la Superintendencia de Educación*.
<https://www.supereduc.cl/estudios-y-estadisticas/discriminacion-en-la-escuela/>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Capítulo 8

«Pies en la tierra», educar más allá de la frontera: la experiencia de Lekol Popular Joane Florvil en la región de Tarapacá³²

POR JAZMÍN WEGENER SUBIABRE

Resumen

«Pies en la tierra» narra la experiencia del proyecto educativo no formal Lekol Popular Joane Florvil, emplazado en el norte de Chile, cerca de la frontera con Perú y Bolivia, acceso terrestre al territorio, en la región de Tarapacá. La escuela es un proyecto autogestionado por AMPRO (Asamblea Abierta de Migrantes y Pro Migrantes de Tarapacá), organización de base territorial de la ciudad de Iquique. Este relato presenta las gestiones realizadas por AMPRO para llevar a cabo y levantar la escuela popular, así como las dificultades y aciertos vividos en el proceso. Da cuenta del contexto local, social y político en el que se enmarca la experiencia con énfasis en los movimientos migratorios implicados; expone los aspectos pedagógicos y decisiones metodológicas que se fueron desarrollando en el proceso de creación y ejecución de la iniciativa, así como los enfoques e ideas fuerza en los que se sustentó la escuela. Además, se plantean reflexiones, cuestionamientos y reinversiones que fueron parte del proceso y conclusiones del mismo.

I. Introducción

En el siguiente apartado se profundiza sobre el contexto migratorio y sociopolítico en el que se enmarca la experiencia y se explica la relevancia de la figura de Joane Florvil, mujer haitiana cuyo nombre fue acogido por la escuela. Este relato está narrado desde la perspectiva de quien fuera profesora y voluntaria, implicada en la construcción y ejecución del proyecto.

Iquique, capital de la región de Tarapacá, emplazada en la costa norte de Chile, ha sido desde sus inicios entrada obligada al territorio nacional. Su construcción ha estado marcada por importantes procesos migratorios, con una principal afluencia de población de países fronterizos como Perú y Bolivia. Sin embargo, los escenarios económicos, políticos y sociales mundiales en el último tiempo, han obligado a miles de personas a migrar. En este panorama, Chile se ha presentado externamente como un país en el que hay oportunidades

³² Las imágenes presentadas en este escrito tienen el consentimiento de quienes ahí aparecen.

y posibilidades de surgir, por lo cual muchos migrantes del norte de Latinoamérica lo han considerado como destino migratorio.

En estas circunstancias, el año 2017 se vivió una importante migración de personas haitianas al país. Cifras oficiales de la Policía de Investigaciones de Chile (PDI) reportan que ese año ingresaron 48 mil haitianos y haitianas (Rojas y Koechlin, 2017), equivalente al 8,4 % del total de la población migrante (INE, 2018); lo que se diferencia con años anteriores, en donde «hasta el año 2015, las estimaciones del stock de migrantes haitianos en Chile oscilaban entre 4 000 y 5 000 personas» (Rojas y Koechlin, 2017, p. 74). Junto con su llegada, rápidamente aparecieron las manifestaciones de racismo en la región y el país.

Las características afrodescendientes de esta población (al igual que otros grupos provenientes de Colombia y República Dominicana) despertaron en los habitantes de la región expresiones de racismo y xenofobia. Esta respuesta social a estas nuevas migraciones se explica desde la etnia por el color de piel, la condición de clase dada por su acceso económico y para la población haitiana se agrega el componente del idioma, que se presentó como una barrera muy poderosa aumentando los obstáculos y facilitando los abusos por la falta de comprensión del lenguaje.

Joane Florvil, mujer migrante haitiana de 28 años, fue arrestada el 30 de agosto de 2017 bajo el supuesto de abandono de su hija de dos meses en una oficina municipal en Santiago de Chile. Según Fuentes (2018) la principal negligencia fue no comprender a la mujer y malinterpretar el hecho de que dejara a la menor al cuidado de un guardia de un servicio público, lo que habría configurado el delito de abandono según estimó el Quinto Juzgado de Garantía de Santiago. Un mes después de su detención, Joane Florvil murió. Ante la impotencia de no poder comunicarse con los carabineros para esclarecer los hechos y estando detenida, la versión oficial de la institución señala que la mujer se habría dado innumerables golpes en la cabeza. Los uniformados desmintieron brutalidad o maltrato en esas horas que permaneció recluida e informaron que fue trasladada a la Posta Central, donde estuvo 30 días internada, para luego fallecer, según el parte médico, debido a una hepatitis (Fuentes, 2018).

Este hecho puso en evidencia el racismo estructural e institucional, la debilidad en la legislación migratoria, falta de políticas interculturales y la deshumanización en materia de derechos humanos. Es más, este acontecimiento expone una serie de falencias que inciden en las decisiones tomadas por las autoridades y funcionarios públicos implicados, como relatan Durán y Esponda (2022):

El 30 de septiembre de 2017 muere Joane Florvil en nuestro país; mujer, madre, migrante haitiana y afrodescendiente, debido a la discriminación interseccional, la que se explica en el Derecho Internacional de Derechos Humanos como una diferencia irracional, subjetiva y desproporcionada de trato basada en varias causales de discriminación o exclusión hacia una persona, las cuales ocurren conjuntamente.

Paralelo a este acontecimiento, AMPRO venía pensando desarrollar una iniciativa que ofreciera mayores posibilidades de inserción a la comunidad haitiana residente en la región, a través del lenguaje, facilitando herramientas para comprender y aprender, de una manera práctica e instrumental, el «español chileno», a la vez de informarles y orientales en temas de regularización de documentos, salud, laboral y otros; como también reflexionar críticamente sobre los contextos sociopolíticos que a ellas y ellos mismos afectaban.

La detención y posterior muerte de Joane Florvil disparó la urgencia de levantar la escuela, la que llevaría por nombre Lekol Popular Joane Florvil como acto de conmemoración que nos recordara las falencias en temas migratorios y lo necesario de aportar en la construcción de una sociedad antirracista. La *lekol* se construyó buscando ser un aporte para la comunidad haitiana en un complejo escenario para la población migrante frente al aumento de manifestaciones de xenofobia.

De esta manera se comenzó a desarrollar esta iniciativa con un grupo de dirigentes de AMPRO, voluntarias/os, todos venidos de diferentes saberes, logrando, a principios del año 2018, abrir las puertas de la Lekol Popular Joane Florvil a la educación popular de jóvenes, adultos, mujeres y hombres migrantes haitianos.

En este sentido, el texto invita a reflexionar sobre el valor de espacios como este, donde la educación no formal/popular se transforma en un puente de diálogo y apertura, desarrollando acciones en respuestas a las necesidades de las personas y los contextos.

II. Desarrollo de la experiencia

Aspectos generales

AMPRO es una organización en la que convergen representantes de diversas organizaciones o colectivos de diferentes nacionalidades. Su funcionamiento depende de las voluntades y los recursos que principalmente vienen de donaciones, campañas y proyectos adjudicados. Poner en marcha esta idea implicó desplegar redes y hacer contactos que nos aportaran con lo necesario para el funcionamiento de la escuela.

La *lekol* se establece como un órgano autónomo, que está bajo el alero de AMPRO, pero que se organiza de manera independiente. Es así como las y los voluntarias/os de la escuela no necesariamente son miembros de AMPRO.

Para llevar a cabo esta iniciativa, uno de los primeros desafíos fue la infraestructura. Un proyecto de estas características requería un espacio físico habilitado. Entonces, la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) de Iquique, facilitó un salón de sus dependencias para la ejecución del proyecto. Así comienza a crearse un espacio seguro, de encuentro para la comunidad haitiana, de apoyo y contención frente a las experiencias y relatos que compartían en las sesiones. Iniciamos con un número importante de inscritos (alrededor de 70) y un porcentaje mayoritariamente masculino. Nos reuníamos martes y miércoles de las 19 a las 22 horas, horario en el que la mayoría podía asistir a la salida de sus trabajos.

Durante el 2019, producto del estallido social, las posibilidades de encontrarnos fueron cada vez más complejas. Las y los voluntarias/os del inicio fueron cambiando y la mayoría dejó de asistir, quedando tres o cuatro para sostener el trabajo. Por otra parte, la Central Unitaria de Trabajadores, lugar donde realizábamos las clases, se vio ampliamente requerida para reuniones, conversatorios, cabildos y asambleas que realizaban las organizaciones y sindicatos movilizadas, debiendo suspender las clases por falta de espacio y baja asistencia. En este escenario, conseguimos otro lugar para desarrollar las clases y actividades en dependencias de una congregación de monjas. Sin embargo, a menos de un mes de haber habilitado el lugar y retomar las clases fuimos desalojados, sin previo aviso, por reparaciones del lugar. De esta forma, los esfuerzos por retomar las clases y acompañamientos se vieron nuevamente pospuestos.

Luego enfrentamos la pandemia, que nos obligó a buscar estrategias para no perder el contacto con las/los estudiantes, en especial con aquellas/os que se habían mantenido en el tiempo y que veían en este espacio un lugar de confianza, respeto y afecto. Nos dimos cuenta de que las plataformas como *Zoom* o *Meet* no eran la solución para seguir en contacto a través de la virtualidad. Teníamos múltiples dificultades de conexión y señal, pero, también había brechas en el uso de la tecnología que nos hicieron recurrir a herramientas más cotidianas y simples. De esta manera, activamos y utilizamos el grupo de *WhatsApp* para enviar documentos y/o guías, acordábamos días y horas de las clases y enviábamos todo tipo de información.

Para realizar las clases, estructuramos un sistema donde se armaban grupos de cuatro personas (tres estudiantes y una voluntaria) y por medio de una videollamada se hacían acompañamientos y sesiones semanales. Esta situación, a pesar de no ser la óptima, logró mantener vigente y activa la escuela, además de ser un espacio de encuentro que, en

alguna medida, mitigó las complicaciones del confinamiento prolongado en el contexto de la crisis sanitaria.

A partir del año 2021 la escuela se trasladó a Alto Hospicio, producto de una alianza con una pareja haitiana de pastores evangélicos, quienes estaban construyendo un templo para la comunidad haitiana que se asentó en La Pampa, una de las tomas más grandes de la comuna. A través de la adjudicación de un fondo al que postuló AMPRO, se colaboró con materiales para la construcción y habilitación del templo, que se convertiría en el espacio para desarrollar las sesiones. Se trasladaron las sillas, mesas, pizarras y materiales con los que contaba la escuela, se habilitó un mueble para dejar útiles, cuadernos textos y documentos de la escuela como registros de asistencia y fichas de ingreso de cada participante (imagen 1).

Imagen 1

Sala de clases en templo



Fuente: Jazmín Wegener Subiabre.

La llegada de la *lekol* a Alto Hospicio, insertándose directamente en la comunidad, cambió el panorama y el foco de lo que se venía realizando, las clases dejaron de hacerse en los horarios y días establecidos y se comenzó a trabajar los sábados de 15:00 a 18:00 horas con un número importante de niñas, niños y mujeres asistentes. De esta forma se inició una nueva etapa en la que se comenzó a trabajar realizando sesiones para adultos y niña/os.

Es interesante señalar que este nuevo segmento de la población, que antes no había sido considerado, contaba con un manejo bastante avanzado del español, por lo que su incorporación en la escuela fue un gran aporte en el apoyo y colaboración a jóvenes y adultos, produciéndose una experiencia muy enriquecedora que, en alguna medida, demostró y quebró esa idea vertical de educación, donde la educación o transmisión de saberes es siempre del adulto al joven o niña/o. En este sentido la experiencia constató que la educación, por una parte, tiende a pensarse desde el adultocentrismo, cuyas metodologías se desarrollan en una relación asimétrica donde se impone el adulto o el que «sabe» por sobre el resto; pero por otra, la iniciativa reforzó que sí es posible pensar la educación y desarrollarla de otras y múltiples maneras, promoviendo una educación horizontal.

En este nuevo lugar y con otros horarios e integrantes, los adultos dejaron de asistir o lo hacían esporádicamente, sin embargo, se fue fortaleciendo el grupo de niñas, niños y adolescentes participantes.

A pesar de los esfuerzos puestos en asentar la escuela, comenzaron a surgir dificultades que hicieron cada vez más complejo sostenerla. Por una parte, las temáticas abordadas, la metodología participativa que incorporaba reflexiones de la realidad y la perspectiva feminista para problematizar la hegemonía social, entre otros, en muchos sentidos no se ajustaba con los postulados propios de la religión, lo que indisponía a los pastores en su relación con la escuela, quienes cuestionaban, por ejemplo, la forma de vestir de las voluntarias. Esto conllevó a irregularidad en la asistencia y su paulatina disminución. Por otra parte, quedamos solo dos voluntarias y nos era muy complejo destinar el tiempo necesario que requería el proyecto. Desde el año 2022 a la fecha, no se han retomado los trabajos con la *Lekol* Popular Joane Florvil, actualmente el proyecto se mantiene en pausa.

«Pies en la tierra» se plantea a modo de idea que alude a la movilidad de la humanidad en busca de oportunidades y/o seguridad, haciendo referencia a los kilómetros caminados, a la tierra del desierto, al esfuerzo y desgaste físico y psicológico que implica migrar y llegar a destino. Además, nos confronta con la realidad entre lo que se deja atrás y lo que se encuentra en el lugar final. En esta reflexión que nos presenta «Pies en la Tierra»,

se forja este proyecto de escuela popular que desde las voluntades busca educar más allá de cualquier tipo de frontera (geográfica, simbólica, física, económica).

Para llevar a cabo esta experiencia y trascender esas barreras, se plantearon algunos aspectos básicos a considerar, dentro de los cuales fue prioritario que los horarios fijados para las sesiones permitieran para que las y los interesados asistieran a la escuela después de sus trabajos o faenas. Era importante, también, ofrecer una colación luego de la jornada laboral para enfrentar las actividades planificadas para cada sesión.

Otro tema prioritario fue proveer de un set de útiles escolares básico por inscrito, así cada persona tendría asegurado un cuaderno, lápiz grafito y goma, además de asegurar que la escuela contara con materiales de uso comunitario como tijeras, pegamento, sacapuntas, resmas de hojas, etc. Asimismo, si bien carecíamos de recursos para arrendar un espacio para la escuela, igualmente debíamos aportar con útiles de aseo y lo necesario para mantener limpios los servicios higiénicos y cocina del lugar gestionado.

Para lograr estos aspectos básicos y prioritarios se realizaron campañas de recolección de materiales y donaciones tanto de organizaciones como de particulares. De esta manera se fueron concretando elementos que permitieron el funcionamiento de la escuela al menos por un primer periodo, y debíamos estar atentos a que estos insumos no faltaran, por lo que las campañas se realizaban periódicamente.

Aparte de todo lo que se requería en términos de materiales, implementación e infraestructura, necesitábamos formar parte de una red que sintonizara con el proyecto, que nos sirviera de soporte y aporte y a la que también nutriéramos. Contábamos con el apoyo de AMPRO y las organizaciones que la componen, así como de la Red Nacional de Organizaciones Migrantes y Promigrantes. La *lekol* se fue visibilizando en las redes locales y también nacionales.

El grupo de voluntarias/os se fue conformando a partir de invitaciones directas del equipo. Necesitábamos personas comprometidas que adhirieran al proyecto, con una mirada humana, sensible y crítica frente al contexto. Este aspecto fue muy complejo, especialmente en cuanto a mantener la constancia, ya que el aporte debía ser sistemático todas las semanas. Establecimos turnos para que las personas del voluntariado solo fueran uno de los dos días, pero en muchas ocasiones fallaba la asistencia. Creo que para cualquier organización que trabaja desde la voluntad esto es algo difícil de sostener y requiere de mucha convicción.

Enfoques e ideales

Esta experiencia educativa comunitaria en muchos sentidos nos permitió valorar la educación en su amplia dimensión como derecho humano fundamental. También, constatar el alcance de su presencia durante toda la vida como parte del desarrollo de la persona y las comunidades. La posibilidad de «sacar» a la educación de la institucionalidad educativa y llevarla al ámbito popular no formal excedió en mucho las expectativas, sobrepasando los límites de los espacios formalmente establecidos para desarrollarla. En este sentido la pedagogía popular y los postulados de Paulo Freire fueron inspiración y acompañaron el camino recorrido por la escuela. Particularmente, la visión del educador y el valor del diálogo. En el caso de la escuela las y los voluntarias/os asumían el rol de educadores sin tener mayores conocimientos pedagógicos; lo relevante era justamente abrir los espacios de diálogo y crear vínculos que favorecieran los aprendizajes. Según Freire (1987, p. 86):

El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual «los argumentos de la autoridad» ya no rigen.

El desarrollo de las actividades en relación con el contexto fue otro punto relacionado estrechamente con la metodología de Freire y que se constituyó en parte importante de las sesiones. En este sentido no podíamos simplemente enfocarnos en un contenido y no hablar del contexto, ya que entenderlo les permitía comprender en qué medida sus derechos estaban siendo vulnerados. De esta manera, los análisis críticos de la realidad eran fundamentales. Tal como lo señala Aguilera-Morales (2021, p. 153): «La educación popular nace de la lectura de la injusticia, la opresión y la explotación inscritas en la propia experiencia vital, experiencia que también se erige para crear alternativas de vida que permitan afrontarla, transformarla».

Al pensar la escuela, lo intercultural y los derechos humanos fueron, sin duda, los enfoques fundamentales en los que basamos este proyecto. Según la UNESCO (2005) la interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

Esta definición aborda un aspecto de lo que comprende la interculturalidad, que para nuestra definición también conlleva entenderla desde la conformación social que define y perpetúa el dominio de una cultura por sobre otra. En este sentido, entender la

interculturalidad solo desde la interacción entre culturas a partir del diálogo y el respeto no es suficiente.

El problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación —muchas veces a nivel individual— encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad —sociales, políticas, económicas y también epistémicas— que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad (Walsh, 2010). En esta misma línea, Tubino (2005) realiza un análisis en el que plantea las diferencias entre el concepto de interculturalidad enfocado en lo funcional y la interculturalidad crítica. Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico.

Nuestra aspiración fue fomentar una convivencia basada en el respeto, el legítimo reconocimiento de diversas culturas y el análisis crítico de los contextos sociales. Por ende, el proyecto no pretendía colonizar su propio idioma o realizar un proceso de blanqueamiento a su cultura, por el contrario, el foco estaba puesto en ser un puente, un espacio para poner en diálogo a estas culturas, sus diversidades y similitudes al mismo tiempo que reflexionar y cuestionar las asimetrías sociales, políticas y económicas que se enfrentan en el país y que golpean con mayor dureza a la población migrante.

Nos planteamos tres propósitos como los ejes principales de la escuela que nos permitieron ordenar, de manera general, los lineamientos, enfoques y propuestas a desarrollar. Para cada propósito se estableció un objetivo general:

Tabla 1*Propósitos y objetivos*

Propósito	Objetivo general
Inclusión: desarrollo de un espacio de encuentro donde cualquiera, sin exclusión de «raza», situación de regularidad, procedencia u otro, pudiera participar, aportar y beneficiarse de lo que la <i>lekol</i> programara.	Contribuir a la inclusión de la población haitiana, en la vida social y en el territorio, a través del lenguaje y la práctica del español/chileno/tarapaqueño.
Derechos y deberes: entrega permanente de información sobre legislación y tramitaciones, regularización, salud, trabajo u otros temas de interés.	Informar sobre derechos y deberes en materias como trabajo, salud, vivienda, situación legislativa migratoria, regularización entre otros.
Educación antirracista: fomento de un espacio reflexivo que problematice prácticas cotidianas e institucionalizadas en torno al racismo, que permita observar-se y cuestionar-se en relación a la temática.	Educar en un marco antirracista, instaurando la temática en el territorio.

Respecto de este último propósito, nos referimos a una educación reflexiva que ponga en debate aspectos de dominación, segregación y aquellas posturas radicales que perpetúan un sistema social hegemónico y racializado, pero que al mismo tiempo permita, desde el análisis y la praxis, abrir espacios para la transformación. Según May y Sleeter (2010), la educación antirracista otorga a la educación un papel fundamental para desvirtuar los discursos y las prácticas que producen y reproducen el racismo, y para generar posibilidades de cambio que ofrezcan una esperanza de transformación hacia la equidad. Busca corregir la principal deficiencia del multiculturalismo liberal: su renuncia a trabajar por la equidad, al pensar que la falta de comprensión de las diferencias era el problema y no las inequitativas relaciones de poder en la sociedad.

Aspectos pedagógicos

Para enfrentar la brecha idiomática y dar cumplimiento a los objetivos y propósitos que nos habíamos planteado, la metodología de trabajo debía apuntar a fomentar los espacios de diálogos y reflexión evitando reproducir modelos escolarizados de clase expositiva en los

que, por lo general, el saber o conocimiento se concentra en el docente o en quien ejecuta la clase. Era claro que contábamos con muchas limitantes como espacio y mobiliario poco apropiados para llevar a cabo un proyecto horizontal, sin embargo, para la escuela esa horizontalidad no era condicionada por la infraestructura con la que contábamos y no podía ser condicionada, es decir, no íbamos a limitar nuestros objetivos fundamentales por aspectos como estos. El modelo expositivo o tradicional, desde el punto de vista de la distribución de la sala y también de la entrega de contenidos, fue utilizado igualmente por la escuela en su primera etapa, pero los focos, el diálogo, el acompañamiento y la colaboratividad siempre marcaron la diferencia, estableciéndose una dinámica muy distinta.

Para esta escuela y su contexto, era necesaria una metodología que permitiera el encuentro mediante la conversación y a través de la cual se desarrollaran algunos contenidos vinculados al aprendizaje del idioma. En este sentido, no me imaginaba una clase donde el aprendizaje fuera concebido individualmente, más bien todo lo contrario, pensaba una escuela donde conocimientos y aprendizajes se fueran construyendo de manera comunitaria y colaborativa.

En el inicio resultó muy complejo ordenar estos aspectos. En muchos sentidos, la escuela abrió sus puertas sin tener resueltos asuntos que, como profesora, era relevante aclarar antes de iniciar las clases. Pero el sentido de urgencia de la situación migratoria, especialmente con la población haitiana, estaba por sobre cualquier dificultad, lo más importante era abrir y ofrecer este espacio de encuentro. El resto, entonces, se construiría en el camino. Por lo tanto, iniciamos las clases con una metodología tradicional, pero sin un orden o estructura. No teníamos claridad sobre si debíamos dividir en grupos de acuerdo al nivel de manejo del español, tampoco sabíamos si lograríamos comunicarnos, ya que ninguna de las y los voluntarias/os hablaban creol, uno o dos hablaban algo de inglés y yo con un manejo intermedio de francés. Con todo, las clases fluyeron, fue posible la comunicación porque hubo encuentro, respeto, comprensión y afecto.

Desarrollamos reuniones periódicas de coordinación, definimos temáticas y contenidos a trabajar —que me correspondía traducir en planificaciones mensuales—, realizamos un cronograma de actividades semestrales, es decir, paulatinamente se articularon mecanismos para regular el funcionamiento de la escuela.

Desde mi rol de profesora, organizaba el quehacer pedagógico y ofrecía a las y los voluntarias/os los lineamientos básicos para acompañar y apoyar a las/los estudiantes.

Algunas/os voluntarias/os dictaban las clases y otros apoyaban, ninguna/o había realizado clases anteriormente, entonces en las reuniones revisábamos los tiempos, cómo

abordar la clase, ejemplos, preguntas, se proponían actividades y se dialogaba sobre las posibles temáticas de abordar.

Nos apoyamos bastante en cuadernillos y actividades disponibles de otros cursos de español de organizaciones en otros lugares de Chile. Por ejemplo, utilizamos algunas propuestas del Centro Universitario Ignaciano (2017). Sin embargo, todo ese material nos parecía insuficiente o solo cubría una parte de lo que esperábamos desarrollar en la escuela. Muchas guías venían clasificadas por niveles, pero incluso las de nivel inicial a veces eran muy complejas para muchas/os estudiantes, además se referían a contextos y lugares de Santiago que dificultaban más la comprensión.

Frente a este panorama fuimos adaptando las guías, tomando de ellas algunas actividades, destinando mayor tiempo para su desarrollo y modificando los textos en relación con nuestra propia realidad, pero este ejercicio de preparación de material, clasificación por nivel, ajuste y modificación de guías requería mucha dedicación y trabajo, además de conocimiento pedagógico para adaptar o crear material. El tiempo era siempre escaso, el equipo de voluntarias/os no siempre podía destinar dos tardes todas las semanas para apoyar y menos para preparar material. En mi caso aportaba entonces desde mi rol de profesora y procuraba proponer actividades, así como organizar las planificaciones.

En este escenario fue necesario encontrar un modelo o estructura simple de comprender y aplicar por las y los voluntarias/os, que permitiera superar las clases expositivas y dejar de poner en el centro al contenido como motor de construcción del conocimiento. La metodología de Paulo Freire fue un aporte para poder organizar lo que pensábamos relevante; comprende básicamente tres fases:

Tabla 2*Fases según metodología de Paulo Freire*

Fase	Descripción
I. Contexto	En esta fase un equipo estudia el contexto en que vive la población con el fin de determinar el vocabulario común y los problemas que confronta la gente en un área particular.
II. Concepto o palabra	Para la segunda fase se encuentra y propone la palabra generadora. Esta palabra es significativa y a partir de ella se abre la reflexión. Estas palabras —Freire las llamaba «palabras generativas»— tienen la capacidad de generar en las/los estudiantes otras palabras. El criterio más importante para la selección de una palabra por parte del equipo es que esta debe tener la capacidad de encarar la realidad social, cultural y política en que vive la población. La palabra tiene que significar y sugerir algo importante para la gente. La palabra debe proporcionar un estímulo tanto mental como emocional para las/los estudiantes.
III. Proceso de alfabetización	La tercera fase abarca tres subfases: las sesiones de motivación, el desarrollo de materiales de enseñanza y la alfabetización propiamente dicha (decodificación).

Fuente: elaboración propia a partir de Ojokheta (2019).

Nuestra propuesta, en relación con lo planteado por Freire, igualmente constaba de tres ideas fuerza:

- **Construcción colectiva y colaborativa de conocimiento.** Todos sabemos algo de algo, ya sea que se tenga un conocimiento acabado o una idea vaga. Es importante valorar esos saberes y ponerlos a disposición del grupo ya que siempre serán un aporte y un punto de partida para profundizar o reflexionar.

- **El concepto (o tema) como despliegue de reflexión y abordaje de contenidos.** El contenido, por sí mismo, no es significativo, ni motivante, pero si se desarrolla bajo un tema que sea de interés del grupo, es decir, si se pone en contexto con las necesidades y temas relevantes para el grupo, es posible abordarlo y aprenderlo de manera más simple.

Además, una temática elegida por el grupo siempre va a ser más pertinente que algo seleccionado por una persona, en este caso por quien dirige la clase.

- **El diálogo como motor para expresarnos y ser escuchados.** Para reforzar el idioma es fundamental hablar, expresarse, dialogar. Pero no solo el idioma permite el diálogo, a veces son otros recursos como los gestos, la entonación o énfasis los que facilitan la comprensión. Por otra parte, el contexto migratorio y las personas en situación de migración no cuentan con espacios para hablar y ser escuchados. Tienen tanto que contar y compartir, que esa necesidad de expresar su historia, hablar de sus familias, de quiénes son, era importante considerar y atender.

Estas tres ideas fuerza debían estar presentes en la estructura de las clases. Para ello se estructuró un modelo de planificación que incluía tres experiencias que siguen la lógica pedagógica de las clases en cuanto a inicio, desarrollo y cierre (ver anexos núm. 1, 2 y 3). En términos generales, en la experiencia 1 (inicio) se validaban los conocimientos y saberes sobre el tema a tratar. En la experiencia 2 (desarrollo) se profundizaba en el tema, se desarrollaban diálogos e intercambios de opiniones y se abordaban los contenidos. Y en la experiencia 3 (cierre) se reflexionaba sobre el tema con visiones y comentarios, lo que se esperaba y las posibles acciones para transformarlo.

Esta propuesta no podía seguir la lógica educativa institucional. Primero, porque no estábamos insertos en ese sistema y, segundo, porque los métodos y estrategias usadas en la educación formal apuntan y desarrollan mínimamente propuestas reflexivas. Incluso la educación de adultos se desarrolla en la misma lógica, donde por una parte el contenido es lo central, el conocimiento viene desde el educador al estudiante y, por otra, en esta verticalidad se encuentran escasos espacios de diálogo y reflexión donde se problematizan temáticas significativas para el grupo objetivo de la acción educativa. Con esto no quiero desconocer el trabajo de las profesoras y los profesores, pero sí evidenciar que el sistema demanda prácticas que no se condicen con los contextos sociales y políticos actuales del país. En este sentido, Paulo Freire me parece en extremo vigente en su visión educativa al señalar la necesidad de:

Una educación que prepare al hombre para una discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio «yo» sometido a las prescripciones ajenas, educación que lo ponga en diálogo

constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus «descubrimientos» y a cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión (Freire, 2008, p 85).

En relación con los conceptos, temas o palabras generadoras, estas favorecieron la participación en las clases, había variados momentos para compartir ideas y expresar opiniones de manera libre y crítica. Además, los temas abordados eran muy motivantes, ya que daban cuenta de procesos de regularización de documentos, sistema y acceso a salud, legislación laboral, conformación social de este territorio, frontera, migración y racismo. Estos factores hicieron que lo referente al idioma se desarrollara en un espacio que propiciaba el diálogo y donde las ideas se ponían a disposición del grupo, a diferencia de lo que ocurría en los inicios de la escuela, cuando el contenido era lo central. Con relación a esto Freire plantea que:

En verdad, solamente con mucha paciencia es posible tolerar, después de las durezas de un día de trabajo o de un día sin «trabajo», lecciones que hablen de «ala»: «Pedro vio el ala», «el ala es del ave»; lecciones que hablan de «Evas y uvas» a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: «Eva vio la uva» (Freire, 2008, p. 100).

Claro ejemplo de lo que no queríamos como modelo educativo de la escuela.

Ejemplos de planificaciones

En los anexos compartiré tres planificaciones que abordan diferentes temáticas que fueron discutidas en las clases y que responden a los contextos políticos y sociales vividos por la *lekol*:

- Ejemplo 1: migración (ver anexo núm. 1)
- Ejemplo 2: proceso constituyente y participación ciudadana (ver anexo núm. 2)
- Ejemplo 3: ¿Qué es el racismo y cómo vivo el racismo? (ver anexo núm. 3)

Estas pueden servir de guía y orientación para estructurar una o varias sesiones en torno al tema seleccionado. El abordaje de cada planificación mantiene la misma estructura, de acuerdo a las ideas fuerza señaladas: experiencia 1 (inicio), experiencia 2 (desarrollo) y experiencia 3 (cierre). Cabe señalar que las experiencias pueden desarrollarse de muchas formas, en verdad es muy interesante cuando se incorporan técnicas artísticas como el *collage*, dibujo, representación/dramatización, entre otros. Los contenidos se relacionan

específicamente con lo referente al idioma como conectores, verbos, escritura, conjugaciones y elaboración de frases, por ejemplo. Los contenidos son indicados de manera amplia, permitiendo que se trabajaran según las necesidades y avances de cada grupo, así la planificación es flexible y se adapta a los equipos. Se incluye un repaso de lo revisado en clases anteriores y revisión de tareas en caso de que aplique, también se indican algunas sugerencias importantes que las y los voluntarias/os deben incorporar en las sesiones como corregir, reforzar y felicitar/valorar.

De manera especial me referiré a «la palabra desconocida» como un juego o dinámica muy interesante y que aportaba en muchos sentidos. Consistía en leer un texto o escuchar un relato e identificar aquella palabra que desconozco, que no entiendo, que no sé lo que quiere decir. Identificada la palabra se anota en una hoja y luego cada uno presenta la palabra desconocida que encontró y se conversa sobre lo que se sabe de esa palabra, se busca en el diccionario, se traduce y se crean frases donde se utilice el término. De manera simple se armaba una dinámica que favorablemente ampliaba el vocabulario y fortalecía la colaboración.

III. Aprendizajes de la experiencia pedagógica

Paralelo a esta estructura de clase, era importante determinar de qué manera iríamos constatando los avances o no de cada estudiante, en concreto qué indicadores nos permitirían, con mayor objetividad y de manera más concreta, verificar estos avances. En un inicio, al momento de inscribirse un estudiante, se le aplicaba una pequeña evaluación que determinaba el nivel en el que se encontraba respecto al idioma español. Esta evaluación la adaptamos de otras que venían en los cuadernillos. Sin embargo, nuestras observaciones de las y los estudiantes no pasaban de ser apreciaciones personales que en muchas ocasiones coincidían con las del resto de voluntarias/os pero que carecían de objetividad.

Posteriormente ordenamos algunos instrumentos que nos aportaban cierto grado de objetividad como la asistencia y las guías desarrolladas, aunque eran todavía insuficientes para establecer un sistema de constatación de avance de cada estudiante.

Con todos los cambios experimentados como el traslado de la escuela por falta de espacio propio y el contexto social, los aspectos pedagógicos fueron muy difíciles de concretar. El modelo que detallé anteriormente no llegó a consolidarse plenamente, ya que fueron muy pocas las sesiones que logramos realizar bajo este tipo de planificación y propuesta. Sin embargo, se pudo constatar un cambio favorable en la dinámica, mayor implicancia, participación y diálogo por parte de las y los alumnas/os.

Si bien no contamos con datos estadísticos de los logros y/o aprendizajes de las y los estudiantes, se constataron avances tanto en el habla como en la comprensión del idioma, así como mayor seguridad y claridad en cuanto a trámites y servicios públicos, derechos laborales y regularización. lo que podría proyectarse como una propuesta efectiva e interesante posible de replicarse en otros contextos.

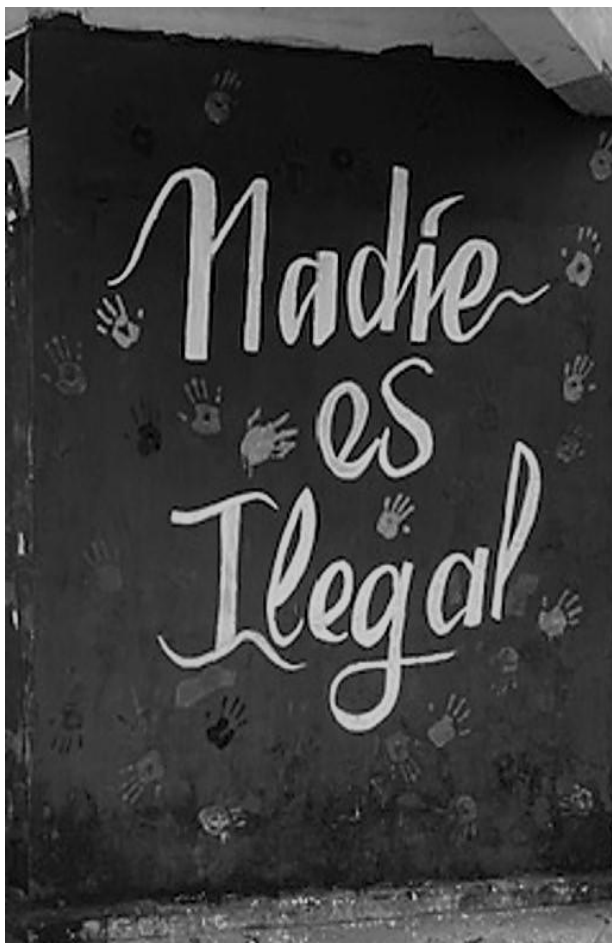
Para quienes formamos parte de este proyecto sin duda que los aprendizajes fueron muy significativos. Creo que el cuestionamiento constante, la relación directa con el contexto, la proximidad en las relaciones son elementos que no siempre están presentes en los espacios educativos, o estando, no son atendidos con la profundidad que se requiere para generar las transformaciones humanas y sociales necesarias.

Como organización aprendimos que el camino no es fácil, podríamos decir que no hay redes de acompañamiento o apoyo desde la institucionalidad para estas iniciativas cuando estas justamente vienen a responder a necesidades que la misma institucionalidad no es capaz de cubrir.

Además de las clases, desarrollamos otras actividades que forman parte de las experiencias de la *lekol* como jornadas informativas, campañas solidarias de apoyo y donaciones de artículos de primera necesidad, campañas de concientización social frente al racismo, migración y feminismo, además de realización de talleres artísticos por parte de otras organizaciones, intervenciones artísticas en espacio público y visita a dependencias culturales (imagen 2).

Imagen 2

Escrito en el mural



Fuente: Jazmín Wegener Subiabre.

Desde nuestra mirada, más allá de los aportes sociales comunitarios que implica la iniciativa, es importante reflexionar el real alcance que tiene la organización para sacar adelante el proyecto, en especial cuando todo el funcionamiento requiere de las voluntades y motivaciones de quienes lo ejecutan. Dicho de otra manera, proyectar una escuela para más de 40 personas, obtener resultados y sostenerla en el tiempo es una propuesta enorme para una institución que cuenta solamente con la voluntad. Si las propuestas se quieren llevar con responsabilidad y compromiso, es muy necesario que las organizaciones observen con cautela de qué manera, hacia dónde y con qué recursos canalizan sus acciones, lo cual a veces es complejo ya que el contexto exige dar respuestas rápidas a las necesidades. Sin embargo, si bien hay iniciativas que no requieren de tanta logística, hay otras como la *lekol* que implican muchísimas acciones y todas coordinadas, para lo cual es fundamental dedicarse y

esto conlleva tiempo. Para la *lekol* esto fue uno de los factores claves que llevaron a la pausa del proyecto: la falta de voluntarias/os y escaso tiempo dedicado para darle continuidad.

En relación con lo pedagógico podría señalar que las propuestas metodológicas, diseños de clase, enfoques y todo lo que se fue construyendo marcó un camino de mucha flexibilidad que se fue ajustando, cambiando, conforme los participantes (voluntarias/os y estudiantes) y contexto. Creo que esta flexibilidad permitió superar los obstáculos que se presentaron y que en gran medida el proyecto pudiera ejecutarse más allá de las adversidades. Esta consideración es un excelente aporte para cualquier organización, muchas veces las propuestas se tornan tan rígidas que ante eventualidades el proyecto se desmorona. Tal vez se deba cuidar que las adaptaciones o modificaciones no alteren el foco u objetivo de la iniciativa. En este sentido la etapa inicial a la ejecución sentó los mínimos con los cuales se irían construyendo los teóricos o bases de la escuela, lo que nos ayudó a no perder el foco a pesar de las modificaciones y ajustes del camino.

En términos de las relaciones humanas, el respeto y consideración, el reconocimiento y trato igualitario, así como el apoyo y acompañamiento, favorecieron positivamente la apertura y fomentaron un clima de afecto, logrando un espacio seguro. Considero que toda iniciativa en la que se trabaje con personas debe propender al aseguramiento de un trato y ambiente de respeto e igualdad, lo que permite establecer relaciones que también aporten y fortalezcan el espíritu del proyecto, facilitando que las acciones logren llevarse a cabo auspiciando resultados positivos. Este aspecto fue muy cuidado en la *lekol*. En ningún caso queríamos pasar a llevar o menos transgredir a las y los participantes, ni en sus derechos ni en sus sentires, lo mismo operaba para todas y todos quienes nos encontrábamos involucradas/os. Los hilos que tejen la red de confianza no son fáciles de construir, sin embargo, pueden destruirse fácilmente y a veces no es posible componerlos, por lo mismo esta red de confianza debe ser cuidada y por ende considerada como fundamental en la implementación de proyectos comunitarios. La escuela logró conformarse como un espacio de encuentro y apertura, algo muy valorado por las y los estudiantes que además fue un punto de reunión para la comunidad haitiana.

En términos generales esta experiencia podría servir de impulso para otras organizaciones, las que podrán tomar varios de los aspectos probados y utilizarlos como base para sus propias iniciativas. Hay tópicos que bien pueden servir de fundamento para otras ideas que no necesariamente se relacionan con esta idea de escuela, pero que como modelo pueden ser llevadas a otras iniciativas de base comunitaria.

IV. Conclusiones

Educar más allá de la frontera supone adentrarse en lo más hondo de uno mismo, enfrentar y superar las fronteras ideológicas, simbólicas que nos habitan, que vienen arraigadas desde muchas generaciones, que todos acarreamos y que debemos cuestionarnos constantemente, para transmutar-se y avanzar. Es que no solamente hablamos de frontera como delimitación de un territorio geográfico, hablamos de algo mucho más profundo, de barreras y límites tanto reales como simbólicos que operan como fronteras y que afectan la comunicación, la inserción y el acceso y develan las posiciones de poder o dominio entre una y otra cultura.

Lo *otro* o *ajeno* se construye a partir de estas fronteras simbólicas que empiezan a validarse socialmente, enraizándose en nuestros pensamientos y maneras de actuar al punto que ni siquiera las cuestionamos. En este sentido, enfrentar el desafío de este proyecto fue también escudriñar en uno mismo, observar y reconocer los límites personales y a partir de estos expandirse, darse la posibilidad de reflexionar críticamente, abrir la mente y el corazón para transformarse y particularmente, en este caso, ponerse a disposición de ese *otro* y de las transformaciones posibles.

Esta reflexión era del todo necesaria dado el contexto sociopolítico que se vivía en el país, la posibilidad de cambiar la constitución implicaba también disponerse y sumarse a esta transformación.

Otra reflexión que me parece importante compartir es la referida a la educación. Cuando uno se enfrenta a la educación fuera de la institucionalidad, pareciera ser que no es posible, casi que no existe, no hay reconocimiento y mucho menos apoyo, lo que supone una frontera real. Vivimos en un país donde actualmente la cobertura en términos educativos es insuficiente para toda la población infantil y juvenil, pero además existen muchos jóvenes y adultos que necesitan formación. Entonces, frente a este panorama, me cuestiono si el lucro, que ha transformado a la educación en un rentable negocio, no la ha monopolizado la, haciendo que esta solo sea posible dentro de la institucionalidad (escuelas, colegios, liceos, etc.). Pienso que la educación en tanto derecho humano siempre debe estar por sobre la institucionalidad y no puede verse reducida en su despliegue solamente a estos espacios.

En este sentido creo que a la academia le compete un grado significativo de responsabilidad en términos de formación de profesionales. Desconozco si alguna universidad estará ampliando la formación docente de manera que sus profesionales no solamente sean capacitados para ejercer dentro de esta institucionalidad, sino también en otros espacios sociales/comunitarios, con otras metodologías y donde los ámbitos disciplinares excedan o no se reduzcan solamente a los establecidos en el currículum

nacional. Tal vez el fortalecimiento de la educación popular sea una alternativa y camino que nos permita avanzar como sociedad en muchos sentidos. Considero que el aporte de la academia es relevante en la comprensión y transformación de la sociedad, siempre y toda vez que no se piense y crea que solo en ella se produce conocimiento. Estoy convencida de que es posible y necesario establecer ámbitos de colaboración y relación entre iniciativas comunitarias y la academia, así, la academia debe salir a la calle y aportar con recursos, voluntarias/os y profesionales que apoyen iniciativas como *lekol* y que no solamente vean el proyecto como objeto de estudio, sino como algo profundo para generar transformaciones o cambios.

Paralelo a esto es relevante considerar dónde son necesarias las transformaciones al interior de una escuela, es decir, ¿qué se debería cambiar para que se produzcan los cambios? Ya que pareciera ser que las instituciones educativas mantienen una organización a prueba de cualquier reforma, muchísimas interesantes, pero que lamentablemente no logran impactar o generar cambios significativos, no porque sea mala o no funcione, sino porque la orgánica de la escuela, la gramática escolar estandarizada, hace que sea inviable. Como señala Romero (2008, p. 2):

De manera que, así como existe una «gramática escolar» que a la luz de las nuevas demandas generadas por la sociedad del conocimiento requiere ser transformada, es posible reconocer la vigencia de una «gramática del cambio» que, desde su vulnerabilidad, reclama también una reformulación. De modo que se presume una doble necesidad de transformación: la de la gramática escolar y la del cambio propiamente dicho.

Durante el tiempo que funcionó la escuela enfrentamos varios desafíos, como el cuestionamiento de algunas instituciones que vieron con recelo esta iniciativa justamente por estar al margen de la institucionalidad, los ojos estaban puestos en este proyecto. Se experimentaba una suerte de curiosidad en torno a la escuela, pero rápidamente el espacio fue validado primero por la población migrante, luego por diversas organizaciones territoriales y por último por la institucionalidad. Organizaciones artísticas realizaron talleres en la escuela que fueron muy bien recibidos por las y los estudiantes, y las instituciones de salud u otras asistían a las clases a hacer operativos, es decir que la escuela también fue un espacio para que organizaciones e instituciones desplegaran acciones y dieran cumplimiento a sus programas.

Cuando nos encontrábamos en pleno proceso constituyente, reflexionamos entre voluntarias/os y migrantes sobre temas importantes para la vida en comunidad. En esas

reflexiones por supuesto que educación y migración eran temáticas a las que recurriamos constantemente. La escuela nos aportó ese espacio común, nos dio la posibilidad de dialogar, encontrarnos y crecer. Como nos invitan a pensar Grinberg y Abalsamo (2016): «La reapropiación de lo común incluyendo el lugar clave del conocimiento es, entendemos, aquí un aspecto nodal de la escolaridad en el siglo XXI» (p. 8).

Con la probabilidad de una nueva constitución, de alguna manera sentíamos que era el momento en que más cerca estaban los cambios y que para las personas migrantes se abrían espacios y posibilidades. Finalmente, los sueños y deseos eran compartidos y nuestras conclusiones siempre apuntaban a que el Estado debe hacerse parte y garantizar avances significativos en materia de educación y migración, manifestarse en los territorios y conducir acciones que den cuenta de las necesidades reales de esos espacios. Pero también las personas deben transformarse, todos debemos transformarnos responsablemente para que esos cambios que se gestan en las personas, impacten en la sociedad, en las instituciones y en el sistema.

El resultado de este proceso constituyente no obtuvo la votación esperada por la escuela, esto puede deberse a múltiples interpretaciones pero, más allá de estas, el hecho es que un número importante de anhelos y expectativas relacionadas a transformaciones sociales (cambio de orden, acceso y equidad, medio ambiente, por mencionar algunas), se vieron truncadas y con escasas posibilidades que en una nueva revisión del documento constitucional sean consideradas con la profundidad que se requiere.

En este punto creo que es fundamental organizarse, seguir insistiendo y mantener el convencimiento, puesto en que acciones como estas, que emanan espontáneamente de la misma gente y que van más allá de la mera asistencialidad, se constituyen en una poderosa herramienta de transformación social, donde lo intercultural es eje fundamental para la construcción de relaciones que permiten valorar al ser humano en igualdad y respeto a los derechos humanos, a la vez que abrir espacios de acercamiento a discusiones que problematicen el orden y las estructuras colonizadoras, hegemónicas y patriarcales en las que se ha sustentado y construido el modelo.

Referencias

- Aguilera-Morales, A. (2021). Entre Simón y Paulo: legados de las educaciones emancipadoras latinoamericanas. *Revista Saberes Educativos*, (8), 146-164.
<https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/65845>
- Centro Universitario Ignaciano (2017). Ann pale panyol. Hablemos español. Ann pale kreyol. Hablemos kreyol.
<https://www.uahurtado.cl/wp-images/uploads/2017/01/annpalepanyol-1.pdf>
- Durán, C. y Esponda, M. (2022). Joane Florvil: un caso de violencia y racismo institucional. *El Mostrador*.
<https://www.elmostrador.cl/braga/2022/09/30/joane-florvil-un-caso-de-violencia-y-racismo-institucional/>
- Freire, P. (1987) *Pedagogía del Oprimido*. (36° ed). Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *La Educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Fuentes, R. (2018). La muerte de Joane Florvil y el lejano escenario del nunca más. *DiarioUchile*.
<https://radio.uchile.cl/2018/09/24/la-muerte-de-joane-florvil-y-el-lejano-escenario-del-nunca-mas/>
- Grinberg, S. y Abalsamo. M. (2016) La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del AMBA.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf>
- INE (2018). *Características sociodemográficas de la inmigración internacional en Chile. Censo 2017*.
<http://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181126-sintesis.pdf>
- May, S. y Sleeter, C. (2010). *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. Routledge.
- Ojokheta, K. O. (2019) «La metodología de Paulo Freire para la enseñanza de la alfabetización». *Educación de Adultos y Desarrollo. Ediciones EAD 69/2007*
- Rojas, N. y Koechlin, J. (eds.) (2017). «Migración haitiana hacia el sur andino». OBIMID Perú; U.P. Comillas de España; Servicio Jesuita a Migrantes de Chile; Centro Fernando Vives, U. Alberto Hurtado de Chile; U. Antonio Ruiz de Montoya de Perú.
<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/847942fo-d942-4040-ba55-0874b22abbo7/content>
- Romero, C. (2008) Hacia una «dramática» del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. (12/1).
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6.pdf>

- Tubino, F. (24-28 de enero de 2005). «La interculturalidad crítica como proyecto ético-político» [ponencia]. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima.
<http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCRÍTICACOMOPROYECTOÉTICO.pdf>
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Tapia, L., Viaña, J. y Walsh, C. (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Anexo núm. 1

Ejemplo 1: migración

Presentación	El tema central de esta clase se referirá a la migración y la legitimidad de este proceso, como derecho humano.
Objetivo general	Reflexionar sobre la migración, profundizando en el concepto a través del diálogo, poniendo énfasis en aquellos elementos que obstaculizan la regulación y cómo afecta en todos los ámbitos de la vida y en lo político/social.
Objetivos específicos	<p>Exponer ideas propias de manera clara y fluida a través de la oralidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender un texto a través de lectura en voz baja y alta. - Redactar frases y textos cortos donde expresen ideas propias y /o rescaten ideas del texto. - Identificar palabras desconocidas del texto. - Compartir y respetar opiniones en torno al tema.
Contenidos	<p>Verbos (tiempos: presente, pasado y futuro).</p> <p>Comprensión lectora.</p> <p>Redacción.</p> <p>Vocabulario.</p>

Experiencia de aprendizaje 1: construyendo la definición

Se comparten las opiniones en torno a la migración. Para ello, nos apoyamos en preguntas orientadoras tales como: ¿Qué entendemos por migración? ¿Cuándo una persona es migrante? ¿Desde cuándo migramos?

Actividades:

1. Reflexionar sobre migración: cada estudiante podrá hablar libremente sobre lo que piensa de la migración. Se le puede apoyar con las preguntas orientadoras para que utilice su oralidad.
2. En una hoja, escriben las palabras que consideran más importantes o representativas de lo que significa migración (si fuera necesario puede apoyar con ejemplos como: movimiento, traslado, ayuda, etc.).
3. Comparten las palabras que escribieron y con ellas crean colaborativamente una definición de migración (pueden trabajar con papelógrafo, revistas viejas, papeles de colores, pegamento, etc.).
4. Comparan su definición con las mostradas (proyectadas en PPT o escritas en papelógrafo).

Definiciones de migración:

-La migración es el desplazamiento de una población que se produce desde un lugar de origen a otro de destino y lleva consigo un cambio de la residencia habitual, en el caso de las personas, o del hábitat, en el caso de las especies de animales migratorios.

-La migración humana se refiere a los procesos de movilidad de los seres humanos, forzada o voluntaria, consistente en el cambio permanente o semipermanente de la ciudad, región o país de residencia.

Experiencia de aprendizaje 2: comprensión lectora, redacción y vocabulario

Actividades de comprensión lectora:

1. Leen el texto en silencio.
2. Por turnos, leen el texto en voz alta.
3. Responden las preguntas: ¿De qué manera la migración ha contribuido al poblamiento del planeta? ¿Cuáles son las circunstancias o fenómenos que obligan a los seres humanos a migrar? (pueden dirigirse a ellas/ellos, si desean hablar de sus experiencias). ¿A través de qué mecanismos se busca limitar o impedir los procesos migratorios? ¿A quiénes se les llama «personas ilegales»?

Actividades de redacción:

1. Escriben tres puntos que quisieran que se incorporaran en la ley de migración. Comparten y comentan.
2. Revisan «la palabra desconocida», vocabulario y definición de términos.

Texto migración: «Movilidad humana»

-Los seres humanos han migrado desde los orígenes de la humanidad, partiendo desde un pequeño punto ubicado en África hasta poblar todos los continentes y rincones del planeta. En términos prácticos, todas las personas son migrantes o descendientes de migrantes.

-Las grandes migraciones humanas están relacionadas con fenómenos como el hambre; el desempleo; las guerras; las persecuciones políticas, étnicas y/o religiosas; los cambios y catástrofes climáticas; la trata de personas, la decadencia o auge de ciertas regiones.

-Las políticas migratorias restrictivas y las manifestaciones de xenofobia, unidas a la documentación masiva de la identidad de las personas y los medios tecnológicos de control de las fronteras, han buscado limitar los procesos migratorios, dando origen al fenómeno social de las llamadas «personas ilegales», al referirse a las personas en situación irregular.

Experiencia de aprendizaje 3: migración y participación

Reflexiones finales:

A partir de las preguntas, comentan y debaten.

-Considerando que en Tarapacá existe población migrante, que tiene necesidades y que aporta con su trabajo y cultura, ¿crees importante que las y los migrantes sean considerados en la toma de decisiones?

-¿Sabías que de 10 migrantes que pueden votar en elecciones o decisiones políticas, como la que se realizará este 25 de octubre, solamente 1 o 2 efectivamente concurre a votar? En este sentido, ¿consideras que la participación cívica es importante como parte de los mecanismos que tiene el pueblo para generar cambios?

Sugerencias:

-Corregir la pronunciación y acentuación de las palabras, los conectores utilizados en las oraciones o frases.

-Reforzar la conjugación de los verbos en la redacción y comentarios.

-Felicitarse y valorar la expresión de sus ideas, el esfuerzo por leer, hablar y pronunciar, y la participación.

Anexo núm. 2

Ejemplo 2: proceso constituyente y participación ciudadana

Presentación	El tema central de esta clase se referirá al proceso constituyente y la importancia de la participación social.
Objetivo general	Conocer aspectos relevantes sobre el proceso constituyente que estamos viviendo y reconocer lo relevante de la participación social en este.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Exponer ideas propias de manera clara y fluida a través de la oralidad. - Comprender un texto a través de lectura en voz baja y alta. - Expresar ideas propias a través de frases y textos. - Identificar conectores y utilizarlos correctamente en expresión escrita y oral. - Compartir y respetar opiniones en torno al tema.
Contenidos	<p>Verbos (tiempos: presente, pasado y futuro).</p> <p>Comprensión lectora.</p> <p>Redacción.</p> <p>Conectores.</p>

Experiencia de aprendizaje 1: construyendo la definición

Se comparten las opiniones en torno al proceso constituyente. Para ello nos apoyamos en preguntas orientadoras tales como: ¿Qué saben del proceso constituyente? ¿Cuándo es necesario cambiar la constitución de un país? ¿Qué es y qué implicancias tiene una constitución?

Actividades:

1. Reflexionar sobre constitución y proceso constituyente: cada estudiante podrá hablar libremente sobre lo que piensa del tema. Se le puede apoyar con las preguntas orientadoras para que utilice su oralidad y pueda expresarse con mayor facilidad.
2. En una hoja, escriben las palabras que consideran que se relacionan con lo que significa el proceso constituyente (si fuera necesario puede apoyar con ejemplos como: constitución, participación, leyes, democracia, pueblo, etc.).
3. Comparten las palabras que escribieron y con ellas crean colaborativamente una definición de proceso constituyente.
4. Comparan su definición con la entregada, revisando qué elementos se repiten y cuáles faltaría incorporar.

Definición de proceso constituyente:

-Un proceso constituyente es el proceso fundacional de un Estado democrático que crea una nueva constitución según la voluntad y las necesidades de los ciudadanos.

-Es un método de organización horizontal «no jerárquico», accesible a la clase trabajadora y el pueblo, donde se deciden los asuntos que conciernen a una sociedad en común.

Experiencia de aprendizaje 2: comprensión lectora, redacción y conectores.

Actividades de comprensión lectora:

1. Leen el texto en silencio.
2. Por turnos, leen el texto en voz alta.
3. Responden las preguntas: ¿Por qué es importante la participación social? ¿Cuándo una sociedad puede considerarse democrática? ¿Por qué crees que la participación social permite el desarrollo humano?

Actividades de redacción:

1. Eligen una de las preguntas y escriben su respuesta en el cuaderno, se les puede pedir que envíen una foto con su respuesta para corregir. Comparten y comentan.
2. Revisan los conectores utilizados en el texto y en sus respuestas.

Texto: «La participación social»

-La participación social es fundamental para defender y representar diversas necesidades o intereses de un grupo o colectivo que busca el mejoramiento de las condiciones de vida.

-La participación social es un derecho humano esencial de toda persona y una sociedad puede considerarse democrática cuando todos sus ciudadanos y ciudadanas participan.

-La participación social es uno de los componentes más importantes de la construcción de la democracia y, a través de ella, se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos.

-Todos los procesos de participación se encuentran profundamente vinculados al desarrollo humano, sostenible y social.

Experiencia de aprendizaje 3: proceso constituyente

Reflexiones finales:

A partir de las preguntas, comentan y debaten:

-¿Sabías que la actual constitución que rige a Chile fue creada en dictadura bajo un gobierno no democrático? Considerando lo anterior, ¿crees importante que podamos tener una constitución nueva, creada y validada democráticamente?

-¿Sabías que la constitución es la ley fundamental de un Estado, con rango superior al resto de las normas jurídicas? En este sentido, ¿consideras que la participación social permitirá mejorar las leyes y generar cambios significativos?

Sugerencias:

-Corregir la pronunciación y acentuación de las palabras, los conectores utilizados en las oraciones o frases.

-Reforzar la conjugación de los verbos en la redacción y comentarios.

-Felicitación y valoración de la expresión de sus ideas, el esfuerzo por leer, hablar y pronunciar; y la participación.

Anexo núm. 3:

Ejemplo 3: ¿Qué es el racismo y cómo vivo el racismo?

Presentación	El tema central de esta clase se referirá al racismo.
Objetivo general	Conocer las apreciaciones personales respecto del tema, profundizar en el concepto y analizar cómo el racismo afecta la vida personal y social.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer en un texto: verbos (tiempos verbales), sustantivos y predicados. - Ampliar el vocabulario, identificando palabras desconocidas. - Comentar, reflexionar y compartir en torno al tema.
Contenidos	<p>Verbos (tiempos: presente, pasado y futuro).</p> <p>Comprensión lectora.</p> <p>Redacción.</p> <p>Sustantivos.</p> <p>Predicado.</p>

Experiencia de aprendizaje 1: construyendo la definición

Para iniciar se comparten las opiniones de lo que se entiende, conoce o sabe sobre racismo, a partir de las cuales se elabora una definición del concepto. Se pueden plantear algunas preguntas orientadoras o tal vez alguien quisiera compartir una situación vivida o que le tocó presenciar.

Actividades:

1. Reflexionar sobre el concepto de racismo: diálogo abierto sobre lo que se piensa del tema. Buscar palabras que permitan interpretar o describir el tema.
2. En una hoja, escriben las palabras que consideran que se relacionan con lo que significa racismo (si fuera necesario puede apoyar con ejemplos como: segregar, «raza», discriminación, xenofobia, diferencia, etc.).
3. Comparten las palabras que escribieron y con ellas crean colaborativamente una definición de racismo.
4. Comparan su definición con la entregada, revisando qué elementos se repiten o coinciden y cuales faltaría incorporar.

Definiciones de racismo:

-Ideología que defiende la superioridad de una «raza» frente a las demás y la necesidad de mantenerla aislada o separada del resto dentro de una comunidad o un país.

-El racismo es el rechazo por diferencias biológicas hacia una persona a quien se le considera de «raza» inferior, es decir, es una ideología de superioridad.

-El racismo es una teoría fundamentada en el prejuicio según el cual diferentes «razas» humanas o etnias presentan diferencias biológicas que justifican relaciones de superioridad entre ellas, como el rechazo, agresión.

Experiencia de aprendizaje 2: verbos, sustantivos, predicado y palabras desconocidas

Actividades de comprensión lectora:

1. Leen el texto en silencio.
2. Por turnos, leen el texto en voz alta. Identifican los verbos presentes y comentan el tiempo verbal en que se encuentran conjugados (presente, pasado, futuro). Pueden jugar a cambiar los tiempos de los verbos, por ejemplo, si dice «pensaba», en presente sería «pienso».
3. Responden las preguntas: ¿Cómo podemos identificar situaciones de racismo? ¿Se aprende a ser racista? ¿De qué manera se manifiesta el racismo en el sistema e instituciones? ¿Podemos denunciar actos de racismo? ¿De qué manera aportamos a construir una sociedad menos racista?

Actividades de redacción:

1. Eligen una de las preguntas y escriben su respuesta en el cuaderno (se les puede pedir que envíen una foto con su respuesta para corregir). Comparten y comentan.
2. Reconocen sustantivos y predicados. Crean oraciones utilizando algunos de los seleccionados. Buscan en la noticia palabras que no conozcan. Se comentan al grupo y se buscan las definiciones de cada una. Crean oraciones donde se usen las palabras aprendidas.

Texto noticia:

Indignante: hombre le lanzó completo a ciudadano haitiano porque tenía «muy poca palta»

Una lamentable situación fue la que tuvo que vivir un ciudadano haitiano mientras trabajaba en un local dentro de una estación de servicio en Santa Cruz, región de O'Higgins, cuando un cliente le lanzó un completo por considerar que «tenía poca palta».

La situación fue denunciada en redes sociales por el periodista de la zona Carlos López Díaz, quien usó su cuenta de Facebook para dar a conocer lo sucedido. Según relata el afectado en un video compartido en la red social del profesional, el cliente manifestó que el completo no tenía palta, a lo que el vendedor le aclaró que estaba más abajo, sin embargo, el hombre inmediatamente lo insultó por ser extranjero y le lanzó el completo a la cara. Tras lo sucedido el sujeto se fue rápidamente del lugar. El profesional que registró el ataque, indicó en la publicación que «dentro de toda mi vida de comunicador social creo que es una de las notas más tristes que me ha tocado reportear». El agresor vive en una comuna cercana a Santa Cruz. Gracias a las cámaras de seguridad del servicentro y los antecedentes aportados tanto por el afectado como por el comunicador, el Ministerio Público no descartó invocar la «Ley Zamudio» por el caso.

Experiencia de aprendizaje 3: reflexión, propuestas para trabajar en sociedad en contra del racismo

Reflexiones finales:

A partir de las preguntas, comentan y debaten: ¿Sabías que el racismo es una manera de discriminación y la discriminación y exclusión acentúan las privaciones y pobreza? En este sentido: ¿Crees importante avanzar en construir una sociedad que no reproduzca modelos discriminatorios y racistas? ¿De qué manera lo harías? ¿Cuál podría ser tu aporte? (pueden realizar una propuesta, manifiesto o plan colectivo para prevenir o avanzar en contra del racismo)

Sugerencias:

- Corregir la pronunciación y acentuación de las palabras, los conectores utilizados en las oraciones o frases.
- Reforzar la conjugación de los verbos en la redacción y comentarios.
- Felicitación y valorar la expresión de sus ideas, el esfuerzo por leer, hablar y pronunciar, y la participación.

Conclusiones al cierre del libro

Esperamos que al finalizar este libro las lectoras y los lectores hayan experimentado no solo una grata lectura, sino que este les haya permitido reflexionar sobre la importancia del primer proceso constituyente que evidenció, a través de las discusiones constitucionales, conceptos (como «pluricultural») y situaciones (como migración en Chile) que son parte de la actualidad nacional y que tanto las escuelas y comunidades venían trabajando desde hace tiempo. Y aun cuando la propuesta constitucional del 2022 no fue aprobada, parte de esas discusiones impusieron conceptos e instalaron realidades que ahora se consideran como un piso mínimo de discusión sobre el Chile de hoy.

Para finalizar queremos poner en diálogo las reflexiones de los capítulos presentados en función de los desafíos presentes y por venir en materia de educación y migración en Chile. Estos desafíos, a nivel político y en el marco de dos procesos constituyentes fallidos, se presentan complejos debido a una carta magna desactualizada frente a la realidad multicultural de las aulas por los flujos migratorios. Esta constitución probablemente se irá «parchando» —como ha sido la tónica en estos últimos 34 años desde la transición democrática— con leyes, políticas y planes que buscarían construir un sistema educativo intercultural e inclusivo. Así, este libro, que presenta una diversidad de experiencias a nivel país tanto con escritos reflexivos así como con experiencias pedagógicas, constituye un insumo de primera mano para apoyar la política pública que busca avanzar en esta materia.

A continuación destacamos cinco puntos centrales que los capítulos relevan como necesarios y que creemos que son importantes de seguir visibilizando para construir entornos educativos acogedores, inclusivos e interculturales hacia las niñas, niños y adolescencias que migran al territorio.

En primer lugar, cada uno de los capítulos evidencia que las personas migrantes están presentes a lo largo de todo el país. Por lo tanto ya no puede pensarse en la migración como una novedad social sino como algo constitutivo del panorama actual. Es más: de acuerdo con las últimas estadísticas del Ministerio de Educación se observa un aumento constante en el porcentaje de estudiantes extranjeras/os no solo en las regiones donde históricamente reside la población migrante (Norte Grande y región Metropolitana) sino que en todas las regiones del país (Fundación Gesta, 2023). Es por ello que se requiere una mirada desde los territorios, dado que existen particularidades que se tensionan cuando se circunscriben solo a lo que sucede en la región Metropolitana.

En segundo lugar, y muy vinculado con el punto anterior, es necesario escuchar y considerar las diversas experiencias regionales para reflexionar y actuar frente a los procesos

de inclusión de las niñas, niños y adolescentes en distintos espacios educativos tanto formales como informales cuando estos son migrantes o hijas/os de migrantes. No es lo mismo residir en el norte del país donde la migración tiene una larga data histórica, con la realidad del sur donde la presencia de la población migrante ha sido gradual. Este punto que destaca las miradas desde las regiones fue también parte del primer proceso constituyente que puso en el centro las perspectivas regionales para pensar el país que somos.

En tercer lugar, conceptualmente no se debe perder de vista el enfoque intercultural para pensar la política, pero también para definir las prácticas y acciones que se realizan en el cotidiano escolar con las niñas, los niños y adolescentes. Para ello, esperamos que la mirada crítica de la interculturalidad se ponga en el centro como herramienta teórica, epistémica, ética y social. Entender la interculturalidad críticamente requiere «la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización» (Walsh, 2010, p.79).

En cuarto lugar, podemos observar que tanto las acciones de gestión como las prácticas pedagógicas que presentan los cinco capítulos del segundo apartado son experiencias innovadoras. Estas prácticas nacen del ímpetu de sus actores escolares y comunitarios que trabajando en contextos diversos requieren de formas distintas de ejercer la enseñanza y de entregar aprendizajes pertinentes y significativos. Así, experiencias como las que leemos en este libro son ejemplos de modos de gestionar y enseñar que podrían ser considerados en otros contextos, no solo aquellos que cuentan con alta presencia de estudiantado migrante. Por ejemplo, la incorporación de protocolos de acogida (capítulo 4); así como la utilización de herramientas como el pódcast que acercan la tecnología a las escuelas y sus estudiantes (capítulo 5), o de las técnicas del arte para trabajar transversalmente objetivos de diferentes asignaturas (capítulo 6) les permiten a las escuelas reflexionar sobre las realidades complejas que atraviesan. Por otro lado, la realización de talleres de sensibilización hacia las comunidades educativas por parte de las organizaciones de la sociedad civil (capítulo 7) y las herramientas de la educación popular (capítulo 8), emergen con un gran potencial para el trabajo en estos contextos diversos desde enfoques comunitarios y sociales.

En quinto lugar, los procesos de inclusión de las niñas, niños y estudiantes extranjeras/os requieren del trabajo de diferentes actores, provenientes no solo del sistema educativo formal sino de las organizaciones territoriales. Cada uno de estos actores aporta, desde su posición, miradas diferentes que permiten entender la complejidad del fenómeno actual, destacando las oportunidades, pero también los obstáculos que viven en sus procesos educativos y de inclusión social. Asimismo, el trabajo tanto de las escuelas como de las

organizaciones ha sido autodidacta (Joiko y Vásquez, 2016) incluso adelantándose a las orientaciones de la política pública, que en el caso de las y los alumnas/os migrantes ha avanzado más lento de lo esperado (Mora-Olate, 2018).


Para finalizar y continuando con el aspecto de la política pública, quisiéramos destacar la actualización de la *Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros* que fue presentada en enero del 2024 por el Ministerio de Educación. Dicha propuesta contó, en su elaboración, con un proceso participativo durante el 2023 que incluyó a más de mil participantes —desde equipos ministeriales del nivel central y territorial, instituciones y servicios públicos, comunidades educativas, sociedad civil y académicos— a lo largo de todo el país. La política se organiza en ejes estratégicos que consideran diferentes líneas de acción, constituyéndose en «una respuesta declaratoria del Estado, que no solo aspira a velar por el acceso a la educación, sino que amplía su foco a lo que ocurre en el terreno de las aulas, en términos curriculares y didácticos» (Mora-Olate, 2024, p. 2).

Esperamos por lo tanto que este libro pueda resultar un buen ejemplo de cómo actores educativos emplazados en diferentes contextos geográficos han dado respuestas creativas y pertinentes tanto a nivel institucional, curricular y didáctico para la acogida educativa de escolares extranjeras/os.

Referencias

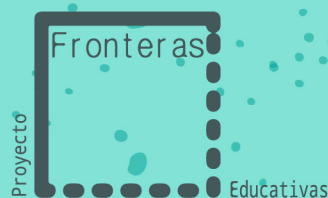
- Fundación Gesta (2023). Acceso, trayectorias y experiencias de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educacional chileno.
https://www.fundaciongesta.cl/_files/ugd/25c98d_3a9b8807e7b74b05a6ddbbf41aad8483.pdf
- Joiko, S. y Vásquez A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: «No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades». *Calidad en la Educación* 45, 132-173.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Ministerio de Educación (2024). Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros. Garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad.
<https://www.mineduc.cl/politica-de-ninos-ninas-y-estudiantes-extranjeros/>
- Mora-Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257.
- Mora-Olate, M. L. (2024). Notas sobre la política de niños, niñas y estudiantes extranjeros en Chile (Ministerio de Educación, 2024). *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1-13.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.01>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (p. 75-95). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



Este libro acoge mayoritariamente experiencias pedagógicas desarrolladas en regiones de Chile, ya sea de profesorado escolar, activistas y educadoras no tradicionales; voces que se vinculan directamente con las realidades de la migración internacional, pero que no siempre tienen un espacio en una publicación académica.

El contexto de escritura de estos trabajos tiene como telón de fondo los dos últimos procesos constitucionales fallidos, lo cual ha impulsado con sentido nuevo la necesidad de difundir los saberes pedagógicos de dichos actores sociales, dando cuenta de su capacidad de agencia para otorgar pertinencia a los procesos educativos que desarrollan en contextos de diversidad cultural migrante regional.



www.ariadnaediciones.cl

