



Departamento de Educación
Magíster en Educación, mención en
Currículum y Comunidad Educativa

**“CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR Y VISIBILIZACIÓN PEWENCHE: SIGNIFICADOS
ATRIBUIDOS POR DOCENTES DE PRIMER CICLO BÁSICO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL
CURRÍCULUM OFICIAL EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AULA EN ALTO BÍOBIÓ.”**

-Un Estudio de Caso-

Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación,
mención en Currículum y Comunidad Educativa

Tesista: Loreto Acuña Delgadillo.

Directora de Tesis: María Emilia Tijoux.

Agosto, 2013

Santiago de Chile

AGRADECIMIENTOS

Luego de muchísimas jornadas noctámbulas, lágrimas, claridades e incertidumbres, efervescencias y sequías de palabras, pude culminar esta investigación de postgrado.

Agradezco inmensamente a mi hermosa familia por su incondicional apoyo, especialmente a Pilar, quien soportó y comprendió con infinito amor los vaivenes de mi genio estresado. Te dedico esta tesis por ser mi madre y la primera profesora que conocí y admiré.

También destaco y estimo con gratitud las palabras de aliento y críticas constructivas que Emilia Tijoux tuvo para este trabajo, cuya principal motivación es y ha sido, poder otorgar un espacio para levantar la voz de cientos de docentes, niños y niñas que a diario sobreviven en condiciones laborales y sociales adversas e injustas, ocultadas por un sistema educativo y económico ciego, sordo y mudo.

Gracias Rodrigo Chandía y Efraín Vera por darme ánimos sinceros, cada vez que el cansancio se apoderaba de mí. Sin su ayuda y amistad, todo habría sido más difícil aún.

Finalmente, agradezco a Conicyt por la beca otorgada y la ayuda financiera que ello significó, para poder cursar este Magister.

INDICE

	Pág.
-RESUMEN.	4
-INTRODUCCIÓN.	5
-CAP. 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	8
1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	24
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	24
-CAP. 2: MARCO DE ANTECEDENTES .	25
1. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIOPOLÍTICA DE CHILE HOY.	26
2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ESCUELA E-970.	32
3. UN ACERCAMIENTO A LO PEWENCHE.	36
-CAP. 3: MARCO TEÓRICO.	56
1. SOBRE LOS HABITUS Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	56
2. SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, TÁCTICAS Y REPRODUCCIÓN SOCIAL.	67
3. EL ROL DOCENTE, CULTURA ESCOLAR Y CULTURA DOCENTE.	76
4. EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE	101
5. SOBRE TEORÍA CURRICULAR E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM.	107
-CAP. 4: DISEÑO METODOLÓGICO.	114
1. TIPO DE ESTUDIO	116
2. MUESTRA	117
3. CRITERIOS DE SELECCIÓN	118
4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	118
5. CREDIBILIDAD	119
-CAP. 5: ANÁLISIS.	120
1. CODIFICACIÓN	121
2. CATEGORIZACIÓN	124
3. VÍNCULOS ENTRE CATEGORÍAS	125
4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO	148
-CAP. 6: CONCLUSIONES	162
-BIBLIOGRAFÍA.	169
-ANEXOS.	172
1. ENTREVISTAS.	173
2. REGISTROS DE OBSERVACIÓN.	196

RESUMEN.

La siguiente investigación, aborda el estudio del significado otorgado por docentes de primer ciclo básico de la Escuela E970 de Ralco, Alto Biobío, al curriculum oficial implementado, a través de sus prácticas pedagógicas en aula.

La investigación consistió en un estudio de caso, exploratorio y cualitativo, que se ha basado fundamentalmente en un análisis por teorización anclada de los datos recopilados, mediante las técnicas de entrevistas en profundidad y registros de observación de clases.

Fueron partícipes de esta investigación, seis docentes de aula de primero a cuarto año básico, con diversos años de experiencia, con y sin jefatura de curso, incluyendo al educador tradicional, quien también es profesor de enseñanza básica titulado en una institución de educación superior perteneciente al consejo de rectores. Este grupo de docentes fue entrevistado, cada uno por separado, y luego se observaron algunas de sus clases al interior de la escuela en cuestión.

En cuanto a los resultados que se obtuvieron, se establecieron códigos y categorías de análisis, con las que se puede decir que este grupo de docentes significa el curriculum oficial, y su implementación en aula, como una práctica contradictoria, llena de tensiones y obligaciones, donde por una parte se les exige cumplir con las metas del sistema educativo (mencionando al SIMCE principalmente) y por otra, tienen planes y programas propios que supuestamente apuntan a contextualizar los contenidos, haciendo más pertinente los procesos educativos con la cultura local, en una población mayormente pewenche. Todos los docentes entrevistados señalaron incluir elementos de esta cultura en sus prácticas pedagógicas de aula, lo que no pudo ser constatado a través de los registros de observación realizados.

Palabras claves: prácticas pedagógicas, curriculum oficial, habitus, rol docente.

INTRODUCCION.

La investigación que presentamos, organizada desde un enfoque cualitativo, busca explorar el contexto educativo intercultural en que ejercen sus prácticas pedagógicas los docentes de primer ciclo básico de la Escuela E-970 (también llamada por los propios habitantes de esta localidad como Escuela Ralco), de Villa Ralco, en la comuna de Alto Biobío. Esta escuela se ubica a 90 km de la ciudad de Los Ángeles –capital provincial- hacia la cordillera, en la VIII región del Biobío.

En el contexto actual de crisis que experimenta el sistema educativo chileno, la investigación se realiza con el propósito de comprender en profundidad la perspectiva de uno de los actores sociales más importantes del mundo educativo: los docentes, a partir de la construcción de significados¹, respecto del currículum oficial y de su implementación en el aula.

Nos interesa ingresar en el modo en que asumen el proceso educativo formal, en un entorno que da cuenta de una realidad sociocultural particular y compleja. Esta particularidad y complejidad, se sitúa en la población pewenche y no pewenche, que habita en las comunidades del Alto Biobío, y que ha sido testigo –pasiva y activamente- de las transformaciones del entorno físico, familiar y económico más tradicional. Esto, debido por una parte, a desplazamientos que, en algunos casos la ha llevado a reasentamientos no voluntarios², y por otra, a que niños y jóvenes pewenche deben dejar atrás su comunidad de origen y emigrar

¹ Cabe decir que esos significados que se buscan a través de esta investigación, son reflejo y contenido de las diversas experiencias que cada docente ha vivido, al interior del establecimiento educativo. Así, cada experiencia *“recuerda la significación a la vez concreta y personal de lo que es vivido por un individuo. Eso, evidentemente no impide que estas experiencias sean colectivas. Varios individuos pueden compartir colectivamente las mismas experiencias y asociarlas a las mismas significaciones”* (Barus-Michel, et al. 2009:262).

² Estos reasentamientos involuntarios, proceso que comenzó en 1995, son debido a la inundación de tierras de dos comunidades pewenche de Alto Biobío, Ralco Lepoy y Quepuca Ralco, a partir de la construcción de las centrales hidroeléctricas, Pangué y Ralco (de las empresas. Pangué S.A. y ENDESA España S.A) ambas interceptando los cursos de agua del río Biobío. Alrededor de 35 familias debieron ser relocalizadas fuera de su territorio histórico, en tierras de la, hoy en día comuna aledaña, Santa Bárbara.

hacia los centros urbanos más próximos, para estudiar y al mismo tiempo buscar una actividad laboral que aporte al sustento propio y familiar.

Es relevante mencionar que la escuela de Villa Ralco, es una escuela-internado, que propone un proyecto educativo intercultural, sobre el cual los y las docentes advierten no haber sido formados. Vale considerar que ninguno de ellos³ es hablante nativo del chedungún y que, la permanencia de algunos elementos propios de la educación escolar occidental tradicional⁴, hacen que en la práctica, no se evidencie la intención de incluir la diversidad cultural en los procesos educativos de niños pewenche y no pewenche que forman parte de la comunidad educativa de villa Ralco, quienes pasan largos periodos de tiempo fuera de sus hogares, viviendo su cotidianeidad en el establecimiento educativo. Estos ejemplos evidencian, en parte, la complejidad de los contextos escolares en que desarrollan su labor pedagógica los docentes que allí trabajan, que hace pertinente la investigación que llevamos a cabo en esta escuela, en tanto Estudio de Caso.

Para facilitar la lectura del trabajo, la tesis se presenta dividida en los siguientes capítulos: En el capítulo 1, se describe el planteamiento del problema, señalando la justificación del tema, su relevancia social y educativa, además de la pregunta y los objetivos de investigación.

Luego, en el capítulo 2, se da cuenta de los principales antecedentes sobre el problema y, se describe el contexto sociopolítico de Chile, su sistema educativo, principalmente en la escuela estudiada y las condiciones socioculturales, económicas y educativas de la comunidad. También referimos a las principales investigaciones realizadas, relativas al problema de investigación propuesto.

En el capítulo 3, se aborda el sustento teórico, considerando las dimensiones principales de esta problemática tales como el campo educativo y su habitus, a

³ Salvo el Educador Cultural.

⁴ Por ejemplo la organización de los contenidos y la didáctica junto con las formas de evaluar, la disposición del mobiliario, el tipo de edificación, la medición de la calidad de la enseñanza a través de la preparación y aplicación del SIMCE, los horarios y tiempos de las clases, la separación del conocimiento por asignaturas, etc.

partir de la teoría de Pierre Bourdieu, las estrategias didácticas, desde la mirada de De Certeau, la cultura escolar y pedagógica que propone Ángel Pérez Gómez. También se aborda el rol docente y la práctica pedagógica desde José Contreras, Stenhouse, Shön, H. Giroux y A. Hargreaves. Además, se contempló incluir acá teoría curricular, para dar cuenta de qué es lo que implica la implementación curricular en una primera parte, con el sustento teórico de Glatthorn, quien a partir de una tipología curricular, permite comprender el curriculum como un ámbito complejo de la educación formal, y que es más que los contenidos de los planes y programas de estudio de los centros escolares. Una segunda parte de este apartado, considera los aportes teóricos de Rolando Pinto, sobre los niveles de concreción del curriculum, y cómo esto se ve reflejado en la implementación en el aula, asimismo, sostendrá la idea de la necesidad de un cambio de paradigma curricular en el sistema educativo.

El capítulo 4, explicita el Diseño Metodológico de la investigación, cuyo principal enfoque es el Interaccionismo Simbólico. Se da cuenta de la muestra, de los criterios de selección, de la técnica de recogida de datos y de los criterios de credibilidad.

El capítulo 5, desarrolla el análisis de los datos recogidos en la investigación, presentando descriptiva, e interpretativamente las categorías de análisis a partir de la información obtenida, vinculando el discurso emanado en el proceso de recolección de datos con el sustento teórico presentado en el capítulo 3, principalmente.

En el capítulo 6, se da espacio a las conclusiones, como “respuesta” a los objetivos de investigación planteados, a la síntesis del discurso emergido, así como otras interpretaciones que pueden complejizar el tema central de este Estudio de Caso.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Por definición, la educación como sistema formal de enseñanza de un país, busca implementar un currículum oficial⁵, que fortalezca la construcción de una identidad nacional homogénea, debido a la intención formadora de igualdad que caracteriza al mundo occidental. En gran parte de Latinoamérica y también en Chile, se implementan planes y programas nacionales de educación *“cuyos contenidos mínimos son de carácter obligatorio para los establecimientos que imparten educación básica y secundaria, reflejando la intención de construir un Estado monocultural”* (Carihuentro, 2007:6). En otras palabras, el sistema educativo chileno ha tenido históricamente, la intención de crear un Estado nacional, mediante una homogeneidad que se desprende de una asimilación de la cultura occidental, en desmedro de las culturas indígenas. Esto, tiene consecuencias éticas y sociales, puesto que la educación no es un proceso neutral, sino que responde a determinadas orientaciones políticas (Quintriqueo, 2010:7, Gimeno, 2004).

Con el paso de los años, a partir de las exigencias hechas por movimientos sociales, investigaciones, proyectos educativos y nuevas posturas respecto de la valoración de los pueblos indígenas, se ha establecido legislativamente⁶ que se reconozca la validez de su cultura y educación, a través del uso y la conservación de sus lenguas y de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe⁷, en zonas de alta densidad indígena: *“a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la*

⁵ El Currículum Oficial en Chile, deviene del Marco Curricular, que establece los Objetivos Fundamentales para cada uno de los años de estudio de educación básica y media, así como los contenidos mínimos obligatorios que debieran facilitar el logro de los objetivos fundamentales. En www.mineduc.cl

⁶ Ley Indígena 19.253, del año 1993, en el marco de la LOCE.

⁷ Más adelante, se desarrollará un apartado sobre la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) en Chile y sus principales dimensiones.

*sociedad global (Artículo 22: Ley Indígena, 1993)*⁸. Entre estas investigaciones y nuevas posturas, se puede mencionar el desarrollo de un proyecto educativo dirigido a la Educación Parvularia. Se trata del Programa de Mejoramiento a la Infancia⁹, que ha enfatizado la incorporación de la cultura local al curriculum en sectores socioeconómicos deprivados, fundamentando la existencia de este vínculo entre comunidad y escuela en tres niveles: en el plano de política educativa, de la calidad de un programa educativo y sobre el desarrollo psicosocial de los niños.

En cuanto a la *política educativa*, la articulación entre cultura local y curriculum, se sustenta en una lógica de empoderamiento de las comunidades y de las personas que llevan a cabo el trabajo educativo con los niños, generando colectivos autónomos que diseñan e implementan proyectos educativos pertinentes, siendo los apoderados, las familias y los cercanos que apoyan la implementación de este programa. Ello implicaría superar una visión compensatoria de la educación, que se orienta a la transmisión de contenidos, habilidades, valores de los que supuestamente estos grupos desfavorecidos económicamente carecen (Gimeno, 2002) y, donde *“las respuestas a las necesidades educativas de una comunidad determinada están dadas por una cultura hegemónica que, en este vértigo de la globalización y homogeneización, desconoce las diferencias, particularidades y riquezas de grupos sociales que están fuera de sus parámetros”* (Hermosilla, 2000:11).

En el plano de la *calidad de un programa educativo*, hay autores (Peralta, 1996; Magendzo, 1996 entre otros) que señalan que en cualquier nivel educativo, el tipo de relación o articulación dado entre el curriculum y la cultura de los estudiantes, implica una determinada cualidad educativa. A este respecto se señala que: *“no son los estudios o las evaluaciones comparativas con niveles de rendimiento nacionales o internacionales los que permiten aquilatar la calidad de*

⁸ Artículo de Ley citado por Quintriqueo, S. 2010. En: *“Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche”*. Página 7.

⁹ Ministerio de Educación, (2000). “El Programa de Mejoramiento a la Infancia: la cultura local”. División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Santiago de Chile.

la educación. Sino, por el contrario, pensemos que una educación es cualitativamente adecuada cuando, partiendo de la cultura en que está inmersa, rescata para sí la autenticidad cultural, para desde ella poder abrirse segura, confiada y, por qué no decirlo, sin complejos, a la cultura universal” (Magendzo, 1984:1). Las afirmaciones de éste autor se asemejan al extracto del artículo 22 de la Ley Indígena ya citado respecto a establecer un puente entre una cultura y otra: la de origen y la establecida en el curriculum oficial, pero siempre conociendo y valorando a ambas.

Y en el tercer plano de *desarrollo psico-social* de los niños, se fundamenta articular la cultura local con el curriculum, porque para niños y jóvenes, participar en una experiencia educativa sistemática, donde la cultura particular de la comunidad o localidad, las prácticas cotidianas y personas conocidas se incorporan y destacan en el proceso educativo, tiene un significado que, consecuentemente influirá en la valoración que los estudiantes construyan sobre su entorno y, en la construcción de sus identidades.

No obstante, aun cuando existen programas oficiales de promoción de la educación intercultural en Chile, paralelamente también se establecen distancias entre lo teórico y lo práctico. Es decir estamos frente a tensiones entre lo que se planifica en los documentos escritos y en lo que realmente se hace durante las actividades pedagógicas. Según Quintriqueo (2010), existe la legislación y los programas oficiales de fomento a la EIB, pero *“las lagunas entre la teoría y la práctica son enormes. La capacitación del profesorado se limita a una sensibilización y no va dirigido al profesorado en general, sino a aquellos profesores que trabajan en el área rural y en zonas donde la mayoría del alumnado es indígena. La sensación es que se trata de una acción ‘parche’ (...) y se la visualiza como un asunto que sólo atañe a los indígenas, en vez de reconocer su valor universal para la educación en general”* (Quintriqueo, 2010:8).

Es preciso observar por lo tanto, que en localidades donde la mayoría de la población tiene un origen cultural y étnico distinto a la cultura dominante o hegemónica de Chile, donde niños y jóvenes herederos de los pueblos originarios

del país, se educan con vista a la hegemonización, bajo el sistema oficial de enseñanza. Concretamente, las instituciones escolares y los proyectos educativos que contienen y desarrollan no consideran la cultura local y por lo tanto no contextualizan el curriculum desde parámetros que involucren la cosmovisión de los grupos humanos o de las etnias históricamente allí asentadas.

Las políticas educacionales, en su gran mayoría, han ignorado el carácter multicultural de su población y han sido elaboradas por los sectores gobernantes y no por los actores de cada comunidad (Magendzo, 1986; Carihuentro, 2007; Pinto, 2009; Quintriqueo, 2010). En particular el curriculum escolar se ha caracterizado por ser diseñado de forma jerárquica, verticalista y centralizada y las decisiones al respecto, emanan *“de los organismos dependientes de los Ministerios de Educación y/o por comisiones de especialistas (...) se les confiere la facultad y el poder de elaborar un curriculum único para todo el país y proponer innovaciones curriculares”* (Magendzo, 1986:15).

Al respecto, se podría señalar la falta de sintonía entre, la estructura obligatoria de significados del curriculum escolar y los esquemas de significado de las comunidades indígenas y de las culturas no dominantes, de las formas de aprender y concebir el mundo (Apple, 1979, citado en Magendzo, 1986:109). Es decir que, si bien las políticas educativas han hecho suyo el discurso de la flexibilidad y pertinencia curricular adaptado a las diversas realidades de nuestro país, el hecho es que se han transferido modelos curriculares ajenos a nuestros contextos y que, la implantación de tales modelos *“elaborados en una cultura distante a la nuestra, nos exigía no sólo aceptar el medio, sino también el mensaje (...) se ha eludido formular las preguntas sobre la pertinencia del curriculum (...) se han formado instructores más que educadores como si todo el problema educativo radicara en un buen diseño”* (Magendzo, 1986:110). Entonces, la importación –irreflexiva- de uno u otro modelo educativo, la adopción de tal o cual diseño curricular, podrían eludir el debate por el sentido educativo que hay detrás de los contenidos a enseñar, de tal forma que, se le resta importancia al análisis

crítico respecto de tales contenidos y, en consecuencia, del significado de la cultura que se transmite.

De este modo se produce un choque entre dos lógicas de conocimiento, y un cierre comunicacional entre dos tipos de conocimiento, uno que emana de las enseñanzas ancestrales dadas por las familias de las comunidades pewenche a través de la oralidad y otro que corresponde al conocimiento occidental.

Este desencuentro de la enseñanza de dos culturas respecto a los modos de conocer y entender el mundo, generaría en los estudiantes mapuche, y mapuche-pewenche, diferentes problemas, por ejemplo en el aprendizaje de contenidos, el cumplimiento de metas escolares, de comunicación y de entendimiento del rol que tiene la escuela en la propia comunidad. Así lo afirma Quintriqueo¹⁰ cuando expone que *“los niños cuando ingresan a la educación escolar sufren un choque cultural, fundamentalmente en lo referido a la racionalidad del conocimiento y pensamiento para comprender la realidad y el proceso educativo escolar. La racionalidad del pensamiento y conocimiento mapuche (...) se fundamenta principalmente en una concepción epistemológica que concibe al sujeto cognoscente en una concepción de temporalidad-espacialidad, sistematizada en el paradigma de relación directa entre sujeto-objeto y la dimensión espiritual que ordena y gobierna el cosmos. Esto significa que las personas mapuche para comunicar o construir un saber, un conocimiento, se vinculan a la experiencia personal y colectiva, a través del discurso y las prácticas socioculturales y religiosas, asociadas al medio natural, social, cultural y espiritual. En cambio el conocimiento escolar se presenta como un razonamiento sistemático que no siempre está ligado con la experiencia o que requiera de la implicación con otros, como es el caso de la memoria social mapuche. Así, las implicaciones de una educación escolar con ausencia de saberes y conocimientos propios, de los niños*

¹⁰ Quintriqueo, (2010): en *“Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche”*. Tesis Doctoral, que tuvo como fin investigar descriptivamente, sobre las implicancias que podría tener un currículum monocultural en el desarrollo de niños mapuche, consultando a alumnos, padres y madres y *kimches* (sabios mapuche), sus opiniones sobre qué rol debe tener la cultura mapuche en la educación. El estudio fue llevado a cabo en 3 comunas de la novena región: Padre Las Casas, Temuco y Nueva Imperial. Universidad Católica de Temuco.

de ascendencia mapuche, podría generar crisis en la identidad individual y sociocultural” (Quintriqueo, 2010:180).

Esto, porque el conocimiento académico que se valida, desde la lógica occidental, se relaciona con determinadas categorías disciplinares, que se explicitan en los Sectores de Aprendizaje que conforman el Marco Curricular oficial. En cambio, el conocimiento mapuche, se vincula con saberes que se representan en la memoria oral, individual y social de la familia y la comunidad y en otra relación con la naturaleza, el entorno.

Dentro de las prácticas educativas de las escuelas, entendiéndolas desde el *currículum enseñado*¹¹, se pueden considerar todas aquellas actividades escolares que están a cargo de los docentes para implementar el currículum, vale decir, lo que se hace dentro de estas instituciones para transmitir la cultura a través del conocimiento seleccionado en el Marco Curricular y que establecen niveles que concretan el currículum oficial¹², (concreción que da cuenta de su estructura jerárquica). También se puede considerar la contextualización o adaptación de este Marco curricular y de los Planes y Programas emanados desde el Ministerio, de acuerdo a la misión y visión de cada escuela¹³, incorporando en ello lo que esperan lograr con sus estudiantes en términos de aprendizaje, e integrando a veces, la realidad cotidiana de éstos últimos (Pinto, 2009). A nivel de aula, cada docente desarrolla su labor pedagógica (preparación de sus clases, procesos e instrumentos de evaluación, material didáctico, relaciones interpersonales, resoluciones de conflicto, etc.) necesitando conocer las características de niños y

¹¹ El Currículum Enseñado, según Glathorn (2006), se refiere lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo es comunicado a los estudiantes. El currículum enseñado puede diferir bastante del currículum oficial, ya que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de su propio conocimiento, creencias y actitudes. *Los cinco currículos simultáneos*, George Posner. 2010. En http://hojasuelta.blogspot.com/2010_08_01_archive.html

¹² Sobre los niveles de concreción del currículum, se describirá en un apartado del Marco Teórico.

¹³ En algunas ocasiones, los docentes participan de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los programas de estudio de sus escuelas. Es el caso de la escuela E-970 de villa Ralco, en donde algunos docentes han sido parte de esta discusión.

niñas, y adapta, complementa o innova el programa de estudio, elaborando una planificación curricular que se supone sea pertinente a ese grupo. No obstante, en la realidad, aparecen elementos que dificultan una contextualización sistemática que haga pertinente esta concreción curricular, a nivel de aula y de institución escolar.

Estas dificultades pueden estar vinculadas con: falta de tiempo para considerar la diversidad de ritmos de aprendizaje, debido a la elevada cantidad de horas lectivas, en desmedro de las horas con las que cuentan los docentes para preparar sus clases, no incorporar las experiencias previas que tengan los estudiantes sobre los contenidos a aprender, desconocimiento de la cultura local en que se inserta la escuela y la comunidad educativa, presión por lograr mejores resultados en las pruebas estandarizadas de medición de la calidad educativa¹⁴, la estabilidad laboral en términos contractuales, el número de alumnos por curso¹⁵, la escasa autonomía en la toma de decisiones respecto de la gestión escolar, la formación docente, inicial y continua.

Hay sin duda tensiones entre teoría y práctica, o entre intenciones y realidad en cuanto al currículum escolar y su implementación en las escuelas. Por un lado se plantea que los procesos educativos escolares contemplen la realidad multicultural de estudiantes, docentes, apoderados, la diversidad de los entornos que sitúan a las escuelas, y por el otro, en la cotidianeidad de la escuela,

¹⁴ Según una evaluación realizada por la Universidad Católica el año 2005, en relación a nudos problemáticos luego de la implementación de la Jornada Escolar Completa, y teniendo como contraparte al MINEDUC y al Colegio de Profesores, se observó que existe una tensión entre las horas de libre disposición y la necesidad de responder a las mediciones estandarizadas (SIMCE, PSU). Por ejemplo, los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas comprenden el mayor número de horas en el Plan de Estudio de primero básico a cuarto año medio, a su vez, un 38% de las horas de libre disposición se utilizan para actividades académicas como desarrollo de guías y repaso para mejorar el desempeño en estas pruebas antes mencionadas, en educación básica, en educación media esta cifra aumenta a un 42%. Fuente Education at Glance, ODEC. En Revista Colegio de Profesores de Chile. Junio 2006. Página 28.

¹⁵ Chile cuenta con un promedio de 32 alumnos por curso según estudios realizados por la OCDE (2004). La investigación señala que mientras más alumnos por curso (siendo Chile el país con el mayor porcentaje), los resultados en la prueba TIMSS y PISA son más bajos para Lectura, Matemáticas y Ciencias. Fuente Education at Glance, ODEC. En Revista Colegio de Profesores de Chile. Junio 2006. Página 31.

aparecen los contenidos obligatorios *“que deben dominar todos los educandos del país, como estándares comunes y homogéneos de un desempeño para un mundo moderno globalizado (...) que procura concretar en el currículo una cultura escolar hegemónica, unidimensional y etnocentrista, lo que sin duda está reñido con la realidad multicultural en que nos construimos y nos movemos los latinoamericanos en nuestras sociedades nacionales o regionales o mundiales”* (Pinto, 2009:7). Y en este sentido, en Chile la escolarización de niños mapuches en específico, se ha desarrollado bajo una lógica monocultural, con finalidades, contenidos y evaluaciones occidentales, es decir, se educan institucionalmente con conocimientos no mapuches (Quintriqueo, 2010, Carihuentro, 2007, Rother, 2005).

Lo descrito anteriormente es un fenómeno que hemos observado en la escuela básica E-970 de villa Ralco, donde la educación formal a la que niños y niñas de origen pewenche –población mayoritaria en esta localidad¹⁶- tienen acceso y que no ha contemplado en la implementación de sus proyectos, un currículum contextualizado, es decir, que los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyan conocimientos pewenche o mapuche-pewenche ancestrales, en forma sistemática, intencionando la educación escolar como un proceso de construcción cultural colectiva, y no como una selección cultural impuesta¹⁷ desde instancias ajenas a la realidad del Alto Biobío. Esta construcción colectiva, implicaría la existencia de un diálogo entre estas dos lógicas de conocimiento ancestral mapuche-pewenche y el conocimiento categorizado en disciplinas académicas, y, además requeriría de una postura abierta y democrática en la gestión de la escuela y de los poderes locales, en donde se cruzara el poder del municipio y la

¹⁶ De hecho, Alto Biobío es considerada Área de Desarrollo Indígena desde el año 1997. La población pewenche para el año 2007, era el 72%. En Norero, M. (2007). *“Municipio y etnicidad: el caso de la comuna de Alto Biobío”*. Tesis para optar al título de Antropología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

¹⁷ Por ejemplo, en la Escuela E-970 de Villa Ralco, se ha trabajado el año 2011, con el PAC (Programa de Apoyo Compartido), que ha sido elaborado en el Ministerio, y que se ha distribuido a lo largo de todo el país. Los facilitadores culturales de las escuelas EIB, deben acomodar algunas actividades para facilitar la comprensión y construcción de sentido en niños y niñas, sobre lo que están aprendiendo niños y niñas del Alto Biobío (ver entrevista a Facilitador Cultural).

forma de organización local de las comunidades indígenas, las familias, los docentes y directivos, los niños y niñas, puesto que en el caso estudiado, se trata de una escuela municipal. Y dentro de este diálogo, la discusión educativa debiera abarcar sobre el *qué* y el *para qué* se aprende en una escuela intercultural, o sobre qué sentido tiene la educación desarrollada en esta localidad –y en otras escuelas con EIB-. Por lo tanto, debiera contemplar los significados atribuidos, las percepciones, aspiraciones, inquietudes, de todos los actores involucrados, para no reducir la educación intercultural, quizás a un asunto técnico, o de reproducción social y de gestión centralizada del conocimiento y la socialización de las personas, cayendo en esta lógica monocultural occidental.

Aun cuando en esta escuela trabaja un actor denominado “facilitador cultural” cuyo rol es el puente entre los contenidos occidentales y el saber pewenche, apoyar a los docentes en la contextualización de las actividades de aprendizaje, para la lengua chedungún, no es una acción educativa que forme parte de la planta de la escuela, ni tiene una permanencia en ella. Este problema en términos de la pertinencia a la cultura mapuche-pewenche, dificulta que niños y niñas tengan experiencias educativas que fortalezcan su cultura local. Además en la escuela en cuestión, tal como en varias otras escuelas del país con esta característica de EIB, y como se explicita en la investigación de Quintriqueo (2010), se constata un *“currículum flexible en su dimensión técnica y política (dimensión formal). Sin embargo, los profesores continúan una práctica de educación escolar que oculta y niega el conocimiento y el saber mapuche”* (Quintriqueo, 2010:182).

Entonces, en la escuela E-970, la situación descrita puede ser entendida, a partir del hecho que los profesores no han podido perfeccionarse consistentemente como docentes de aulas con una alta población de niños y niñas de origen pewenche, quizás por falta de apoyo desde la gestión directiva, por falta de tiempo, o por imposición de la municipalidad de hacer efectivo únicamente el currículum oficial, etc. En suma ya sea por una u otra razón, lo que finalmente aparece, es el fenómeno de que los y las docentes de la Escuela Básica de Ralco

tendrían una insuficiente preparación pedagógica para fortalecer, a través de procesos educativos formales, los elementos identitarios propios de la cultura pewenche¹⁸ de los niños y niñas de la comuna del Alto Biobío.

Esto se observa porque la formación inicial docente *“no considera, conceptual ni metodológicamente, la situación de tener que enfrentar la diversidad étnica en las aulas de los futuros maestros. Los docentes no reciben orientaciones pedagógicas para enfrentar la diversidad lingüística de sus estudiantes, no son expertos en cultura indígena, la mayoría que trabaja con poblaciones indígenas no hablan las lenguas originarias y si lo hacen, es de un modo precario. Son muy pocas las facultades que preparan profesores para enseñar en contextos de diversidad cultural y étnica, y son aun más escasos quienes dominan la lengua indígena”* (Carihueño, 2007:20). Se puede agregar desde los resultados de la investigación de Quintriqueo ya citada, que en las escuelas que se consideraron en la muestra y, en general en las escuelas de la región, las prácticas pedagógicas *“carecen de una relación con los saberes locales, con la aplicación de las nuevas orientaciones curriculares y los propósitos que se plantean en la formación inicial docente”* (Quintriqueo, 2010:175).

Bajo este esquema, es relevante indagar respecto de las prácticas educativas de la escuela citada, especialmente de los y las docentes, puesto que son ellos/as, finalmente, quienes llevan a cabo, contextualizadamente o no, la implementación curricular en el aula, además de explorar los significados que estos actores construyen sobre su propia labor pedagógica en una escuela EIB, y sobre lo que para ellos significa concretar un curriculum que articule la cultura local con los contenidos del curriculum escolar oficial chileno.

Entonces, el problema de investigación que se presenta en este escrito, adquiere relevancia porque la interculturalidad en el aula, es un tema que recién

¹⁸ En el Marco de Antecedentes, se expondrá un apartado sobre esta identidad pewenche, y los elementos culturales de esta comunidad.

se abre camino en la investigación educativa en nuestro país¹⁹. Si reconocemos los procesos educativos en las instituciones educacionales como una realidad compleja, ya en las escuelas sin EIB, aun más compleja es esta realidad cuando dentro del aula se mezcla distintas cosmovisiones, lenguas y significados, tal como sucede en las escuelas con EIB.

En este contexto sociocultural de comunidad interétnica, podemos decir que se juntan o encuentran dos (o varios) mundos, con diferentes conocimientos, diferentes formas de concebir la vida y diferentes interacciones entre los sujetos, es decir, con diferente socialización. Por tanto, en una comunidad-escuela con EIB de nuestro país, se conjugan saberes que comprenden o significan los elementos que los conforman, pero esto ocurre en una relación asimétrica, donde uno de estos saberes es el oficial o esperable²⁰, y el otro, en este caso el saber mapuche o mapuche-pewenche, es el que tiende a desaparecer en función del primero. Se habla de asimetría porque, tal como se expresa en los propósitos del programa de EIB en Chile *“uno de los objetivos esenciales de este convenio fue el diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta pedagógica, para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de Enseñanza General Básica”* (Mineduc, 2012), y asimismo, en el artículo 28 del convenio n° 169 de la OIT sobre la entrada en vigencia del sector de aprendizaje de Lengua Indígena, se explicita que *“siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes*

¹⁹ En Chile, a partir de la promulgación de la Ley Indígena, n° 19.253 del año 1993, se crea el año 1996 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. El año 2009, entra en vigencia el sector de aprendizaje llamado Lengua Indígena, implementándose sólo en Primero Básico a partir del año 2010. En: <http://www.mineduc.cl>

²⁰ Este saber oficial o esperable, se refiere a los contenidos mínimos estipulados en el currículum nacional, o bien, en los planes y programas de la Escuela E-970 de Ralco, que se elaboran a partir del Proyecto Educativo Institucional. Como ejemplos de estos saberes oficiales se puede mencionar, la adquisición y uso de la lengua castellana y sus ejes de aprendizaje de Lectura, Escritura y Expresión Oral, o las habilidades de pensamiento matemático, o las competencias científicas, a partir de categorías de conocimiento académico.

deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar ese objetivo” (Mineduc, 2012). Entonces, estas dos citas dan cuenta que, aun cuando existe el marco legal para promover escolarmente los saberes ancestrales de los grupos indígenas de nuestro país, éstos quedarán supeditados a los saberes occidentales, organizados en el curriculum escolar.

La socialización, como proceso de integración de los sujetos en el marco de una cultura en constante transformación (Quintriqueo, 2010: 50), lo que implica el aprendizaje de ciertos *habitus*²¹ y esquemas que dan un determinado orden, tales como normas, saberes, reglas sociales, para que las personas puedan desenvolverse en la sociedad. Cuando hay coherencia entre el marco cultural y los contenidos o dimensiones de socialización que se desarrollan en la escuela, la integración social parece no presentar mayor conflicto, pero cuando este marco cultural no es coherente con los contenidos que, desde la institución principal de socialización secundaria, es decir la escuela, se generan conflictos, contradicciones e incluso, en términos del desarrollo individual de cada sujeto *“algunas aspiraciones pueden ser reprimidas y hasta negadas, sea por su cultura y sociedad o bien, en relación con la sociedad occidental en el medio escolar y social (...) podría ser muy sensible en el proceso de aceptación o rechazo, el prejuicio y la negación del otro”* (Quintriqueo, 2010:52), lo que se da en sociedades o entornos que representan diversas maneras de comprender el mundo, tal como sucede en nuestro país, y en particular en el caso de la comuna de Alto Biobío y en la Escuela Básica de villa Ralco, en donde niños y niñas de ascendencia pewenche o mapuche-pewenche y no pewenche coexisten y conviven en la institución escolar, y fuera de ella, compartiendo valores e interpretando el mundo con diferentes miradas, consciente o inconscientemente.

En este marco es relevante indagar y comprender desde la mirada de reconocimiento y validación de lo intercultural, las formas de implementar y contextualizar el curriculum, y develar nuevos conocimientos que orienten el

²¹ Concepto del que se hablará más adelante.

quehacer educativo en entornos como el que se considera en el presente trabajo. Así, uno de los aportes que busca esta investigación, es fortalecer la necesidad de incluir la educación intercultural como una mirada que reafirma el derecho a la propia cultura, a la valoración de lo intrínseco de cada una de ellas, favoreciendo una relación dialógica y equitativa entre los modos de vida que a cada una caracteriza, y no la mirada parcial de un programa preestablecido como el que impone el Estado, que reduce la interculturalidad a un sector de aprendizaje, llamado Lengua Indígena en el caso chileno. Lo anterior, se reafirma con la idea de que *“la interculturalidad permite abrirnos otros horizontes de significación, facilitando nuestro acercamiento comprensivo y reflexivo de la diversidad. Ello es una riqueza intelectual, social y emocional que potencia los aprendizajes y el desenvolvimiento en sociedades más complejas y globalizadas”* (Martínez, 2000:15, citado en Carihuentro, 2007:11).

La educación intercultural es incipiente. Solo hace algunos años (a partir del ajuste curricular del año 2009), se incluyó un nuevo sector de aprendizaje en el curriculum oficial llamado Lengua Indígena, y cabe señalar, para localidades de alta densidad poblacional de grupos indígenas. Pero esto sólo incluye una pequeña parte de todos los saberes que conforman la cosmovisión mapuche, y en donde por cierto, no hay especificidad de lo pewenche. Estos saberes no se incluyen en este programa oficial, y además se han construido igualmente desde una mirada occidental, o culturalmente dominante.

En los procesos educativos, además de la complejidad antes referida, entra en juego la implementación del curriculum, el curriculum enseñado, y la importancia o significado que le otorguen los docentes a la educación intercultural, para poder llevar a cabo una contextualización curricular, o un curriculum más dialógico con la realidad de la cultura mapuche-pewenche.

Por tanto, la existencia de un curriculum oficial que contenga y describa un sector de aprendizaje llamado Lengua Indígena, no bastaría para que los y las docentes implementen un curriculum contextualizado, a fin de hacer más

pertinentes los contenidos y aprendizajes a la cultura local de su realidad educativa. Este estudio por lo tanto, se justifica también en el aporte que puede dar a la educación intercultural de nuestro país, en específico, a la formación continua de los y las docentes que se desempeñan profesionalmente en contextos multiétnicos y multiculturales como el descrito anteriormente. Es necesario, para fortalecer la cultura propia de los y las estudiantes pertenecientes a la comunidad pewenche del Alto Biobío, una formación de los y las docentes que sea más adecuada respecto de la cultura ancestral en donde se inserta el desempeño de su práctica pedagógica, para que a su vez, se propicie una transformación de la mirada que el mundo occidental y dominante tiene hacia las sociedades indígenas y sus formas de vida. En otras palabras, se hace necesario avanzar respecto a la comprensión de la cosmovisión mapuche- pewenche, sus conocimientos, saberes y valores, a fin de poder proponer y desarrollar una educación más pertinente y significativa, abordándolo desde la perspectiva multicultural, a través de una relación e interacción equilibrada y dialógica.

La comuna del Alto Biobío, es una comuna con condiciones socioeconómicas difíciles²², ya que muchas familias han debido reacomodar sus sistemas de vida a partir de la llegada de las centrales hidroeléctricas Pangué y Ralco, hace más de una década. En ese nuevo escenario, han debido cambiar sus modos de subsistencia. Así, *“no hay que ser antropólogo para captar que mucha gente no tenía en realidad un concepto cabal de los hechos que venían súbitamente a transformar su vida y mundo pewenche, y esto por el sólo hecho de no manejar cierta información y ciertos códigos: la gran mayoría son analfabetos totales o funcionales. Tampoco hay que ser psicólogo para observar los altos índices de estrés o angustia provocados por la incertidumbre y las transformaciones repentinas de casi todos los aspectos de la vida cotidiana. Para qué hablar del alcoholismo. Para qué hablar de la evidente inseguridad y mal*

²² Según la última encuesta CASEN (2010), la comuna de Alto Biobío es la comuna con mayor índice de pobreza de Chile, con mayor tasa de suicidio, alcoholismo y cesantía. En www.mideplan.cl

concepto de sí mismos y de su grupo de pertenencia con que intentan desenvolverse los individuos más jóvenes” (Krell, 2006: 14).

La población que hoy integra la escuela es heredera de la situación social provocada por las llegadas de los embalses de Endesa y Colbún. Por tanto, fortalecer el reconocimiento y revaloración de los modos de vida mapuche-pewenche que se han visto afectados debido a lo anterior, a través de un aporte educativo pertinente, podría revertir de cierta manera, el que los habitantes originarios del alto Biobío se hayan visto obligados a renegar de sus antiguas significaciones, debido a acontecimientos generados a través de la manipulación de las instituciones, valores, aparatos cognitivos, imaginarios, legados por la amplia historia del mundo colonial occidental de la que somos parte.

Si se ha de hablar y defender un currículum contextualizado, los programas de Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país, no debieran elaborarse sólo desde la mirada occidental. Al respecto, se han hecho críticas al programa EIB en relación a la baja representatividad de los profesores mapuche en las escuelas y, algunos profesores que trabajan en escuelas EIB, señalan que *“en el marco del programa de educacional intercultural no se encuentra suficientemente promovida la reflexión de lo propio, como tampoco lo estaría el diálogo con los chilenos”* (Rother, 2005:78).

Respecto a lo anterior, cabe preguntarse ¿qué hace falta para que los y las docentes que trabajan en contexto interétnico o multiétnico, como en la comuna de Alto Biobío, desarrollen y fortalezcan una labor pedagógica en aula, que facilite el diálogo entre el mundo pewenche y no pewenche?, ó, ¿qué se requiere para que el currículum escolar pueda ser contextualizado en su implementación en aula en esta localidad?

Ambas inquietudes, no pueden ser respondidas inmediatamente. Por lo tanto, la tesis explorará el discurso de los docentes de la escuela referida, para poder comprender de ellos y ellas qué relevancia y significado le otorgan a la necesidad de integrar dialógicamente estos diferentes mundos y modos de vida, que es lo que podría acercarse a un currículum contextualizado, y descubrir cómo

perciben su labor docente y el marco cultural en el que se desenvuelven sus estudiantes, sean estos de origen pewenche o no pewenche. También, es necesario indagar sobre qué representa para estos docentes el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en tanto documento que orienta la planificación y por consiguiente, la implementación del currículum, observando qué elementos de la cultura pewenche se incorporan y cómo lo hacen, a través de las estrategias didácticas que estos docentes aplican cotidianamente en el aula.

Como aporte educativo, la tesis espera entender cómo los docentes, como actores de esta comunidad, podrían desarrollar su trabajo en función de abarcar el desafío que implica que las escuelas, en sus procesos de formación de las personas, valoren el aporte de las culturas originarias. Entre otras cosas, para que la comunidad del Alto Biobío, pueda resignificarse luego de la situación de precariedad sociocultural provocada por los cambios que han debido vivir a partir de la llegada de las centrales hidroeléctricas. Situación de precariedad que por cierto, anteriormente a la llegada de estas intervenciones, también caracterizaba a esta localidad. En cuanto a los aprendizajes, no se espera que sea un aporte a elevar los resultados de SIMCE, puesto que esta medición muestra sólo una parte de las realidades educativas de nuestro país, sino que espera que, a través de una educación sistemática, adecuada y pertinente a la realidad descrita antes, la escuela sea un lugar de encuentro, no sólo de adaptación o asimilación. Así lo afirma Gimeno Sacristán cuando dice que *“la escuela debe ofrecer instrumentos críticos para entender las relaciones sociales, apoyar el modelo de ‘individuo en sociedad’ y de ‘individuo en su cultura’, propiciando en su propio ambiente las relaciones más convenientes”* (Gimeno, 2002:16), no asimétricas.

Por tanto, del planteamiento de la problemática presentada anteriormente, emerge la importancia de indagar en los discursos de los docentes de la escuela referida, respecto de cómo perciben ellos/as la implementación del currículum en un entorno intercultural, en términos de la relación que se da entre lo escrito y lo ejecutado, o entre lo teórico y lo práctico, ó, entre las intenciones y la realidad educativa, a fin de reconocer las necesidades que la educación tiene, en términos

de la pertinencia y contextualización curricular, siendo conscientes de la supremacía histórica de un modelo educativo occidental en su realidad escolar.

En este marco, se busca responder a la pregunta de investigación:

¿Cuál es el significado que le otorgan los y las docentes de primer ciclo básico de la escuela de Ralco de la comuna de Alto Biobío, a la implementación del curriculum oficial en aula?

Y en relación a los objetivos que de ella se desprenden:

Como objetivo principal:

- **Comprender el significado que le otorgan los y las docentes de primer ciclo básico de la escuela de Ralco de la comuna de Alto Biobío, a la implementación del curriculum oficial en aula.**

Y como objetivos secundarios:

- Explorar y examinar el significado atribuido por los profesores de primer ciclo al Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Básica E-970 de la villa Ralco.

- Identificar y describir las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de primer ciclo básico de la escuela E-970 de villa Ralco, en la implementación del curriculum oficial.

- Identificar y describir los principales elementos de la cultura pewenche que los docentes incorporan en la implementación del curriculum oficial de la escuela E-970 de villa Ralco.

CAPÍTULO 2. MARCO DE ANTECEDENTES.

En este marco, presentamos tres dimensiones de la realidad, que enmarcan el problema de investigación descrito anteriormente, abordando aspectos macro y micro, considerando la complejidad de los procesos educativos escolares. Así, se espera poder contextualizar el tema, y enriquecer el posterior análisis de la información recopilada.

La primera de estas dimensiones, hace referencia al entorno sociopolítico actual del país. Es preciso situar el entorno político, económico, social y cultural en que se desenvuelve la educación escolar hoy en Chile a fin de comprender ampliamente los fenómenos sociales. Cuando situamos una problemática, se hace necesario abordarla multidimensionalmente para pensar en la complejidad que este problema abarca, y develar los hechos desde un nivel más profundo que amplíe nuestra comprensión de la realidad. Quiero decir, que el análisis del curriculum escolar, si se enmarca sólo desde lo propiamente disciplinar o técnico, se corre el riesgo de reducir la problemática y, por ende, la comprensión que sobre tal, se pudiera desarrollar.

Luego, en este apartado sobre antecedentes, se hace referencia a la escuela básica E-970 de villa Ralco. Como una segunda dimensión donde se inscribe la problemática señalada, se describe su entorno cotidiano como institución o establecimiento, situado en un contexto con sus particularidades histórico-político-culturales.

Una tercera dimensión, que da cuerpo a este marco de antecedentes, dice relación con un acercamiento, sobre algunos elementos que pueden configurar una descripción de lo que significa ser pewenche, haciendo una síntesis histórica de la zona involucrada, y señalando las principales actividades que estas comunidades practican.

2.1- CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO CHILENO ACTUAL.

La matriz sociopolítica de Chile, al igual que muchos países latinoamericanos a principios del siglo XX, se caracterizaba por un Estado que tenía un rol central, como símbolo de unidad nacional, de distribuidor de recursos y articulador de la política social (De la Fuente, 2010). En políticas públicas y programas de gobierno, se incluyen demandas e intereses políticos y sociales diversos.

Entre las décadas del '40 y del '60, hasta comienzos de la década del '70, se amplía la ciudadanía en términos de derecho y garantía de la participación en los procesos electorales (voto de la mujer e incorporación del sector campesino y obreros sindicalizados como otros actores sociales).

Como modelo de desarrollo, Chile durante la primera mitad del siglo XX sustituye las importaciones y prioriza el crecimiento industrial nacional. El Estado supervisa e interviene en la producción, el empleo y en la educación²³. Aun con ello, el modelo económico reafirma su carácter capitalista, pues intervienen capitales extranjeros y por ende, hay dependencia de la economía internacional.

Con el golpe militar de 1973 y su régimen dictatorial, se interrumpe este modelo de desarrollo y la matriz sociopolítica antes mencionada. Entre otras cosas, se reprimen las acciones sociales derivadas de la acción política, a la vez

²³ En el aspecto social, la escuela se legitima como espacio de escolarización pública, obligatoria y gratuita para todos los individuos de una comunidad. La escuela pública así, institución obligatoria y gratuita, se consideraba como un *servicio público fundamental*. Eso implicaba, al menos en el discurso, una formación de ciudadanos en una misma institución, como *"requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la 'inevitable' aunque frecuentemente escandalosa desigual distribución de los recursos económicos y culturales"* (Pérez, Gómez, 2004:128). Cabe decir que la escolarización obligatoria de las comunidades, también implica situaciones (al interior de las escuelas), relevantes de ser estudiados (tal como lo hicieron Foucault, 1982 y Varela, 1991), que no pueden quedar fuera del análisis: frecuentemente la escuela como institución ha estado sometida al predominio de una disciplina formal, autoridades y toma de decisiones arbitrarias, transmisión de una cultura hegemónica y eurocéntrica, ritos sin mayor sentido para los estudiantes o los docentes, la profundización del aprendizaje académico, de asignaturas y contenidos parcelados y fragmentados que toman distancia de problemáticas cercanas o cotidianas para los estudiantes. Al respecto, otro autor (Willis, 1990) relaciona lo anterior y plantea que el fracaso escolar se debe al carácter reactivo hacia la cultura de origen de los grupos socioeconómicos más desfavorecidos y marginados, pudiendo ser un objetivo oculto del sistema escolar que favorece la clasificación y estratificación social de las personas (Pérez Gómez, 2004).

que se impuso un nuevo modelo económico de libre mercado y privatización del sector público, cambiando el escenario político, puesto que *“el aparato estatal, el gran proveedor de certezas, se repliega cediendo terreno al mercado y asumiendo un nuevo rol subsidiario, enfatizando su ámbito en la regulación”*²⁴ (De la Fuente, 2010:180).

Con la Constitución de 1980, la dictadura militar impone su proyecto sociopolítico, quebrando hasta el día de hoy el modelo anterior. Bajo este esquema se instaló un proceso de modernización excluyente y autoritario. El Estado pierde sus funciones sociales. En términos económicos, el modelo neoliberal se profundiza. La salud y la previsión social quedan en manos del sector privado, y la educación, a través de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) en donde el Estado se desprende de su rol docente, se incorporan capitales privados en el sistema educativo, hay un desmembramiento de instituciones educativas públicas, una precarización de la formación y condiciones laborales de los docentes, entre otras cosas.

Con el proceso de transición política del año 1990, se reforma el modelo de desarrollo *“basado en las profundas transformaciones sociales ocurridas con el quiebre de la matriz Estado-céntrica”*²⁵ (De la Fuente, 2010:180). Con esto, se da lugar a un nuevo escenario sociopolítico, se incentiva la política de coalición, se excluye a los partidos políticos pequeños, con lo que el espectro ideológico del sistema político se reduce y, hasta el día de hoy no ha vuelto a tener la amplitud y diversidad que hasta antes de la dictadura militar de 1973 lo caracterizaba. Lo anterior, dificulta la inclusión en la agenda política de temas que afecten a las minorías de género, étnicas, sexuales, o políticas. En este sentido, las movilizaciones sociales, de carácter anti neoliberal, se alejan de la política partidista tradicional.

²⁴ De la Fuente, G. (2010): *“Continuidades y cambios de la Matriz Sociopolítica en Chile desde la reinauguración democrática”*. En Revista de Sociología, n° 24. Página 180. <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/14430/14739>

²⁵ *Ibíd.*

Es relevante mencionar que, bajo la lógica de esta nueva matriz sociopolítica chilena, se hacen visibles problemáticas que atañen directamente el ejercicio de la ciudadanía, más allá del derecho a voto, por ejemplo: los derechos reproductivos y sexuales, la comprensión y construcción de una perspectiva multicultural que facilite el dialogo en torno a la situación de los pueblos originarios, entre otras. Estas demandas sociales, no han sido abordadas en profundidad por parte de la clase política y por lo tanto, no han sido satisfechas desde un reconocimiento público como derechos.

Resulta paradójico que, a la vez que en las dos ultima décadas, se hace una crítica a la baja participación política de la ciudadanía, en los discursos públicos se llama a *no politizar* las esferas sociales (las que atañen, justamente, al desarrollo político de un país) con el argumento de que, dotar de ideología las temáticas y demandas sociales pone en peligro la estabilidad y del consenso del país. Es decir, se ha hecho ver como si los problemas en la salud, educación, trabajo, vivienda, justicia, derechos humanos, etc. no tuviesen relación alguna con decisiones políticas (De la Fuente, 2010) y fuese perjudicial comprenderlo así. En consecuencia, uno de los aspectos relevantes de este nuevo escenario sociopolítico chileno, es la creciente distancia entre el sentir de las personas, como ciudadanos, y el discurso público oficial.

Con este nuevo escenario político, económico y social, en el Sistema Educativo chileno actual predomina la construcción de competencias individuales y la noción de *calidad* en base a la medición a través de estándares²⁶, como camino para la inserción individual y colectiva en la sociedad globalizada. Estas competencias, que la actual educación chilena pretende desarrollar, van dirigidas hacia el desarrollo de habilidades en donde cada persona tiene que *“salir a luchar en el mercado del desempleo por los pocos empleos disponibles, construyendo una nueva subjetividad profesional, donde su creatividad es puesta a prueba*

²⁶ En el ámbito nacional, se determinan rankings de los establecimientos educativos en base al SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa). En el ámbito internacional están las pruebas denominadas TIMSS, PISA, entre otras, que también dictaminan los parámetros con que se mide la calidad educativa, y los consecuentes estándares que comparan el denominado progreso de un país.

*diariamente por la competitividad, fragmentando los grupos de trabajo y colocando en la responsabilidad individual la consecución de destrezas para poder competir*²⁷. Así, algo que caracteriza fuertemente nuestro Sistema Educativo, es la relevancia que tienen en términos de evaluar la calidad educativa, las metas, estándares y perfiles (internacionales) que devienen de un paradigma racional positivista, o de la racionalidad instrumental, es decir, la reducción de los complejos procesos educativos a estadísticas, y de focalizarse sólo en algunas áreas del conocimiento humano (lenguaje, matemáticas, ciencias, tecnología). En el modelo de desarrollo neoliberal *“todo el accionar humano queda supeditado a categorías económicas”*²⁸, de tal forma que otras formas de comprender la educación, como por ejemplo una búsqueda del desarrollo personal y el fortalecimiento de la vida en comunidad, quedan relegadas ante las pruebas estandarizadas que miden sólo lo cognitivo del aprendizaje humano.

En educación, el Estado chileno asume hoy un rol subsidiario donde se subsidia la demanda logrando que su función reguladora se vea profundamente debilitada. Al respecto, cabe recordar que durante el proceso de conformación del Estado, la educación se comprendía como una extensión de sus funciones, y fue evidente el esfuerzo para fortalecerla como una institución de servicio público nacional. Junto con ello, la administración de los gobiernos y de las políticas educativas tenía un carácter centralizado. Era el llamado Estado Docente, que asumía todas las responsabilidades educativas del país, a través de *“un poder central, verticalmente jerarquizado y con sus propias estructuras y recursos”*²⁹. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el modelo de desarrollo de los países de Latinoamérica comprendía la educación como fundamental, pero ya no en términos socioculturales, sino que además, como vía para la formación de recursos humanos para el fortalecimiento de la economía.

²⁷ Colegio de Profesores de Chile. (2006): *“La crisis del sistema educativo chileno. Diagnósticos y propuestas”*. Página 4. En www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/InformeWEB.pdf

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ *Ibíd.* Página 15.

A lo largo de estos años, se han generado diversas y constantes iniciativas públicas y privadas que han apuntado a reformar la escuela, desde propuestas de política educativa en general, pero también experiencias concretas que innovan los programas educativos, pero *“en las últimas décadas del siglo XX, las propuestas e iniciativas de reforma del sistema escolar, no se encuentran motivadas tanto por la conciencia de las insuficiencias cualitativas del sistema, por su incapacidad para facilitar el desarrollo educativo de ciudadanos autónomos, como por las exigencias imperiosas e insoslayables de la economía de libre mercado”* (Pérez Gómez, 2004:129).

En específico, los procesos de planificación y desarrollo curricular en esta región, se han caracterizado por: una planificación centralizada, la implementación de un currículum uniforme, la emergencia de algunas reformas de adaptación y flexibilidad pero elaboradas centralizada y jerárquicamente, disciplinas de aprendizaje con mayor estatus que otras (lenguaje, matemáticas, ciencias por sobre arte, filosofía u otras) altamente diferenciadas y delimitadas y, por la importación de modelos curriculares.

Describiendo un poco estas características, se puede decir que en cuanto a la *planificación centralizada*, se ha argumentado que es necesaria para mantener la unidad nacional y el consenso cultural, entonces se elaboran los currículum escolares en los organismos que dependen del Ministerio de Educación o por comisiones de expertos o especialistas, pero de forma jerárquica. A los docentes se les deja fuera de las decisiones que atañen su propia labor, puesto que *“la participación de los profesores se reduce, en el mejor de los casos, a una mera consulta burocrática y tangencial que no implica ni conlleva el análisis serio de los criterios que los burócratas y los agentes reproductores de la cultura han manejado en el proceso de seleccionar la cultura para el currículum”* (Magendzo, 1986:16). La legalidad de un currículum uniforme para todo el país, hace que éste adquiera carácter oficial y obligatorio, sustentando su obligatoriedad en la unidad e identidad nacional, pero la identidad nacional a partir de la unidad y uniformidad, sólo es el resultado de *“la eliminación de las diferencias culturales (...) La uniformidad y obligatoriedad del currículum está suponiendo, además, que*

operamos en sociedades con poblaciones y condiciones homogéneas, donde no hay diferencias ni divisiones” (Magendzo, 1986:17), pero claramente esto no es así. En nuestro país, es común apreciar que los enfoques curriculares que aparecen explícitos e implícitos en las reformas educativas que se han implementado, se hayan incorporado a partir de modelos internacionales, principalmente de Europa y Estados Unidos. A raíz de esto último, se señala sobre los modelos curriculares importados, que no sólo se han diseñado en culturas diferentes a la nuestra, sino que además, este diseño se realiza en función de los estratos socioeconómicos medios y altos de las sociedades desarrolladas (Magendzo, 1986).

En la administración escolar, hoy existen en Chile tres grandes sistemas excluyentes entre sí: particular pagado, particular subvencionado y municipal. Estas diferentes formas de gestionar la enseñanza escolarizada en nuestro país indican, según análisis internacionales³⁰, que el sistema educativo está estructurado por clases sociales, lo que fomenta las desigualdades de origen de los estudiantes.

En los sucesivos gobiernos post dictadura militar, han habido procesos de continuidad y de ruptura en el sistema educativo. La continuidad, se evidencia en el sistema de financiamiento y la administración. El quiebre, ha sido mediante algunas reformas, como el cambio de la LOCE a la LGE (Ley General de Educación) y el reconocimiento de la especificidad de la labor docente a través de un estatuto, desarrollo de proyectos focalizados, aumento en la cobertura e infraestructura y fortalecimiento del MINEDUC. Lo anterior, da cuenta de la coexistencia de dos lógicas distintas en nuestro sistema educativo: por una parte las políticas de mercado a través de un modelo de competencia y subsidio a la demanda, y por otro, las políticas de Estado que pretende integrar calidad y equidad para la totalidad de los estudiantes de nuestro país. Sin embargo, el hecho de que entre los años 1990 y 2004 en Chile se hayan creado más de 1600 establecimientos escolares con dependencia particular subvencionada y se hayan

³⁰ Organización para la Cooperación y Desarrollo económico, OCDE. (2004): “Revisión de Políticas Nacionales de Educación”. En www.opecch.cl/bibliografico/doc_movest/InformeWEB.pdf

cerrado más de 190 colegios municipales, es un indicio de que la libertad de enseñanza, promulgada constitucionalmente, transforme la educación en un bien de consumo propia del libre mercado.

En definitiva, los lineamientos políticos del modelo neoliberal, han facilitado el desarme del estado de bienestar y fortalecido la idea de que la educación es una *“mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda”* (Pérez Gómez, 2004:129).

2.2- REFERENCIAS DE LA ESCUELA BÁSICA E-970 Y DE VILLA RALCO.

Como antecedentes, se debe mencionar que villa Ralco, con 1.000 habitantes aproximadamente se inserta en la localidad de Alto Biobío (octava región del Biobío). Esta comuna se formó hace pocos años (año 2004 mediante la ley 19.959) y cuenta con una población que bordea las 7.000 personas, distribuidas en una superficie de 2.098 kilómetros cuadrados aproximadamente, la que se inserta en la zona cordillerana de la región del Biobío, extendiéndose desde la confluencia de los ríos Queuco y Biobío, hacia el oeste, hasta el límite con Argentina hasta el este. De esta población *“más del 70% de la población se asume como mapuche, mapuche-pewenche o simplemente pewenche”* (Fuenzalida, 2010:27). De los lugares que constituyen la comuna, hay 12 comunidades pewenche que están inscritas en CONADI. Villa Ralco es el único lugar que no es comunidad indígena como tal, siendo el centro administrativo de la comuna. El alcalde de esta localidad, es el señor Félix Vita Manquepi, perteneciente al PPD, quien actualmente ocupa el cargo por segunda vez, el Departamento de Educación Municipal (de ahora en adelante DAEM) está a cargo de Germán Cisterna Riffo y el coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) es el profesor Ángel Ancanao Quintana.

En términos educativos, la escuela básica E-970 de Ralco, cuya directora es la señora Mónica Peredo, posee una matrícula que supera los 300 alumnos, desde prebásica a octavo año básico. Este establecimiento además funciona

como internado para los estudiantes que vienen de otras localidades, y cuenta con una capacidad para 112 estudiantes, con un equipo de 5 inspectores quienes están a cargo de estos niños y niñas. Ellos/as, los niños y niñas que asisten a esta escuela deben, idealmente, usar uniforme (la vestimenta que está dentro de nuestro imaginario cuando nos referimos a la educación municipal de nuestro país, es decir, niños con pantalón gris y camisa blanca, y las niñas con jumper azul y blusa blanca, zapatos negros, delantal, etc.), pues así lo solicita el reglamento de este establecimiento, aunque se flexibiliza en esto ya que muchas familias no tienen recursos como para cumplir siempre con esta normativa. Asimismo, cuando corresponde según el horario la clase de Educación Física, los estudiantes ocupan un buzo y zapatillas.

Según se explicita en un medio escrito del DAEM³¹ de la comuna, la educación municipal del Alto Biobío “*está en alza, respecto de los años anteriores*”³², arguyendo tres factores principales: a) ampliación y mejora de la infraestructura de los establecimientos educacionales, b) asignación de mayores recursos económicos para alumnos más vulnerables, a través de la promulgación de la Ley SEP y c) capacitación del recurso humano que trabaja en los establecimientos educativos. Respecto de este último factor, se expone en el mismo documento que “*aún quedan tareas pendientes por trabajar (...) se debe aumentar la interacción de los docentes con la cultura pewenche, para conocer, optimizar e insertar, a través de ella, los contenidos y aprendizajes que son medidos por el SIMCE*”³³. En relación con esta última idea, se puede observar que, aun cuando en la escuela de Ralco, en su Proyecto Educativo Institucional, se confeccionaron planes y programas propios que incorporan contenidos complementarios para abordar temas propios de la cultura pewenche y de la comuna, se tiene como prioridad la lógica occidental de conocimientos, dando

³¹ Departamento de Educación Municipal. Comuna de Alto Bio-Bio.

³² Parra, J. 2011: “*Taiñ mapungeal ka antü. Por el futuro de nuestro territorio*”. Revista del Departamento de Educación Municipal, DAEM de Alto Biobío. Página 6.

³³ *Ibíd.*

importancia a las mediciones estandarizadas que el sistema educativo formal chileno, prescribe.

Entonces, se puede decir que, los y las docentes que desempeñan su labor en la escuela básica E-970 de Ralco, han tenido una formación, inicial y continua principalmente desde el curriculum oficial, y sólo han participado en pequeñas capacitaciones referidas a la lengua chedungún. Estas capacitaciones han sido breves y puntuales, lo que no ha facilitado que estos docentes mejoren sus capacidades pedagógicas para educar bajo la lógica de la interculturalidad, que permitiría a los estudiantes de origen pewenche, fortalecer su identidad como pueblo originario. En su gran mayoría, los docentes, son monolingües (del castellano), y se apoyan en la figura del *facilitador cultural* o *educador tradicional* (rol que recae en el profesor Manuel Huenupe) quien proporciona conocimientos propios de la cultura pewenche o en la traducción al chedungún de algunos conceptos, pero este asesor no está siempre en aula, y el tiempo no alcanza para hacer del curriculum enseñado, un curriculum contextualizado y comprensible del todo para los niños y niñas de origen pewenche. El educador tradicional de esta escuela, trabaja con los estudiantes hasta cuarto básico, y tiene la responsabilidad, a nivel de escuela, de todo el accionar relacionado con la interculturalidad.

La escuela E-970 de Ralco, se enmarca en un contexto sociocultural complejo, puesto que pertenece a la comuna con mayores índices de pobreza de nuestro país, según datos aportados por el Gobierno Regional³⁴ el 45,6% de los hogares de la comuna son catalogados como Hogares Pobres. El principal empleador de la comuna es la municipalidad, pero no cubre la necesidad de un poblado con siete mil habitantes. La comunidad pewenche vive casi exclusivamente de la agricultura y ganadería de subsistencia.

³⁴ En: <http://wiki.gorebiobio.cl/UGIT/files/ALTO%20BIO%20BIO.pdf>

Los índices educativos³⁵ señalan que solo hay cinco establecimientos municipales para toda la comuna y que los resultados en el último Simce son los más bajos de la región, lo mismo ocurre en la PSU, cuyos resultados arrojan el mayor porcentaje regional de puntajes inferiores a los 450 puntos. No hay establecimientos particulares pagados o particulares subvencionados y no existen establecimientos con un programa de Educación Ambiental certificado, como instancia de desarrollo de líneas de acción en relación con el cuidado y protección del medio ambiente y la generación de redes asociativas para la gestión ambiental³⁶.

Como se puede observar, se trata de una realidad paradójica, pese a que en esta comuna funciona la obra de ingeniería hidráulica más grande del país hasta ahora, los habitantes de la comuna del alto Biobío cancelan la tarifa eléctrica más cara, después de la población de Putre: *“Según datos de la Comisión Nacional de Energía, si en Santiago se pagan \$16.315 por 150 kwh en un mes, los pehuenches, tienen que desembolsar \$27.280. Y actualmente, por la escasez de circulante, un 40% tiene la luz cortada, explica Daniel Salamanca. La economía aquí, como si el tiempo se hubiese detenido, está dominada por el trueque. Es la comuna más pobre de Chile pese a los quince millones y medio de dólares que Endesa ha invertido en la compra de terrenos y casas para la relocalización, y en obras de asistencia a las comunidades pehuenches”*.³⁷

Aun cuando existen estas paradojas y dificultades, es necesario destacar los esfuerzos que realizan algunos actores sociales de la comunidad educativa de Villa Ralco. En este sentido, se destaca la labor realizada por algunos docentes de la escuela E-970, en relación con el fortalecimiento de las raíces de los niños y niñas de origen mapuche-pewenche, así como el acercamiento de niños y niñas no pewenche a esta cultura ancestral. Me refiero a la educación extraescolar, que no es otra cosa que una formación complementaria al curriculum obligatorio

³⁵ Según estudio elaborado por UGIT, del Departamento de Planificación y Ordenamiento Territorial, y División de Planificación y Desarrollo Regional. Gobierno Regional del Biobío, Diciembre 2010. En: <http://wiki.gorebiobio.cl/UGIT/files/ALTO%20BIO%20BIO.pdf>

³⁶ *Ibíd.* Fuente: www.conama.cl

³⁷ Reportaje revista *Sábado*. En www.azkintuwe.org/20110528_002.htm

implementado en esta localidad. En palabras del encargado: *“estas diligencias son complementarias a las clases tradicionales en las aulas y talleres y buscan generar lazos de amistad entre compañeros y alumnos de distintos establecimientos educacionales. Especial énfasis se le otorga a las manifestaciones tradicionales pewenche como el Palikantun o la celebración del We Tripantü y otras actividades deportivas (...) vamos a todas las actividades sin olvidar quiénes somos y de dónde venimos”*³⁸. Estas instancias pretenden generar una educación intercultural que facilite una valoración de la cultura local y evitar que ésta desaparezca.

2.3- UN ACERCAMIENTO AL MUNDO PEWENCHE.

A continuación, se describen algunos de los elementos principales, que caracterizan a la comunidad pewenche del Alto Biobío, como grupo étnico con similitudes con el pueblo mapuche y características propias, que le otorgan cierta diferenciación desde la territorialidad, conceptos que serán desarrolladas a partir de registros de campo de otras investigaciones, observaciones y registro en terreno y documentación bibliográfica previa. Asimismo, se exponen algunas ideas sobre la conformación histórica de las comunidades que allí se asentaron y sobre las transformaciones que han sufrido.

Lo anterior pretende enmarcar, mas no predeterminar, una identidad pewenche de la comuna de Alto Biobío en el Chile de hoy. De tal forma, se espera que este importante apartado, para la presente investigación, pueda aportar en ampliar la comprensión y contextualización de la compleja realidad sociocultural en la que desarrollan su práctica pedagógica, los docentes de primer ciclo básico de la Escuela E-970 de Villa Ralco, puesto que en sus aulas, se entrecruzan dos lógicas de comprender la vida, diferentes identidades individuales y colectivas,

³⁸ Rodrigo Acuña C. (2011). En *“Taiñ mapungeal ka antü. Por el futuro de nuestro territorio”*. Revista del Departamento de Educación Municipal, DAEM de Alto Biobío. Página 20.

plasmadas en los niños y niñas que durante su historia han asistido a ella. Además, de profundizar el análisis sobre qué significa una institución como la escuela municipal, de carácter occidental³⁹ y todo lo que ello implica, inserta en una realidad multicultural con sus propias complejidades y procesos históricos.

2.3.1) Conformación del territorio y de las comunidades pewenche de Alto Biobío:

Para comenzar este apartado, es relevante mencionar que la denominación Pewenche, proviene de la mezcla entre el vocablo *pewen* (araucaria) y *che* (gente), propio de la lengua *chedungú* (hablar de la gente), derivación del *mapuzungú* (lengua de la tierra). El piñón o *nguillíu* en chedungún (fruto del *pewen*), ha sido históricamente la base de la dieta de los pewenche. Constituyen hoy un grupo ampliamente reconocida, dentro del congregado étnico indígena mapuche (Fuenzalida, 2010).

Actualmente, la población pewenche se distribuye geográficamente en el centro sur chileno, entre la zona cordillerana de la región del Biobío y la Araucanía, y zona fronteriza de la provincia de Neuquén en argentina. Según autores, su sistema de vida consistía en una movilidad estacional y subsistencia en caza y recolección (Bengoia 1996, en Fuenzalida, 2010), pero, se trata de una trashumancia realizada en espacios delimitados. Otros autores plantean que no se sabe con precisión la procedencia o filiación de este grupo, en tanto que no se sabe si vienen de los mapuche, o de los grupos de la actual pampa argentina u

³⁹ Relevante es aclarar las diferencias entre el pensamiento occidental y el pensamiento de los pueblos originarios de nuestra región. Al respecto, cabe señalar que el pensamiento occidental, también la llamada cultura dominante, ha negado históricamente la existencia de una filosofía indígena, relegándola a la categoría de cosmovisión, folklore, o pensamiento mítico. Se ha centrado en la palabra, mientras que el pueblo indígena piensa en símbolos, actos concretos y ritos, ligados íntimamente a la naturaleza. El modelo mental de los pueblos indígenas tiene su origen en la experiencia vivencial de todo el pueblo, en sus categorías de tiempo y espacio, que también difieren del pensamiento europeo. En resumen, el pensamiento indígena se concibe en espiral o cíclicamente, y el pensamiento occidental se ha organizado unidireccionalmente.

Guzmán, A. 2008: "El modelo mental de los pueblos indígenas". En <http://www.mail-archive.com/aymaralist@yahoo.com/msg05073.html>.

otra parte (Isla, 2001). De una u otra forma, lo cierto para Isla es que los mapuche si tenían contacto *“con grupos que habitaban en su límite oriental (...) a quienes identificaban ya sea genéricamente como puelche (...) o ya sea con la denominación específica de pewenche”* (Isla, 2001:16 en Fuenzalida, 2010:44). Se supone que el pueblo mapuche se relacionó con grupos étnicos similares y con otros diferentes a ellos, manteniendo relaciones fluidas de intercambio (Isla, 2001). Sea como fuere, lo relevante es que a la comunidad pewenche se le ha denominado como tal, producto de la diferenciación que hicieron los mapuche del territorio chileno a los habitantes cordilleranos, debido a su manera de adaptarse al medio ambiente, es decir, por el manejo de los bosques de araucarias, otorgándole esto cierta particularidad, dentro del mundo mapuche. Sin embargo, al surgir nuevas formas de movilidad que facilitaron el vínculo entre pewenche y los grupos que habitaban el valle occidental, es decir, mapuche, españoles y criollos así como con las tierras argentinas, la ganadería y el comercio comienzan a tomar relevancia dentro de la actividad económica. Aun así, el consumo de piñones se mantiene como rasgo cultural propio.

En relación al espacio físico, la actual comuna de Alto Biobío y Villa Ralco, a lo largo de los años ha tenido diferentes momentos. A modo de síntesis, podemos señalar que hasta fines del siglo 19, hubo dominio exclusivo de población pewenche en el territorio, puesto que la zona se estableció como uno de los cuatro *butalmapu* (tierra grande) pewenche de la ribera del río Biobío,

Señala un artículo que *“la compleja geografía pre-cordillerana, salvaje y virgen, implicó que para los españoles conquistadores las tierras pehuenches fueran un misterio y constituyeran zonas de muy difícil acceso. No se tenía conocimiento, además, de que tales dominios implicasen riquezas que ameritasen una ofensiva militar”*⁴⁰.

⁴⁰ Namuncura, D. 2002. *“Ralco: represa o pobreza”*. Capítulo 4, *Los hombres del pewen*. Lom Ediciones. Libro editado en la web por Equipo Nizkor y Derechos Human Right. En <http://www.derechos.org/nizkor/chile/libros/endesa/cap4.html>

Posteriormente, el Estado chileno y el Estado argentino irrumpen militarmente en la zona, instalando fuertes en la cordillera. Apoyado por la administración estatal, aparecen algunas personas interesadas en apropiarse de estos terrenos, y es así como una serie de propietarios particulares⁴¹ se suceden durante el siglo 20.

Comenzando la década de 1970, se dona el fundo al fisco, repartiéndose un sector a las comunidades y otro para la reserva forestal. En 1982 el fisco divide el terreno del fundo Ralco⁴², donado por Sociedad Ralco de Maderas, filial de la CORFO, a la Dirección de Tierras y Bienes Nacionales, que se entregaría a las comunidades pewenche que habitan el sector.

Por último, previo a la relocalización impuesta de algunas familias (debido a la construcción de las represas hidroeléctricas Ralco y Pangué, que se mencionan en la introducción de esta investigación), el terreno es dividido en títulos individuales de dominio de tierra, para los pobladores. Esto fue un proceso que se extendió por varios años, y que comienza en 1984 con la mensura de las tierras

⁴¹ Uno de ellos fue Rafael Anguita, quien adquiere tierras indígenas, es una apropiación formalizada en 1881, abarcando más de 30.000 hectáreas en Ralco. Avanzando los años, una serie de dueños particulares, que heredan o compran los terrenos, intentando el asentamiento chileno al construir senderos que van disminuyendo el perímetro de las tierras que aun poseían los pewenche. En 1930 se inicia un nuevo juicio de radicación por parte de los pewenche, autoridades pewenche envían cartas al Ministerio de Tierra y Colonización y visitan el juzgado de indios. En 1939 se constata un total de 100 familias vecindadas en Ralco. Pero este proceso se ve truncado porque el nuevo dueño Busnter Gómez pide cancelar el proceso de radicación a través de abogados Swett y Schnake. Se acusa de que las familias asentadas llegaron a vivir después de la constitución de la denominada Ralco, (Molina y Correa, 1996, en Fuenzalida, 2010). En 1949, la sucesión de Bunster Gómez vende el fundo Ralco, a Dionisio Gonzales, quien en 1952 agrega el fundo a la sociedad Agrícola y Forestal La Leonera Ltda. Luego se divide el fundo y queda en manos de la comunidad Forestal Ralco, de los mismos socios anteriores. Esta empresa funcionó hasta 1971, año en que la CORA (Corporación de Reforma Agraria) expropió todos los fundos que construían la Forestal Ralco, menos el fundo Ralco. Hecho importante ocurre en 1954: la comunidad estaba hasta entonces a cargo del Cacique Antonio Ancanao, y se dividió en dos sectores debido a su gran extensión. Así queda el Cacique Levi en un sector y Ancanao en otro (Quepuca Ralco y Ralco Lepoy respectivamente). En 1960 empiezan conflictos con la empresa Maderas Ralco SA, por cortes de araucarias. Luego de reuniones entre Maderas Ralco, el cacique y las autoridades del Estado, resolvieron declarar el sector en Parque Nacional, en 1972.

⁴² Uno de los 4 lotes en que se dividió el terreno, quedó en manos de CONAF, para ser destinado a Reserva Forestal, donde se encuentran gran parte de las araucarias de la zona. el resto de la extensión, quedó a cargo del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), (Fuenzalida, 2010).

de las comunidades. En 1986, a través del “Acta de Ralco”, los caciques de Alto Biobío, autoridades regionales e iglesia católica se estableció que serían los pewenche quienes definirían el tipo de propiedad que tendrían, ya sea colectiva (terreno común) o mixta (invernada particular y veranada mixta⁴³). No obstante, el acuerdo no fue respetado porque se procedió al traspaso de la tierra con la determinación de que ésta debía ser subdividida otorgando sólo títulos individuales (Molina y Correa, 1996, en Fuenzalida, 2010: 56). Cabe señalar que estos autores sostienen que hubo presiones por parte de empresarios forestales para dividir las comunidades y transformar los lotes en propiedades particulares.

2.3.2) Sobre Espacios, Lugares e Identidad Pewenche:

En revisiones bibliográficas escritas se señala que la memoria oral y algunos relatos occidentales coinciden en la importancia de *la espacialidad* para el pueblo pewenche, pues sería una condición inseparable de su cultura. Las montañas colindantes al río Biobío y al río Queuco y sus afluentes se asumen como parte de lo que son, y lo que han sido. Historiadores chilenos y extranjeros describen su forma de vida como trashumante y se evidenciaron sitios de significación especial para los pewenche, tales como sus cementerios, sus *lepün*⁴⁴ y pinalerías de araucarias (Fuenzalida, 2010).

La concepción de espacialidad mapuche, desde la cosmogonía, tiempo-espacio cíclico y no lineal como el tiempo-espacio occidental, se considera como algo propio o ancestral y puede describirse brevemente de la siguiente manera: Siete espacios o dimensiones (siete *mapu*, involucrados en un cosmos, de relación circular, por ello el *kultrun*). Un *eje vertical* que engloba el *wenu mapu* (la tierra de arriba) representa el espacio sagrado, donde habitan los espíritus del bien y los antepasados; el *nag mapu* (la tierra donde andamos, o la tierra del

⁴³ Más adelante se explica qué es invernada y veranada.

⁴⁴ *Lepün, Nguillatun, ó Kamaricun*: Son ceremonias religiosas practicadas por los mapuche. Se realizan para mantener el equilibrio con la *ñuke mapu* (madre tierra) y las personas.

En “*Kürrüf Newentüaiñ: "Voz de la tierra que habla en el viento"*”. <http://users.dcc.uchile.cl/~chenriqu/primeraf.html> (1/10/2012).

medio), donde habitan los hombres, mujeres y la naturaleza; el *minche mapu* (que es la tierra bajo el *nag mapu*, o subsuelo), donde se dice habitan los espíritus malignos. Este plano vertical se puede considerar como el espacio espiritual, y tanto las personas (che), como los espíritus (pillan), participan de ellos manteniendo un equilibrio. En el eje horizontal, o espacio terrenal, se establecen diferencias entre los cuatro puntos cardinales (*meli witrán mapu*, que significa cuatro lugares de la tierra) y el significado otorgado a cada uno se asocian a elementos opuestos (por ejemplo, sur y oriente se asocian a elementos positivos, y el este y norte se vinculan a situaciones o elementos negativos). De tal forma, la religiosidad mapuche se manifiesta o expresa en una relación con la naturaleza, y los espíritus.

Bajo este esquema, se puede decir que el territorio para los pewenche o mapuche-pewenche, es más que una ubicación geográfica, implica tipos de relaciones y formas de producción material y simbólica, puesto que la localización espacio-temporal influye en sus prácticas y representaciones. Esto, de acuerdo a la teoría desarrollada en las Ciencias Sociales, se vincula con el llamado “Espacio simbolizado”, o “Lugar practicado” (Augé 1993, De Certeau 1996) que implica a la acción humana que se desarrolla en tales lugares, “*cargados de sentidos intersubjetivos por parte de quienes lo practican, identifican y habitan*” (Urrejola, 2005:8)⁴⁵.

Entonces, el espacio para los pewenche, no es sólo donde habitan, el espacio es parte fundamental de sus prácticas sociales. Otro autor agrega que en los rasgos culturales, se asoman efectos de la ecología, puesto que reflejan una historia de adaptación al medio y las circunstancias externas a las que se deben adaptar las personas. Así se institucionalizan diferentes patrones de existencia y conducta (Barth, 1976, en Fuenzalida, 2010). Sin embargo, esta adaptación no es determinada por el ambiente, puesto que a la vez, las prácticas sociales, cuando ocurren como parte de un proceso social, entregan significado al entorno,

⁴⁵ http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/urrejola_/sources/urrejola_.pdf.

simbolizándolo y dándole un sentido particular, entonces, espacio y práctica se interactúan entre sí. Estos espacios simbolizados, contienen algunos rasgos principales (Urrejola, 2006): son *espacios que identifican o identificatorios*, los grupos humanos no están simplemente ubicados en una zona cualquiera, sino que el lugar en donde interactúan los individuos, está cargado de significaciones y por tanto es más complejo, a la vez, son *espacios que relacionan o relacionales*, puesto que aparecen ciertos ordenamientos, a partir de los elementos que al interior de estos espacios se desarrollan y coexisten y, otro rasgo es que son *espacios históricos*, ya que contiene símbolos, signos, imágenes, tipologías que forman parte de la memoria de sus habitantes, vale decir, capaces de reconocerlos (Augé, 1993, en Urrejola 2005). Así, el espacio, las prácticas y las relaciones sociales de un cierto grupo humano, tienen implicancia mutua.

Bajo este esquema, es que se consideró una descripción de la relaciones que se dan entre los pewenche del Alto Biobío y las prácticas que generan ya han generado ancestralmente con su entorno. Dada la relevancia para la identidad de un pueblo, comprender cuál es ese espacio en que habitan, cabe preguntarse respecto del rol que debiese desarrollar una educación formal, -y en este caso, desde una escuela básica intercultural- en esta significación del espacio y territorio para niños y niñas pewenche y no pewenche, que conviven en Alto Biobío. Esta, es una interrogante pertinente, que no puede quedar fuera en el debate sobre pertinencia curricular y significados educativos.

Entonces, el *Lugar Antropológico* está “*en constante elaboración a partir de las prácticas llevadas a cabo en el (...) puede decirse que los lugares están contruidos socialmente (...) cada cultura le asigna un concepto determinado al lugar de acuerdo a la relevancia y convivencia que se tenga con el medio*” (Fuenzalida, 2010:61) El espacio socializado es diferente, según las experiencias de quienes le habitan, pues organiza el sentido y significación que culturalmente

se le atribuye, reproduciéndose y asociándose a otras actividades vinculadas, complejizando su entramado de relaciones⁴⁶.

Luego del relato señalado antes sobre algunos procesos y situaciones pasadas y actuales ocurridas en Alto Biobío e involucradas en esta investigación, por ejemplo, relocalización o pérdida de tierra de dominio mapuche-pewenche, y el avance en la comprensión de la problemática de cómo se debiera ampliar la perspectiva educativa sobre y con los pueblos originarios, es que se hace pertinente hablar sobre territorialidad, brevemente, para señalar qué elementos entran en juego en la dinámica sociocultural de un pueblo. Al respecto, se señala que el *territorio* es un espacio con sentido ideológico, no sólo indica las coordenadas en que se inserta determinado grupo social, sino que además constituye *“un proceso simultáneo de constitución de la organización social de dicho grupo”* (Isla, 2001, en Fuenzalida, 2010:62).

El *territorio* no es fijo, puesto que está inserto en una realidad social cambiante. Así, la *territorialidad* sería una fuerza latente que cada grupo social ocupa, para controlar o identificarse con cierto espacio. En un espacio geográfico se encuentran *“diferentes territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, valorizaciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto”* (Montañés y Delgado, 1998:123, en Fuenzalida, 2010: 63).

⁴⁶ Un ejemplo de esto, es un relato que hace un hombre adulto pewenche en la comunidad de Ralco Lepoy: *“No a todo los llamamos mawida...”*. Esto quiere decir que no todos los cerros de la zona de Alto Biobío significan igual para los pewenche, según el tamaño, la ubicación, la vegetación y otras características, diferencian el nombre y la implicancia para las comunidades originarias, en términos del uso que cotidianamente se le da a estos lugares. Nota de campo extraída de una investigación antropológica sobre las aproximaciones a la significación de los espacios y territorios pewenche, en Alto Biobío. Universidad de Chile, 2010.

2.3.3) Sobre el Dominio geográfico pewenche y su vinculación con el entorno natural y social:

El entorno en que habita un pewenche se relaciona íntimamente con la montaña y los cerros, a diferencia de otros grupos mapuche, y de acuerdo al cambio de estación durante el año, se trasladan en dos instancias principales (movilidad estacional). La primera de estas, son las llamadas Invernadas, y su superficie no es muy amplia. Las viviendas se ubican en las zonas planas cercanas a los ríos Queco y Biobío, aledañas a los cerros. Para la cotidianidad de los pewenche, los caminos interiores que se distribuyen entre los cerros tienen una importancia específica, debido a los recursos que ofrezcan (por ejemplo, hay ciertas hierbas, árboles y frutos, sólo se encuentran en esta zona). Las residencias estables, se mantienen en las zonas bajas colindantes a los ríos antes mencionados, pero también cuentan con otros espacios en zonas intermedias y las zonas más altas hacia la montaña. El otro espacio e instancia en el año en que los pewenche se trasladan de habitación, son las llamadas Veranadas, que se ubican en la zona alta, hasta allá se trasladan las familias con sus animales en el periodo estival, cuando la nieve ya ha bajado (este proceso ocurre entre los meses de noviembre a marzo o abril). Se cuenta que tradicionalmente, a la veranada acudía toda la familia, pero actualmente no todos los integrantes del núcleo doméstico acuden a la veranada, puesto que algunos jóvenes (hombres y mujeres a veces), abandonan la zona para trabajar como temporeros. Durante la veranada, es cuando se recolectan los piñones, por tanto, es una época fundamental en la economía de las familias, también en términos de representación y mantención de aspectos espirituales, pues antes del traslado, o a veces cuando ya ha sido iniciado, es época en que se realiza el nguillatún en cada comunidad. Cada unidad doméstica tiene su puesto en la veranada que ha sido heredado familiarmente. De acuerdo a cómo se comportan las lluvias, por cuánto crecerán los pastos y la cantidad de animales sanos de los que dispondrán para la venta o el consumo, los pewenche tienen información para pensar y decir sobre la prosperidad del año venidero. Además, recolectan madera y se trasladan los troncos (roble –hualle-

coihue, ciprés cordillerano). Cabe decir que es la madera del hualle, la más utilizada por los pewenche para construir sus habitaciones

Por tanto, el verano sería la estación del año en que se realiza el cálculo de la economía familiar para el resto del año, y la internada sería el mantenimiento. Lo anterior, sería parte de cómo se significan, estos espacios geográficos.

En este sentido, todo lo anterior describe la característica de movilidad vertical entre los pisos ecológicos, pero también se puede hablar de una movilidad horizontal, puesto que los pewenche del Alto Biobío serían una “bisagra” (Isla, 2001) entre de la cordillera andina, ya que su asentamiento permitiría disponer de un paso continuo entre un lado y otro de ésta. Se dice que los pewenche han sido arrinconados (Herrera, 2002) luego de la construcción de los Estados nacionales, y confinados en las comunidades que fueron delimitadas sin su consentimiento, pero este aislamiento no implica una mantención cultural necesariamente (Barth, 1976).

Además de lo anterior, los vínculos que establece la población pewenche de las comunidades indígenas del Alto Biobío, se observa una aproximación fluida con zonas urbanas aledañas, no solo con la cabecera comunal, Villa Ralco, sino también con las comunas cercanas como Santa Bárbara, Los Ángeles, Quilaco y Mulchén. Allí ellos acuden a los centros urbanos para abastecerse de mercadería y otros artículos de escasa disponibilidad en el área cordillerana. Los productos más buscados en estos viajes de abastecimiento por los pewenche son el aguardiente, el vino, cigarros, mate, entre otros.

También es relevante mencionar que, la cercanía con centros urbanos como los anteriores, y las paulatinas transformaciones en los modos de vida pewenche que la historia y la actualidad nos muestra, ha hecho que muchas familias se hayan disgregado entre las comunas antes mencionadas. Por ejemplo, las nuevas generaciones han emigrado para realizar estudios superiores o secundarios, o realizar el servicio militar, por lo que están continuamente viajando. Bajo el esquema anterior, se puede afirmar entonces que *“la movilidad de la población pewenche es parte de una manifestación de su territorialidad, el constante proceso*

de constitución de su territorio que involucra una base importante de la organización social y las representaciones sociales” (Fuenzalida, 2010:69).

2.3.4) Alto Biobío y su conformación comunitaria:

Es sabido que a raíz de los vertiginosos cambios en Ralco y Alto Biobío en general, debido a las centrales hidroeléctricas, la reciente configuración como municipio y su consecuente intervención en la vida cotidiana de los habitantes de las comunidades pewenche, los espacios al interior de ellas, establecidos como sistemas territoriales autónomos, poseen particularidades y relaciones complejas, en términos de construcción identitaria. Cabe recordar además, que los Pewenche tuvieron el control absoluto del territorio de Alto Biobío, hasta que el Estado chileno rigiera el ordenamiento y control de ese espacio, y con ello la llegada de la propiedad privada y el consecuente sincretismo entre el mundo occidental y el mundo pewenche. Con ello, se podría decir que Alto Biobío hace años que dejó de ser un territorio únicamente Pewenche⁴⁷.

Mucho antes de que comenzaran a conformarse las actuales comunidades, las superficies distribuidas de la tierra pewenche, eran ancestralmente identificadas como *lov*, para designar a la unidad sociopolítica básica. El conjunto de *lov* conforma una comunidad (Isla, 2008). Un *lov* sería una unidad residencial tradicional del pueblo mapuche, así, una comunidad, en términos de organización, relaciones sociales e identidad, se funda en una serie de *lov*. Expresado de otra forma, es un conjunto de familias que están asentadas en un espacio de tierra bien definido, desde donde se funda su identidad individual y colectiva.

⁴⁷ Al respecto, se señala en un artículo de la web: *“Conversamos en varias ocasiones que visitamos el Alto Biobío con las familias afectadas por el litigio. Literalmente sienten como si estuvieran en propiedad ajena. En algunas ocasiones se ha cernido sobre ellos el fantasma del desalojo, pero ellos estiman que esas son sus tierras y que antiguamente fueron despojados injustamente de ellas, con argucias legales. Al respecto, en los casos de enajenaciones de territorio pehuenche, los historiadores Martín Correa y Raúl Molina dirán que “en 1852 la zona del Biobío había sido incorporada a la Provincia de Arauco. Diez años después la frontera se corre al Malleco y entonces comienza el rápido acaparamiento de tierras y la formación de los fundos agrícolas por parte de los pro-hombres del poder local, que progresan en sus acumulaciones por diversos métodos de apropiación”. (Territorio y comunidades Pehuenches del Alto Biobío, Edición Conadi). En: <http://www.derechos.org/nizkor/chile/libros/endesa/cap4.html>*

Dentro de cada lov, los integrantes construyen parte de su identidad, basada en dos elementos: el *tuwün* (lugar de origen, se manifiesta entre otras cosas cuando un mapuche saluda a otro/a) y el *kupalme* (tronco familiar), éstos determinan la pertenencia a un lov⁴⁸. Según el Consejo de todas las Tierras (1997:9) “...estando claramente establecidos los dos elementos, una persona tiene definida su identidad social y territorial” citado por Isla (2008:37). Asimismo, cada vecino que habita en una comunidad conoce los límites de cada lov, esto hace del lov la “verdadera célula fundamental e indivisible” de la organización pewenche (Fuenzalida, 2010:71). Y una comunidad indígena, desde la institucionalidad chilena, se definen en los artículos 9 y 10 de esta ley “como toda agrupación de personas pertenecientes a una misma etnia indígena y que posean una o más de las siguientes características: provengan de un mismo tronco familiar, reconozcan una jefatura tradicional, posean o hayan poseído tierras indígenas en común o provengan de un mismo poblado antiguo” (Ley Indígena N° 19.253, 1993).

Las comunidades del Alto Biobío actualmente mantienen la organización tradicional mapuche, que deja a la cabeza de la organización a un lonko, quien representa a la máxima autoridad de una comunidad mapuche y mapuche-pewenche. Sin embargo, estas comunidades también adoptaron un tipo de organización generada desde el Estado chileno, en donde cada comunidad define a su vez a una directiva, la que es elegida en una asamblea de comunidad, dejando el cargo principal al vecino que obtuvo mayoría de votos.

Describiendo un poco la forma de habitar mapuche-pewenche, cabe decir que cada grupo o *unidad doméstica* vive en torno a dos inmuebles básicos: el *kütralwe* (casa-fogón), es un espacio que representa las actividades diurnas, la cocina, los aspectos domésticos, y también es donde se recibe a los invitados y la *ruka* (casa-habitación), que es donde se distribuyen los dormitorios, es decir,

⁴⁸ Lo relevante de este elemento es que al saludar, el pewenche indica su nombre y lugar de origen, pero también habla sobre su familia: El *Meli fulil kupan* (cuatro raíces de donde uno viene), hace referencia al árbol genealógico. Al respecto, cabe preguntarse si lo anterior, se considera un contenido fundamental, para la identidad pewenche, y si la escuela formal lo considera como tal, al menos en Villa Ralco.

representa las actividades nocturnas y lo más íntimo del grupo doméstico, por lo que no es frecuente que a este espacio accedan visitas. Además de esto, cada grupo doméstico posee al menos una huerta y al menos un corra para animales. La residencia es el eje de la identidad social de los mapuche-pewenche⁴⁹.

Los grupos domésticos no están aislados uno del otro, sino que se vinculan dentro de un grupo residencial que los reconoce como parte integrante del mismo, y este reconocimiento, estaría dado entre hombres y mujeres que se reconocen entre sí como *peñi* (hermano), *lamgen* (hermana), *malle* (tío), *laku* (abuela), *chaw* (abuelo). Así el grupo residencial define un *Espacio de Cercanías* entre cada ruka (Isla 2008). Este mismo autor, plantea que mientras el grupo residencial constituye el espacio de cercanías, el grupo local endógamo (que equivale en algunos casos a una comunidad) sería el *Espacio de las Proximidades*.

La comunidad también es una estructura que define fronteras y que genera identidad entre sus habitantes. La distancia entre lo interno y lo externo pewenche se da en el ordenamiento interno de las comunidades (en función de cada *lov*). Así, desde las fronteras de una comunidad hacia lo que no es parte constituyente, se considera como *espacio externo*. Se plantea también que el espacio externo es asociado por los pewenche con lo extraño, lo incognoscible, "*incluso, al estar en otros lov, el pewenche común y corriente no se siente en su lugar, a menos que tenga algún pariente en la comunidad a la que acude. Será un visitante pese a que su hogar esté a poco kilómetros de distancia*" (Fuenzalida, 2010:76).

Aun con toda esta descripción, asociada a la identidad pewenche, es necesario decir que se trata de un pueblo que, cada día integra categorías exógenas, vale decir, elementos de afuera de su espacio, dentro de su sistema de significados, pero reconocen su carácter exógeno o importado, (es común hoy en Ralco y lugares aledaños, por ejemplo el uso de DVD, consumo de cine y música comercial).

⁴⁹ Estos espacios, se describirán brevemente más adelante, como parte de los lugares más relevantes para la conformación de las comunidades pewenche y el ordenamiento social, al interior de ellas.

De tal forma, se puede decir que los pewenche del Alto Biobío basan su territorialidad en tres ejes principales:

- Unidad Doméstica extendida o lov.
- Comunidad Indígena.
- Conjunto de comunidades o región pewenche.

Cada uno de estos ejes funciona como un sistema autónomo que se complementa con los otros dos. Así, estos tres espacios, conformarían lo que se denomina Sistema de Lugares Pewenche.

En este sentido, Alto Biobío es una zona que puede definirse como Pewenche, debido a la presencia del conjunto de comunidades y su relevancia a nivel de superficie territorial, de cultura, demografía y fuerza política. Cada comunidad se ha construido, en su historia territorial, como unidades autónomas reconociéndose como miembros de la sociedad pewenche y a esto, se le suma la pertenencia a un *kupalme*.

Pero, si bien es evidente la homogeneidad que involucra la pertenencia al territorio pewenche, por similares condiciones geográficas, sistemas de movilidad y subsistencia, entre las comunidades existen diferencias marcadas dentro de la representación social de cada comunidad: primero, se presenta *“lo que puede denominarse operacionalmente como ‘profundidad en la comunidad’”* (Fuenzalida, 2010:99) que se refiere a la lejanía o cercanía que las comunidades tienen con villa Ralco, como cabecera comunal, lo que es percibido tanto por los no mapuche como por los propios pewenche, como una forma de identificar cuán “tradicional” o pewenche es un sujeto según el lugar o a la comunidad que pertenece. A mayor lejanía se considera que las tradiciones están más arraigadas. Segundo, se agrega la concepción generalizada que las comunidades de la ribera del río Biobío están más “aculturadas” o intervenidas que las comunidades de río Queuco. Estos dos componentes insertos en la representación social de lov de los habitantes de alto Biobío, entregarían *“magnitudes con las que se podría medir o clasificar a las comunidades y así definir también la pureza pewenche que tiene un individuo”* (Fuenzalida, 2010:100). Pero la pertenencia a una comunidad menos tradicional no cuestiona la condición de pewenche de un individuo.

2.3.5) Representación Social del Espacio Pewenche, Sistema de Lugares y Elementos Periféricos:

Como se dijo antes, la significación que un grupo de personas construye sobre un espacio, se vincula directamente con el proceso de construcción de identidad también. Para Larraín (2001), la identidad es un proceso que se construye socialmente, abarcando básicamente tres dimensiones: la primera, es que los sujetos se definen a sí mismos identificándose con características, como categorías compartidas socialmente. La segunda, es que los sujetos se proyectan a sí mismos al producir, adquirir o modelar las cosas. La tercera dimensión es que la construcción de sí mismo, requiere de la existencia de otros, puesto que los sujetos se definen según cómo otros lo ven. Entonces, se plantea que la identidad “*sería una acción consiente del individuo*” (Fuenzalida, 2010:77), basada en identidades colectivas, con definiciones culturales determinadas.

Ahora bien, espacio e identidad se vinculan en lo que Giménez (1999) denomina como *representación social*, asociada a cuatro funciones principales: primero, una función *cognitiva*, pues constituye el modelo de percepción de los sujetos y grupos para comprender la realidad. Luego, una función *identificatoria* porque otorga identidad social y permite la mantención de particularidades de un grupo. En tercer lugar, aparece una función *legitimadora*, pues otorga justificación a los comportamientos, y en cuarto lugar, una función *orientadora* en tanto sirve como guía de acciones, (En Fuenzalida, 2010:81).

La forma en que se organizan los elementos de una representación social es a través de un *núcleo* y de *dispositivos periféricos*. “*El núcleo tiene como función impulsar a otros elementos de la representación a adquirir o transformar su significado. También organiza las relaciones del conjunto de los elementos y genera consenso al interior del colectivo, estableciendo el carácter normativo de la representación. El núcleo es la parte más estable y rígida de la representación, formando parte de la historia social del grupo. Por otra parte, los elementos periféricos tienen una mayor susceptibilidad hacia el contexto, cumpliendo funciones adaptativa a situaciones particulares y asimilando las experiencias individuales a la representación colectiva*” (Fuenzalida, 2010:82).

Entonces, los tres ejes mencionados anteriormente, es decir, unidad doméstica y lov, comunidad y conjunto de comunidades, conforman un *Sistema de Lugares*, que en la representación social pewenche, implica lo que contiene el núcleo, o dicho de otro modo, el sistema de lugares, sería parte de la concreción del núcleo central de las representaciones sociales. Pero además del núcleo, están los *Elementos Periféricos*, que serían los espacios que se han insertado de alguna forma de la representación pero que están en un proceso de adaptación que no ha sido interiorizado por la población.

El sistema de lugares de las familias pewenche, implica y requiere el dominio de las tres zonas en que distribuyen su territorio, y que se caracterizaron anteriormente, es decir, la invernada, la zona intermedia y la veranada. Si esta dinámica no existe, el sistema de lugares, o núcleo, pierde su solidez.

Para aclarar un poco más, la relevancia de los espacios que conforman el sistema de lugares o núcleo en la representación social pewenche, es que a continuación, se caracterizan algunas áreas y edificaciones propias del territorio pewenche, que constituyen parte fundamental de las dinámicas cotidianas en las comunidades de Alto Biobío:

-En primer lugar, está la *ruka*, como símbolo de autonomía, pues se es 'cabeza de familia', en tanto se cuenta con una propia. Cuando un pewenche va a construir una *ruka* para sí mismo, esto es un hecho conocido por el resto de la comunidad, y así, los parientes cercanos colaboran en esta tarea (se denomina *mingako* al proceso de construcción colectiva de una *ruka*). Para poder tener una *ruka* propia hace falta estar casado, las personas solteras habitan en el hogar paterno. Pertenecer a una familia de alguna comunidad, define la identidad social básica pewenche (esto, como ya se dijo, es el denominado *küpalme*). El espacio que rodea una *ruka*, es también de quien erige la habitación. Entonces, la relevancia de la *ruka* en la representación social, es decir, tiene que ver con la identidad básica de un pewenche, definiendo cada unidad doméstica y el sistema de relaciones entre lov (Fuenzalida, 2010). Es similar el funcionamiento de las *rukas*, o refugios, en invernada, que en veranada y zona intermedia o de paso, en

el habitar de los pewenche. Estas construcciones se dividen en dos espacios o habitaciones, una es la cocina donde se ubica el fogón (*kütralwe*) y se guardan restos de alimentos y utensilios afines. La otra habitación, se destina a la cama y para guardar las herramientas. Contiguo al refugio se encuentra el corral de animales y un fogón exterior “*donde se pasa la mayor parte del día*” (Fuenzalida, 2010:90).

-En segundo lugar, aparece el baño de la casa, o también llamado “pozo negro” o “casita” por los propios habitantes del Alto Biobío (Fuenzalida, 2010:89). Este espacio se ubica fuera de las construcciones que son habitación (*ruka* y *kütralwe*), debe estar al menos a diez metros de distancia, pues estando cerca o dentro de una casa, se considera algo impuro.

-En tercer lugar, aparecen la huerta y el corral de animales, como espacios productivos de las Unidades Domésticas y son la base de la subsistencia de las familias pewenche. Cabe señalar que, no siempre una huerta o corral está relacionado únicamente con una sola casa o *ruka*, puesto que es frecuente que cada miembro de la familia posea sus animales, siendo reconocidos por el resto. El agua, o mejor dicho el acceso a este recurso, es uno de los lugares menos intervenidos por la mano de los pewenche que habitan en las comunidades indígenas de Alto Biobío. Donde hay agua (en fuentes naturales), son espacios significados por cada unidad doméstica, pero no presentan una edificación necesariamente, pero es requisito contar con agua en los espacios familiares, que puede ser un estero, una vertiente, río o riachuelo. Es importante que el curso de agua sea continuo, poseer este recurso significa bienestar, no tener agua (no necesariamente potable) se asocia a un mal vivir, Para algunas familias ha resultado complicado el uso de cañerías según el modelo convencional occidental, quizá porque el uso del agua para los pewenche está también destinado al riego, a los animales. Entonces, contar con una fuente hídrica es uno de las principales necesidades para ubicar una unidad doméstica.

-En cuarto lugar, están las pinaleras, o bosques de araucarias. Es un lugar importante en el sector de las veranadas. Son espacios en donde se realiza la recolección de piñones desde noviembre hasta marzo. El *pewen*, árbol sagrado en

la cultura pewenche, no se puede talar ni usar como recurso de explotación forestal. Así, las pinaleras tienen una doble significación, por un lado guardan la tradición y conocimiento pewenche, por otro, cada grupo familiar recolecta en un lugar específico, donde se encuentra con sus antepasados.

-En quinto lugar, están los senderos, como otro espacio relevante en la cotidianeidad pewenche, son rutas habilitadas en las zonas intermedias entre la invernada y la veranada, es decir, es el lugar de tránsito por donde la unidad doméstica se traslada con sus animales medianos y grandes. El trayecto se realiza a caballo, ya que el sendero en ocasiones sólo permite el tránsito de un animal. No se distribuyen al azar, si no que guardan sabiduría y respeto por la *ñuke mapu* (Madre Tierra), que les permite llegar en buenas condiciones y a salvo con sus animales, sin correr riesgos inesperados y sin intervenir más de lo conveniente su entorno natural.

-También se cuenta con áreas destinadas como descanso y como miradores: los descansos tienen como finalidad ser un lugar de resguardo y protección durante el tránsito entre el sector de invernada y veranada. Los miradores son espacios de control ubicados en la veranada. Ambos permiten vincular o conectar a los vecinos de cada comunidad, y de comunidades aledañas.

-Las lagunas y cascadas son fuentes de agua muy respetadas por los pewenche, para ellos poseen un gran e incommensurable *newen* (fuerza), y por ello no las intervienen. Cada laguna encierra un mito que explica su existencia y la razón de ser respetadas. No es frecuente que los pewenche se bañen o hagan un uso recreativo de estos espacios. Con las cascadas es habitual, cuando se la visita, que no se hable hasta que la cascada se habitúe a la presencia de alguien. Dicen los pobladores que quien no se comporte con ellas pueden entregarle energías negativas.

-Todas las comunidades de Alto Biobío tienen un río principal que las atraviesa. Esto es una característica fundamental en la espacialidad de la comunidad. Por un lado, los ríos establecen condiciones geográficas del dominio territorial pewenche, por otro, representa la vida, el bienestar y prosperidad, como curso de agua continuo, pero cuando el agua es estancada o los pantanos, es

signo de insalubridad. Se considera a los ríos como verdaderos seres vivientes, en cantos y poesía mapuche se materializa un espíritu que vive en el río Biobío llamado *punalka*, quien vela para que el río siga su recorrido hacia el mar, y se materializa en diversas formas, por ejemplo una serpiente. El río Queuco y el Biobío son fundamentales para los pewenche como fuente de vida.

-Los volcanes para los pewenche, son parte también de su configuración identitaria como fuentes de energía y poder. Desde la visión pewenche, esta energía justificaría la ausencia de un o una *machi* en el territorio, ya que ambos son energías potentes que no pueden convivir juntas. Los volcanes más importantes en esta zona son el Callaken o Callaqui y el volcán Copahue.

-También están las termas, como fuentes de curación ancestral para los pewenche, pero ellos las usan sólo en caso de necesidad, Luego de su uso, se deja una ofrenda como gesto de reciprocidad con la *ñuke mapu*.

Ahora bien, dentro de esos espacios descritos arriba, también se pueden encontrar lugares, actividades y edificaciones que corresponden a elementos periféricos al núcleo, es decir, que no constituyen parte del sistema de lugares, pero que igualmente pueden estar presentes en los espacios que constituyen el núcleo. A continuación, se describen brevemente algunos de ellos.

- Primero, están los invernaderos en las unidades domésticas pewenche. Estos elementos occidentales han sido integrados sólo por una parte de las familias pewenche de las comunidades de Alto Biobío.

- Otro elemento periférico son los espacios turísticos que han sido construidos o definidos como tal en algunas comunidades pewenche: cabañas o sitios de camping incluidos en el espacio de unidades domésticas y senderos, que se han desarrollado en mayor medida en las comunidades de la rivera del río Queuco, pero como los senderos tienen una connotación que controla el espacio y son también lugares de tránsito entre las áreas de pertenencia a las unidades domésticas, se ha hecho difícil incluir otros fines como el turístico a estos caminos, ya que además, no es bien visto por algunos pewenche (Fuenzalida, 2010:98). Quienes poseen estos lugares, han participado en proyectos con entidades

gubernamentales y no gubernamentales, recibiendo apoyo monetario y de capacitación, además se cuenta que para ciertas familias de estas comunidades, lo anterior es un complemento de sus recursos productivos, pues a ellas se les paga por la utilización de los senderos, arriendo caballos, y ser guías de este sendero. Pero no es una actividad constante y bien difundida.

- También se cuenta con espacios para comercializar diferentes productos, en almacenes ubicados en villa Ralco y otros más precarios, ubicados en las rutas que unen las localidades de la comuna. Es relevante decir que los negocios que se encuentran en los valles, mayoritariamente están en manos no mapuche, o bien, administrados por pewenche que han vivido muchos años fuera de la zona. Otra razón es que la disponibilidad de dinero en las familias pewenche es ocasional y estacional, puesto que cuando aumenta su dinero es en temporada estival con venta de ganado caprino y ovino, el trabajo asalariado en las comunidades es escaso y principalmente producto de intervenciones de proyectos de instituciones estatales y ONGs. Otra razón es que es economía de subsistencia, por lo que se abastecen mayoritariamente de lo que no pueden producir (mate, velas y otros productos).

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.

Presentamos en este acápite los conceptos claves que organizan la reflexión para la temática de esta investigación, referidas a las prácticas pedagógicas, el rol docente, y a la educación intercultural en Chile. Este marco conceptual se ha construido a partir de la teoría del habitus y de la práctica elaborada por Pierre Bourdieu, y desde Anthony Giddens, en relación a la conciencia práctica, que pone a los docentes en un plano deliberativo y reflexivo sobre sus acciones e interacciones. También, sobre la cultura escolar y docente, con sustento teórico de Ángel Pérez Gómez, y acerca del rol docente y su autonomía, desde la mirada de Andy Hargreaves y José Contreras, en relación con las estrategias desde la mirada de De Certeau, y otros autores que describen sobre interculturalidad en la educación, con el fin de dar profundidad al posterior análisis que se haga desde el discurso de los entrevistados.

3.1- SOBRE EL HABITUS Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

De acuerdo con lo que plantea el teórico francés, Pierre Bourdieu, las personas aprendemos determinadas disposiciones en los procesos de socialización, de carácter duradero y transferible. Estas disposiciones son lo que este autor conceptualizó como *habitus*, según el lugar que ocupemos en la estructura social. El habitus, como estructuras estructuradas, funciona como estructura estructurante, vale decir, son principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones humanas, (Bourdieu, 1991), y que se vinculan con alguna clase social y las particularidades condiciones de existencia que de ahí se desprenden.

Como definición, el autor expone que *“el habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las*

percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178)

Por tanto, el habitus es visible para aquellos sujetos que en su socialización, ya están condicionados para encontrarlo, o para actuar a partir de estas disposiciones.

Entonces, las prácticas que se constituyen en su relación con el habitus, como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, tienen fines ya realizados, de objetos, instituciones y modos de actuar, que tienden a parecernos necesarias, incluso naturales, puesto que se ubican en el origen de nuestros esquemas de percepción, a través de los cuales, estas estructuras son aprehendidas. Esto porque *"los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta."* (Bourdieu, 1980: 88-9).

En este sentido, como las disposiciones que nos han sido inculcadas durante mucho tiempo y que dependen del contexto donde nos situamos, reproducen esquemas que son compatibles con esas condiciones, las prácticas que no lo son, quedan excluidas.

Como ejemplo de lo anterior, se puede decir que una disposición que ha sido inculcada durante mucho tiempo, es la práctica de la escolarización. Al respecto, la sociedad tiende a reproducir esta práctica siendo parte de un sistema escolar obligatorio, el que a su vez está conformado para inculcar habitus determinados, y modos de operar, en donde los sujetos aprehenden a actuar de una manera que es coherente: el niño-alumno, el adulto-profesor, el adulto- directivo, y así, el niño-alumno de primer ciclo de una escuela rural, no se comportará igual que un niño-

alumno de una escuela urbana privada de una clase social acomodada. Cada sujeto interiorizará estructuras propias a su grupo social en el que ha sido educado, produciendo pensamientos y acciones, formando un conjunto de esquemas prácticos de percepción que divide el mundo, y su mundo, en categorías, de apreciación o distinción, entre por ejemplo, lo adecuado y lo inadecuado, lo bello y lo feo, lo importante y lo no importante, lo bueno y lo malo. Estas categorías generarán prácticas como *elecciones* o decisiones a seguir en cada situación que se encuentre. Visto así, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, asegurando la presencia activa de experiencias pasadas que, como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden a mantenerse en el tiempo o a reproducirse con más garantía que algunas reglas formales o normas explícitas.

Dentro de este universo de esquemas de percepción hay límites, pero el habitus permite producir *libremente* pensamientos y percepciones que están inscritos dentro de estos límites. Esto quiere decir que la estructura que produce los habitus gobiernan las prácticas, porque el habitus permite producir un número infinito de prácticas relativamente imprevisibles, pero limitadas en su diversidad. Dicho de otra forma, siendo el producto de una clase determinada de regularidades objetivas, el habitus tiende a reproducir todas las conductas 'razonables' o de 'sentido común' posibles dentro de los límites de estas regularidades, pero sólo éstas, teniendo todas las posibilidades de ser aprobadas, porque están objetivamente ajustadas a la lógica característica de un determinado campo, del que se puede anticipar lo que sucederá en términos prácticos, (Bourdieu, 1991). Asimismo, el habitus, desde lo práctico, permite reactivar lo que está objetivado en las instituciones, y esto permite que estas estructuras objetivas consigan reproducirse como disposiciones duraderas, permitiendo a los agentes habitar o ser parte de estas instituciones, puesto que la homogeneidad de los habitus de determinado grupo o clase, que resulta de la homogeneidad de las condiciones objetivas de existencia, es lo que facilita que las prácticas y las acciones sean fácilmente inteligibles y previsibles. De esta forma, ocurre una

dualidad, puesto que por una parte, los sujetos no son plenamente libres en sus elecciones o decisiones, ni están para siempre determinados, ya que el habitus es el principio no elegido de todas las elecciones pero también, es una disposición que se puede reactivar en conjuntos de relaciones distintos y dar lugar a un abanico de prácticas distintas, (Criado, 2009).

Según Bourdieu, existe el habitus de clase o grupo y el habitus individual, entre los que hay una relación directa, en la medida en que el habitus individual refleja el habitus de clase, como un sistema subjetivo de estructuras interiorizadas, o esquemas comunes de percepción y acción. Esto quiere decir que cada sistema de disposiciones individuales, es una variante de los otros, en donde se puede manifestar una amplia diversidad en las acciones que se observan a partir de un mismo habitus, debido a la singularidad de la posición que se ocupa al interior del grupo, o de determinada época histórica. Así, *“el principio de las diferencias entre los habitus individuales, reside en la singularidad de las trayectorias sociales, a las que corresponden series de determinaciones cronológicamente ordenadas e irreductibles las unas a las otras: el habitus que, a cada momento, estructura en función de las estructuras producidas por las experiencias anteriores, las nuevas experiencias que afectan a tales estructuras de los límites definidos por su poder de selección, realiza una integración única, dominada por las primeras experiencias, de las experiencias estadísticamente comunes a los miembros de una clase”* (Bourdieu, 1991:98).

Lo anterior, es relevante porque comprendiendo el concepto de habitus que trabaja este autor, se puede superar la histórica oposición entre ‘objetivismo’ y ‘subjetivismo’, es decir, explicar las prácticas sociales desde una determinación de la estructura social y en donde las personas no tendrían rol alguno que jugar, o bien, explicar las acciones sociales como decisiones exclusivamente individuales (Criado, 2009).

Cabe señalar que el habitus, como principio generador de prácticas, se adquiere mayormente en las relaciones que establecemos con otros y con el mundo en nuestra infancia, familiarizándonos con algunas prácticas y espacios, que han sido producidos a partir de esquemas de generativos similares, en lo que

se hayan inscritas las divisiones y categorizaciones del mundo social. Esto, Bourdieu lo expresa de la siguiente manera: *“Es todo el grupo el que se interpone entre el niño y el mundo (...) por todo el universo de prácticas rituales y de discursos, que lo pueblan de significaciones estructuradas conforme a los principios del habitus conforme. El espacio habitado –y en primer lugar la casa- es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por medio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural. El mundo de los objetos, esta especie de libro donde toda cosa habla metafóricamente de todas las otras y en el que los niños aprenden a leer el mundo, se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que hacen el espacio de los objetos tanto como son hechos por él. Las estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos se construyen en la práctica de un mundo de objetos contruidos según las mismas estructuras”* (Bourdieu, 1980: 129-30).

Como es innegable, la relación que históricamente se ha construido entre ambos mundos, lo social y lo individual, es pertinente recurrir a la teoría de Bourdieu. Esto porque, de las estructuras sociales externas al individuo, lo social hecho cosas, o campos de posiciones sociales, contruidos a partir de diversas dinámicas históricas (como el sistema escolar, el campo económico, el político), las personas internalizan esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, que serían los habitus. Es decir que, *“producto de la historia, el habitus produce prácticas (...) conforme a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo”,* (Bourdieu, 1980: 91).

Pero a su vez, de acuerdo a la trayectoria de cada individuo, los habitus variarán, actualizando las versiones de las prácticas que se esperan en cada campo social. Entonces, cabe destacar que, la teorización sobre el habitus y las prácticas humanas, se plantea desde la premisa que los esquemas de acción y percepción de los sujetos sociales, se producen diferenciadamente, en función de las condiciones sociales diversas, y que por lo mismo, no se puede hablar de sujetos en abstracto.

En el caso de esta investigación, los sujetos sociales protagonistas, son docentes que han sido formados como tales, bajo una lógica monocultural (Quintriqueo, 2010) como se ha mencionado anteriormente, y que además, cada uno en su propia historia, ha construido esquemas de percepción individuales, desde su socialización primaria. En este sentido, las practicas pedagógicas que desarrollen en el aula y su comprensión, deben considerar la trayectoria como sujeto activo dentro de un campo social específico⁵⁰, que le confiere tanto al individuo, como a la institución escolar, la posibilidad de tener ciertas elecciones, y no otras, en cuanto docente de una escuela intercultural bilingüe.

Vinculando lo anterior, en cuanto a ‘las opciones’ que pueden entenderse como las estrategias didácticas que un profesor decide poner en práctica, una dimensión relevante y muchas veces oculta⁵¹, es la relación entre habitus y el cuerpo, que tiene un papel fundamental. Así, en la escuela por ejemplo, se transfieren modos de actuar o de ser, normativas que se suponen caben en las

⁵⁰ En palabras de Bourdieu, *"Un campo (...) se define entre otras cosas definiendo apuestas e intereses específicos, que son irreductibles a las apuestas y a los intereses propios de otros campos (...) y que no son percibidos por nadie que no haya sido construido para entrar en el campo (cada categoría de intereses implica la indiferencia a otros intereses, otras inversiones, destinados así a ser percibidos como absurdos, insensatos, o sublimes, desinteresados). Para que un campo funcione, es necesario que hay apuestas y personas dispuestas a jugar el juego, dotadas del habitus que implica el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de las apuestas, etc."* (Bourdieu, 1984: 113).

⁵¹ En teoría curricular se habla de Curriculum Oculto o Implícito (Eisner, 1987) que es aquel contenido que se aprende, pero que no está declarado en ningún documento oficial o institucional. En ejemplos concretos, se sugiere revisar la obra de Jackson (1991) titulada "La vida en las aulas", allí se exponen situaciones que tienen que ver con el disciplinamiento, permisos y restricciones que tienen los estudiantes desde que ingresan a las salas de clases de la educación formal obligatoria.

categorizaciones que aprenden los sujetos, que son lo correcto: *"no se terminaría de enumerar los valores hechos cuerpo, por la transubstanciación que opera la persuasión clandestina de una pedagogía implícita, capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política, a través de órdenes tan insignificantes como 'ponte derecho' o 'no cojas tu cuchillo con la mano izquierda' y de inscribir en los detalles en apariencia más insignificantes del porte, de la postura o de los modales corporales y verbales los principios fundamentales del arbitrario cultural, situados así fuera del alcance de la consciencia y de la explicitación."* (Bourdieu, 1980: 117). Es decir que el habitus se aprende mediante el cuerpo, vamos incorporando habitus a través de un proceso de familiarización práctica.

El habitus es una estructura que se incorpora, debido a que aprendemos con el cuerpo su sentido práctico, a la vez que interiorizamos esquemas cognición, percepción y apreciación desde el grupo social en que nos educamos o socializamos, para reproducir estos esquemas y valores de manera involuntaria: *"los esquemas del habitus, formas de clasificación originarias, deben su eficacia propia al hecho de que funcionan más allá de la conciencia y del discurso, luego fuera de las influencias del examen y del control voluntario: orientando prácticamente las prácticas, esconden lo que se denominaría injustamente unos valores en los gestos más automáticos o en las técnicas del cuerpo más insignificantes en apariencia (...) y ofrecen los principios más fundamentales de la construcción y de la evaluación del mundo social "* (Bourdieu, 1988: 477). En segundo lugar, hay un factor de temporalidad, porque insertos en un campo social, las personas tenemos que responder en el tiempo presente, pero estas respuestas se dan dentro de una amplia diversidad de situaciones en las que siempre aparecerán nuevos e inesperados elementos. En tercer lugar, hay una racionalidad práctica, porque aun cuando hay regularidades objetivas en cada situación, los agentes sociales son razonables. Además, como cuarto factor, también aparece un interés que se integra en nuestras acciones, a través de la inmersión en un universo de prácticas que va definiendo lo que se pone en juego,

porque se ha incorporado en el habitus, ciertos esquemas apreciativos y evaluativos particulares.

Asimismo, no puede quedar fuera de esta conceptualización sobre el habitus y las prácticas sociales, la relación de estos esquemas de percepción, pensamiento y acción con las clases sociales y la reproducción social. Si se entiende que el habitus se adquiere a partir de una serie de condiciones materiales y sociales, y que éstas variarán según la posición en el espacio social, se puede hablar de *habitus de clase*, lo que supone que habría una serie de esquemas generadores de prácticas, comunes a todos los individuos que son producto de las mismas condiciones objetivas. Los habitus de clase se producen en una serie de condiciones sociales y materiales, vinculadas a una determinada posición social, y se aprehenden como un conjunto sistemático y sus principios fundamentales, se aplicarán a diferentes dominios de la práctica. Sin embargo, aun cuando la existencia de estos habitus de clase podría explicar la sostenida regularidad en las elecciones de las personas según la clase social, esto no excluye que también existan diferencias entre los habitus de diferentes individuos con una posición similar en la estructura social, ya que las trayectorias de cada persona no son uniformes. Esto, en palabras de Bourdieu, *"es una relación de homología, es decir, de diversidad en la homogeneidad (...) cada sistema de disposiciones individual es una variante estructural de los otros, donde se expresa la singularidad de la posición en el interior de la clase y de la trayectoria. El estilo 'personal', es decir, esta marca particular que llevan todos los productos de un mismo habitus, prácticas u obras, no es nunca más que una distancia en relación al estilo propio a una época o a una clase"* (Bourdieu, 1980:101).

En síntesis, el concepto de habitus de Bourdieu, constituye un elemento fundamental en su teoría de las prácticas, las que se pueden comprender en una relación dual entre el campo social específico en que se desarrolla una práctica, y entre el sistema de relaciones que produce a los agentes de las practicas.

Ahora bien, en lo que atañe a las prácticas sociales, las escuelas comprensivas de la teoría sociológica, han aportado a la explicación de la acción

social como sentido, y con la hermenéutica, se abre la posibilidad de comprender la acción como sentido, contextualizado mediante el lenguaje discursivo. En este sentido, se recupera la noción de agente humano cognoscente (Giddens, 2001), a quien lo acompaña un marco de sentido, en la cotidianeidad de sus actos, reproduciendo y reconstruyendo la estructura social. Así, se puede cambiar la mirada sobre la cotidianeidad, la que muchas veces no es observada como fenómeno social relevante de estudiar. Lo cierto, es que la acción humana es producto de un habitus, que está impreso en nuestros cuerpos, evidenciándose en el sentido práctico. Para otro autor, el sentido práctico se puede manifestar sin recurrir a la reflexión consciente, puesto que lo inconsciente del habitus, brinda una disposición de acciones automatizadas, según los estímulos recibidos desde el medio social, (Giménez, 2005).

Otorgar sentido a una acción, es tener una mirada reflexiva sobre la acción, por parte del actor, lo que puede ocurrir cuando ya se vivenció el acto. Es decir, que se puede construir el sentido de nuestras acciones, cuando podemos observar en ellas la experiencia, como acumulación de conocimientos provenientes de la práctica, la que se incorpora como un pasado objetivado e interiorizado en forma de habitus (Bourdieu, 2003).

Al respecto, Giddens propone la idea de 'conciencia práctica' para explicar las prácticas cotidianas. Según este autor, es con la conciencia práctica que las personas producimos la vida social, y reflexionando sobre ello, es decir, con una observación consciente, permitimos el establecimiento de normas o convenciones formadas, como consecuencia de acciones intencionadas. De esta manera, el concepto de acción de Giddens, se enfoca en una intención, que deviene de alguna conducta que contiene un propósito o una intención, y que el autor la define como *“cualquier acto del cual un agente sabe qué puede esperar que manifieste una cualidad o resultado particular, y en el cual este conocimiento es utilizado por el actor con el fin de producir esta cualidad o resultado”* (Giddens, 1995:47).

Entonces, el conjunto de acciones orientadas a la práctica o praxis, denotan una racionalidad que ordena la trayectoria individual y social, y así, en la conducta

pre-reflexiva se esconde un marco de sentido, que como conciencia práctica, contiene saberes que se objetivan en el curso de los hechos y las acciones cotidianas. Es necesario mencionar que una conducta deliberada y razonada, supone aplicar un saber, con el propósito de provocar uno o más resultados en específico. La práctica, en este sentido, es un saber aplicado, con el que se aprenden una serie de acciones o estrategias sobre el qué y cómo hacer. Y así, las distintas actividades en nuestra cotidianeidad, tendrá consecuencias con distinto grado de significación, o una acción, podrá significar una o varias cosas.

Bajo este esquema, en lo anterior se observa la complejidad en la comprensión de las acciones y actividades individuales, en tanto aparecen consecuencias que no fueron buscadas a través de esas acciones.

La práctica cotidiana es un flujo constante de actividades intencionales puestas en interacción con otros sujetos, con las instituciones, y con la estructura, el campo social, en palabras de Bourdieu. Para este autor, el saber aplicado es la práctica, la cual está conformada por la historia o experiencia objetivada y que ha sido interiorizada, puesto que el habitus provocaría en los actores, ciertas aptitudes para actuar y orientarse en el espacio social, en relación con donde se sitúen o qué posición ocupen. En este sentido, el dominio de un código común que permite a las personas la producción de prácticas mutuamente comprensibles, a través de la historia objetivada o sentido práctico, es posible por la consistencia y coherencia entre habitus. Lo anterior, es desde Giddens, el sentido común, que es elaborado por convenciones dentro de un contexto cultural específico, (Hernández, 2006).

Entonces, el habitus como esquema de percepción y acción objetivado, que ha sido incorporado en el actor, se va a manifestar en el sentido práctico como 'soluciones aplicables', las que en términos de Giddens, serían previamente deliberadas por los agentes sociales. Así, las formas de actuar, para resolver alguna situación, es decir, las soluciones aplicables, como producto de las experiencias acumuladas por las personas, se incorporan en las personas como principios de percepción, pensamiento y acción, que garantizan el estar conforme

con tales prácticas y con su aplicación, posibilitando la transformación de la misma. Dicho de otro modo, el habitus incorporado, por la inculcación del origen social y de la acción pedagógica dominante, tiene su lado subjetivo al aparecer como principios de percepción y apreciación, que da origen a todas las estrategias a las que puede recurrir una persona para enfrentar situaciones imprevistas y dar solución a ellas. En el caso de los docentes, son agentes o actores sociales que, aun cuando tengan una estructura y esquemas de percepción y apreciación determinados por cierto habitus, en su práctica pedagógica en aula, se evidenciará la forma individualizada de este habitus, dando a las estrategias didácticas utilizadas un sello propio, en que se filtrarán intereses, condiciones subjetivas, motivaciones y la trayectoria personal.

Lo anterior, cobra relevancia al comprender que en la conceptualización que hace Bourdieu de la práctica, además del cuerpo, también aparece la lengua como mecanismo de transmisión de la memoria colectiva, organizando el mundo que se ha de transferir a través de los discursos. Entonces, el discurso que tengan dentro de sus prácticas pedagógicas los docentes, aun cuando provenga de las subjetividades, también es percibido como una realidad objetiva que ha de aprenderse, consciente o inconscientemente. Es decir que, además del cuerpo, en el habla de los sujetos también hay transmisión y reflejo del habitus incorporado.

Para cerrar este apartado, es necesario decir que analizar las prácticas, desde el enfoque teórico en que lo hacen estos dos autores (Bourdieu y Giddens), es un aporte para comprender los esquemas de percepción que modelan nuestras acciones, y para reflexionar sobre ellas y darle sentido, explicitando el sentido oculto que hay en nuestras acciones cotidianas, las implicancias que tienen en términos de reproducir o transformar la estructura social.

3.2- SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, TÁCTICAS Y REPRODUCCIÓN SOCIAL.

Ligado con lo anterior, aparece el tema de las estrategias didácticas, que se despliegan en un campo social específico, como es el campo educativo con espacio y un momento específico de la historia, y que hablan de la naturaleza de las prácticas pedagógicas. Y entendiendo que la división social del conocimiento, en cada campo social, influye en la posición que cada sujeto tenga en la estructura, es posible diferenciar una dimensión teórica y una dimensión práctica. En el caso de la educación formal escolar, quienes se mueven dentro de la dimensión práctica son los docentes quienes, como ya se ha señalado antes, muchas veces quedan fuera de la reflexión teórica, y son los investigadores a quienes les pertenecería el campo teórico. Así para estos últimos, la realidad educativa es principalmente un campo de estudio, para docentes y directivos es un ámbito de acción e intervención (Tenti, 1995). Cabe señalar además, que históricamente hay una primacía del saber teórico, por sobre el saber práctico⁵². Esto, como habitus, es un esquema perceptivo y de apreciación que hemos heredado desde el orden social que domina la estructura, dándole mayor jerarquía *al intelecto* que *al hacer*, y esto, se ve reflejado no solo dentro del campo educativo, sino que también, en la valoración que se hace de las formas de aprender del mundo que tienen las culturas originarias en nuestro país, como ha sido relatado anteriormente en esta investigación.

Asimismo, cabe decir que en el campo educativo, el modelo de enseñanza que ha sido predominante en las prácticas pedagógicas, es el de la exposición,

⁵² En relación con esta idea, cabe señalar también que existe un saber sabio un saber profano. EL primero es controlado y validado socialmente que *“desde la llegada del pensamiento científico moderno, existe una fuerte tradición tendiente a diferenciar de manera clara estos dos órdenes de saberes. Al saber profano, práctico, se le reconoce una validez empírica, limitada sin embargo a situaciones particulares (...). El saber científico en cambio, tendría un alcance general que atañe leyes universales”* (Dubost y Levi, 2009:421). En el caso de la institución escolar, es el saber científico el que se transmitirá primordialmente. Esto, atañe directamente a la práctica pedagógica, en el sentido de que son los profesores, quienes deben hacer analogías (transponer didácticamente el saber científico), para desarrollar su parte en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

modelo expositivo. El docente cuenta con un dispositivo⁵³ de contenidos a enseñar, el que es definido por otros y así, *“cuando el programa anualmente definido por las prescripciones externas se ha realizado, se supone que los alumnos deben constituir una población relativamente homogénea, al menos en el plano de las adquisiciones, es decir, apto para pasar al nivel superior”*, (Jobert, 2009:271). Lo anterior, da cuenta de una relación asimétrica entre quienes enseñan y quienes aprenden, vale decir entre los adultos docentes y los niños estudiantes como ya se ha señalado anteriormente, y esta relación, reforzaría la desigualdad en torno a los saberes y a la posición social que ocupa cada grupo dentro de las escuelas, reproduciendo la posición social que el grupo ocupa fuera de ellas: el docente no solamente es quien sabe lo que ignoran sus alumnos sino que igualmente está del lado de quienes ‘saben lo que conviene’ que los alumnos aprendan, (Jobert, 2009). Entonces, la escuela, teniendo la misión de asegurar la transmisión de la cultura dominante y los saberes que se validan dentro de ella, facilitará relaciones de poder jerárquicas en torno a varios indicadores (etarios, económicos, culturales, de formación académica, de roles, entre otros).

A la luz de la reproducción social, aprender en la escuela no se justifica inmediatamente en la aplicación de estos saberes disciplinares adquiridos en un proyecto de vida fuera de esta institución, sino dentro de la misma: *“aprender y mostrar que se sabe sirve esencialmente para tener el derecho de aprender más progresando en una institución fuertemente jerarquizada y selectiva”* (Jobert, 2009:271).

Ahora bien, en cuanto a la conceptualización que se puede hacer sobre el constructo Estrategia Didáctica, es pertinente decir que la palabra estrategia *“es un término de origen militar que designa el plan de conjunto de las operaciones*

⁵³ Al hablar de dispositivo nos referimos a ese lugar *“entre” medio y técnica, que implica por supuesto un deslizamiento del enunciado a la enunciación, y que hace emerger específicos tipos de espacios los cuales activan contactos disímiles y variadas producciones de sentido*”. Valdetaro, S. “Notas sobre la diferencia: aproximaciones a la *“interfaz”*”. En *Dossier de Estudios Semióticos en La Trama de la Comunicación Volumen 12*, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Rosario, UNR Editora, 2007.

realizadas hasta el logro del objetivo o del objetivo general” (Réhaume, 2009:95), que se complementa con el concepto de táctica, que es definida por este mismo autor, como un conjunto de actividades para lograr un objetivo intermedio. Por tanto varias tácticas agrupadas formarán una estrategia.

Visto así, puede decirse que las estrategias didácticas que utiliza un docente en el aula para desarrollar su labor, se relacionan con prácticas de reproducción cultural y social. Además, en palabras de De Certeau⁵⁴ una estrategia sería *“el cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) es susceptible de aislarse de un ‘ambiente’. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta (los clientes o los competidores, los enemigos, el campo alrededor de la ciudad, los objetivos y los objetos de la investigación). Como en la administración gerencial, toda racionalización ‘estratégica’ se ocupa primero de distinguir en un medio ambiente lo que es ‘propio’, es decir, el lugar del poder y de la voluntad propios. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico” (De Certeau, 1996:50).*

En relación con la conceptualización que hace este autor, los docentes en las aulas, más que estrategias, lo que utilizan son tácticas, puesto que las acciones que realizan responden a intereses y propósitos que se deciden fuera de su propio lugar o de su propio espacio educativo. Así, De Certeau define lo que es una táctica como *“un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad,*

⁵⁴ Es relevante integrar a la conceptualización de estrategias a este autor, puesto que la producción intelectual de este autor, ha indagado prácticas y usos más cotidianos, así como en las diferentes estrategias a las que recurren las personas a diario, como maneras de resistir a ciertas pautas culturales impuestas, (Maestri, 2008).

sin poder mantenerlo a distancia. No supone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a ‘coger al vuelo’ las posibilidades de provecho. Necesita jugar constantemente con los acontecimientos para hacer de ellos ‘ocasiones’. Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos, pero su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de ‘aprovechar’ la ocasión (...) La táctica se encuentra determinada por la ausencia de poder (...) son procedimientos que valen por la pertinencia que dan al tiempo en las circunstancias precisas de una intervención” (De Certeau, 1996:50).

Lo anterior, quiere decir que los docentes, desde su formación inicial, identifican operaciones propias de este campo social, que es la educación formal, considerando lo complejo y heterogéneo de los contextos escolares. Así, y considerando a Giddens y su concepto de *conciencia práctica* señalada en el apartado anterior, los docentes desarrollan maneras de proceder en su práctica pedagógica, es decir, recurren y elaboran tácticas que les van mostrando qué hacer en las instituciones, y así deben hacerlo, puesto que siempre habrán imprevistos que no contemplan las estrategias didácticas.

Para situar de alguna manera esta diferenciación entre estrategia y táctica de la que habla De Certeau, es necesario señalar que con la modernidad, la pedagogía, la didáctica, la filosofía y la ciencia, en el contexto de una nueva sociedad, adquieren mayor relevancia y especialización. La idea de progreso se asocia al desarrollo científico y tecnológico. Así desde Estados Unidos se difunde una lógica administrativa y económica hacia varios países (Barco, 1996). La didáctica como conocimiento, se reduce a la psicología experimental aplicada, con énfasis en la eficiencia y la eficacia, estableciendo metas a corto plazo y estaba ligada a acciones que respondían a un dogma, relevando la formalidad y el disciplinamiento de los cuerpos por sobre la autonomía del aprendizaje.

Luego, con el aporte de las ciencias sociales, en las últimas décadas del siglo XX, otros ámbitos del conocimiento, el ámbito de lo educativo, se nutre de diferentes estudios: lo político, lo multicultural, lo social, el género, abriendo una discusión permanente respecto de mantener o transformar el orden del sistema educativo.

Sea como fuere, lo cierto es que hablar de estrategias didácticas, es aludir a un orden estructural sobre cómo plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje, y hablar de tácticas, es referirse a los caminos no explicitados por los dispositivos curriculares oficiales, que los docentes van tomando a medida que van comprendiendo los contextos reales en que ocurre este proceso educativo formal. Esto porque, tanto docentes como estudiantes, son actores sociales, que traen consigo una determinada cultura y con ello hábitos y prácticas concretas. En el espacio educativo, se dan relaciones e interacciones entre ambos grupos, y ambos comprenderán la realidad según sus experiencias anteriores, por tanto, las intervenciones didácticas que hagan los docentes, no deberían ignorar el contexto y las situaciones particulares de cada persona involucrada en estos procesos.

No obstante, *“la progresiva complejización de la realidad y de las instituciones educativas, los intereses del Estado, conjuntamente a la primacía de otras disciplinas más legitimadas, fraccionó los saberes acerca de la educación e introdujo la preocupación por el control, la eficiencia y la eficacia.”* (De Anquin, 2000). Así, el sistema educativo, sus instituciones escolares y la práctica pedagógica, se caracterizan por una baja autonomía en torno a sus propósitos. Lo mismo respecto de la investigación educativa, cuando se plantea que *“la desestructuración y baja autonomía relativa hacen que los criterios de producción (qué se investiga y cómo) y de evaluación de los productos vengan impuestos desde afuera”* (Tenti, 1999:72). Bajo este esquema, en el campo educativo aparecen jerarquías en cuanto a las instituciones que producen el conocimiento y las que lo reproducen o lo transfieren, como el caso de los establecimientos escolares.

En cuanto a la práctica pedagógica, existe un dispositivo común a todos los contextos escolares y presente en toda formación docente, y que en este caso se

refiere a la planificación curricular. Esta acción de planificar las clases, está relacionada directamente con las estrategias y las tácticas, porque en primer lugar, hay una organización combinada de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, evaluación), en segundo lugar, porque debe considerarse la inmanente presencia del azar, o lo imprevisto, en cada contexto escolar, y en tercer lugar, porque se requiere de una voluntad para asumir esta tarea educativa, ya que no se pueden predecir los efectos reales del proceso de enseñanza y aprendizaje, ni lo que ocurre con cada sujeto involucrado en él, (Faure, 1974).

Así, en esta descripción, el autor profundiza, señalando que las estrategias didácticas permiten la convergencia de tres dimensiones, como se presentaba en el párrafo anterior:

Primero, un conjunto de elementos combinados, que son parte del contexto social, cultural, del conocimiento validado y estructurado en un curriculum oficial, de las instituciones escolares, de los grupos de personas que conforman comunidad educativa y de sus procesos de aprendizaje individual, y además, involucran a cada docente en su espacio pedagógico. Es decir que, se suman a este conjunto de elementos combinados, las prácticas docentes. Las que a su vez integran conocimiento, ordenado y categorizado en propósitos y objetivos educativos, contenidos mínimos, actividades y experiencias de aprendizaje, recursos, evaluaciones, explicitados en dispositivos curriculares como los Planes y Programas de Estudio. Este conocimiento va acompañado de lo implícito, que no puede determinarse, porque son elementos que se vinculan a las situaciones e interacciones específicas del contexto, con un tiempo y un espacio determinado.

Segundo, la estrategia didáctica ha de considerar también que las conductas humanas no pueden predecirse del todo. Cuando hay interacción entre un grupo humano, los actos y respuestas son de diverso orden. Así, las situaciones en las que actuarán los docentes, se complejizan y cambian constantemente. Entonces, y según se ha conceptualizado anteriormente con los autores señalados, bajo la práctica educativa más cristalizada en una institución educativa, que implica que un profesor enseñe, y un estudiante aprenda, -y en donde el profesor también aprende-, un docente adecuará, innovará o adaptará a través de tácticas, los

caminos que conozca a partir de su formación y su experiencia laboral (como estrategia didáctica) para llevar a cabo la tarea que le atañe en la escuela.

Y en tercer lugar, vinculado con el factor de incertidumbre, la práctica pedagógica que desarrolla un docente, con sus respectivas estrategias y tácticas, aparece la voluntad, para generar respuestas que se adecuen y se adapten a las situaciones inesperadas y complejas, que plantean conflictos y desafíos a la tarea educativa. Esto requiere eso sí, tener una apertura hacia reflexionar sobre su propia práctica, construyendo significado y otorgándole sentido a su quehacer⁵⁵.

Ahora bien, en el espacio pedagógico, según el control, la capacidad de cambio o grado de libertad o de poder en la toma de decisiones que tengan los docentes, es cómo se combinarán los componentes que están involucrados en el diseño, en el desarrollo y en la evaluación de una estrategia educativa, es decir, según el grado de autonomía⁵⁶ que tengan los docentes, es como armarán sus prácticas pedagógicas. Visto así, en las estrategias entonces se pueden distinguir componentes de la estructura y de diversas situaciones, según el grado de flexibilidad y posibilidad de transformación que manifiesten. La teoría señala que los componentes situacionales son aquellos que atañen directamente a la actividad del docente en su espacio pedagógico (De Anquin, 2000), e indirectamente al grupo y a los procesos de aprendizaje individual. Según esta misma autora, los propósitos, objetivos, contenidos, actividades, recursos, son componentes situacionales con mayor dinamismo en una estrategia didáctica, porque el docente puede controlarlos en mayor medida, pero que sin embargo, correspondería igualmente a situaciones o aspectos que están fuera de la decisión

⁵⁵ Cabe señalar al respecto que la producción de significado y de sentido, puede definirse como *“lo que en un momento dado, es experimentado por un sujeto individual o colectivo, como la coherencia unificadora de una situación. Ningún sentido es dado ni depositado en la realidad, no le es intrínseco, y el sujeto no hace más que escalar aproximaciones parciales, operativas para el pensamiento y el acto”* (Barus-Michel, 2009:106).

⁵⁶ En un apartado posterior, se profundizará sobre el docente y su autonomía como definición de su rol dentro de una institución educativa. Pero por ahora, se puede comprender autonomía como *“un desplazamiento del sujeto respecto a lo que él ha primitivamente interiorizado del otro”* (Olivier, 2009:66), entendiendo este otro, referentes cercanos en donde se ha desplegado la trayectoria de vida de un sujeto.

de los docentes, como el contexto, las políticas educativas, los dispositivos curriculares oficiales, las culturas, el orden institucional, el grupo de estudiantes y sus individualidades, el tiempo con el que cuenta. Al respecto, las estrategias educativas pueden entenderse también, como componentes operativos de una idea de didáctica que debe contemplar la complejidad de situaciones particulares y más globales.

En relación con lo anterior, el concepto de estrategia didáctica considera acciones concretas en un espacio pedagógico específico, del que se evalúan posibilidades de acción (Barco, 1988). Así, estrategias y prácticas educativas se vinculan y se plasman en situaciones comunes al observar una escuela, vale decir, salas de clases silenciosas, recreos ruidosos, pasando por contenidos de aprendizaje propios del conocimiento separado en asignaturas con su derivada jerarquía, evaluaciones estandarizadas, entre otras. Estas situaciones comunes, responden a una manera de organizar la escolaridad obligatoria, como parte de una estrategia mayor, para reproducir o mantener el orden simbólico, sin que necesariamente los estudiantes y docentes sean conscientes de ello. De acuerdo con esto, Bernstein (1996) señalará que tanto el poder, como el control social, se transmiten mediante principios de comunicación que incluyen determinadas formas de ordenar el tiempo y el espacio escolar.

Entonces, de acuerdo a lo señalado en todo este apartado, se considerará una estrategia, en términos amplios, como un manejo o cálculo de relaciones de fuerzas que diferenciaran lugares de poder, la pertenencia a y de algo, y de la voluntad que se tenga en ello. Además, situar la educación formal, en una práctica pedagógica, supone tener en cuenta y desentramar situaciones de poder y conflictos entre las condiciones subjetivas y las estructurales⁵⁷. Así la práctica educativa y pedagógica se convierte en situación social e históricamente condicionada. De tal manera que, se constituye un imaginario social y personal

⁵⁷ Desde la teoría educativa y curricular, este desentramar, es posible considerando los procesos educativos desde un enfoque comprensivo y crítico. Al respecto, se habla de Enseñanza para la Comprensión (Stenhouse, 1985), y de Reconstrucción Social (Elliot, 1990, Pérez Gómez, 1998).

sobre la educación, que está en permanente tensión y del que devienen representaciones y significados colectivos e individuales. Es pertinente recordar a Bourdieu y a Giddens, y señalar que en los procesos educativos, influye una dimensión imaginaria que va más allá de la conciencia de los sujetos intervinientes, y que por lo tanto, las acciones que realizan los actores involucrados, no siempre se correspondan con lo que estos creen que son y que hacen. Así, un docente por ejemplo, repetirá al inicio de cada clase algunas normas declaradas sobre la manera de comportarse, al enfrentarse a determinada situación de aula con sus estudiantes (*“párense, saluden, tú primero, etc...”*), sin ser totalmente consciente de lo que se transmite con ello, ni de lo que pueda significar para cada estudiante, y sin embargo, pensar que desarrolla su clase de forma correcta, con una estrategia adecuada (Elichiry, 1987).

Por último, es importante mencionar que el aporte que han hecho diferentes ámbitos del conocimiento como los estudios culturales, la sociología, la filosofía, la psicología, la historia, ha permitido el cruce de teorías, lo que ha facilitado un cambio y una amplitud en la manera de comprender que la educación formal no puede ser un asunto que atañe únicamente a la escolaridad y sus componentes técnicos. Con esto, se incluye en la reflexión e investigación educativa, las representaciones de profesores, directivos y estudiantes, y se señala que *“en la última década, en suma, hemos llegado a sustituir la teoría para la enseñanza, como conocimiento proposicional, por un proceso de reflexionar o tener conocimiento (práctico, del oficio, personal, etc.) implícito en las acciones docentes”* (Bolívar, 1995: 19). De esta manera, el análisis de situaciones educativas referidas a proceso de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos escolares, se complejiza y se enriquece.

3.3- EL ROL DOCENTE, CULTURA ESCOLAR Y CULTURA DOCENTE.

Tradicionalmente, o desde una visión legada desde el positivismo, la escuela es una institución que ha sido creada fundamentalmente para reproducir la cultura dominante, y para preparar a los niños, adultos en potencia, para que se inserten coherentemente a las estructuras sociales y productivas que ya están legitimadas (Popkewitz, 2008).

Sin embargo, entendiendo la escuela como *“un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados”* (Pérez Gómez, 2004: 12), se hace necesario enmarcar el papel que juegan los docentes en las instituciones escolares públicas de nuestro país, y la cultura escolar en la que se dan las relaciones de poder y las interacciones sociales. Para el caso de esta investigación, en la Escuela Básica de Villa Ralco, se observan en un primer acercamiento, un cruce de culturas, tensiones declaradas, cambios, dificultades y restricciones, contrastando la construcción de significados que allí emerge, tal como ocurre en toda institución escolar de dependencia pública en nuestro país, solo que esta realidad, se sitúa en un contexto histórico particular, señalado en el planteamiento del problema de este escrito.

Entonces, señalando algunas características del sistema público, en primer lugar, tenemos que la evidente obligatoriedad y gratuidad se concibe como un dispositivo o instrumento de la política pública (Pérez Gómez, 2004), y que se van a identificar en él, las decisiones que se tomen en el poder administrativo del Estado. Este poder, definirá la cultura, el conocimiento válido a reproducir en las instituciones escolares, y en consecuencia establecerá un currículum de carácter oficial explicitado en un Marco Curricular o Bases Pedagógicas, en Planes y Programas de Estudio, en textos escolares, en evaluaciones, como dispositivos con los que deben trabajar los docentes, seleccionando estrategias didácticas para desarrollar sus prácticas en aula, vale decir, adecuando el currículum al contexto de su espacio pedagógico. Así, desde la mirada política, se señala que la educación es un *“servicio público que debe alcanzar a todos los ciudadanos. La*

educación es un derecho y un deber de todos, pues es precisamente su universalización la que legitima la estructura social (...) al garantizar, al menos teóricamente, una mínima igualdad de oportunidades, que pretende compensar en parte, las desigualdades personales vinculadas al origen social, étnico, religioso, cultural y sexual de sus miembros” (Pérez Gómez, 2004: 138).

En segundo lugar, supone una neutralidad y una pluralidad ideológica y cultural del sistema educativo que garantice un espacio común de enseñanza para la comprensión, y que no discrimine o excluya. Se dice también, que el contar con un currículum común y de un tipo de escuela se garantiza la no discriminación, dentro del sistema público. Esta uniformidad se basa en la idea o teoría de que independientemente del origen social, o cultural, tendrán durante el periodo que sean parte del sistema formal de enseñanza, igualdad de oportunidades de acceso a la cultura y a la sociedad). Pero, un espacio y un currículum común, no implica, y no debiera implicar una homogeneidad pedagógica, ni un monopolio ideológico, puesto que *“el lema no es la libertad de enseñanza, sino la enseñanza en libertad y de la libertad”* (Pérez Gómez, 2004:138).

En tercer lugar, y vinculado con la idea de igualdad, el sistema educativo aparece regulado a través del control de ciertas variables, como el currículum implementado y las instituciones de formación docente, entonces *“las escuelas individuales carecen de identidad propia como centros diferenciados, concibiéndose como células equiparables de un sistema común fuertemente centralizado”* (Pérez Gómez, 2004:139). Al respecto, es necesario señalar que, la escuela que da pie a esta investigación, es decir, la Escuela Básica E-970 de Ralco, muchos elementos son similares, en cuanto a infraestructura y funcionamiento a muchas otras escuelas básicas y públicas del país, como por ejemplo: dependencias administrativas separadas de las salas de clases, actividades individuales en guías de trabajo sobre una hoja fotocopiada, un patio común, asistencia que reportar, asientos distribuidos en filas, uso de uniforme, entre otros, manejo de los tiempos, entre otros.

Profundizando esta idea, la creación de nuevos establecimientos, el seleccionar y asignar profesores, la imposición de un currículum nacional oficial

común, y su consecuente supervisión cada tanto tiempo -en cuanto a constatar qué y cómo se está enseñando- hace que la creación de una identidad cultural propia en cada escuela sea algo difícil de llevar a cabo.

En cuarto lugar, los docentes de las escuelas públicas, son también funcionarios públicos, con determinadas condiciones y restricciones que define el currículum oficial, las que establecerán los niveles de autonomía con el que los docentes puedan llevar a cabo su labor, recurriendo a ciertas estrategias de intervención, según como interpreten y signifiquen los procesos educativos formales, de los que forman parte. Sin embargo, aun cuando a primera vista, o a nivel de los hechos, las escuelas públicas se parecen unos con otros, sin embargo *“la vida en las aulas puede diferenciarse y diversificarse de manera notable. Este grado de libertad del docente, de puertas para adentro, se encuentra favorecido por la inexistencia de controles externos de salida. El docente enseña, tutoriza y evalúa, concediendo calificaciones, certificaciones y titulaciones sin más control que la participación paritaria de sus compañeros en las mismas funciones”* (Pérez Gómez, 2004:139). Esto se ve reflejado en la cotidianeidad de las escuelas, en donde el tiempo lectivo, es decir, aquel que se utiliza para el aprendizaje explícito, oficial y evaluado, cada profesor cierra la puerta tras sí, y dentro del aula, es quien dirige el proceso educativo formal.

-Sobre Cultura Docente y Cultura Escolar:

Un tema relevante y pertinente en esta investigación, es aquel que se refiere a la cultura escolar y la cultura docente. Según Pérez Gómez (2004), la cultura docente es *“un conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí”*, (Pérez Gómez, 2004:165). Según este mismo autor, aun cuando en la escuela, hay diversos factores y agentes que determinan y reproducen su cultura, la cultura escolar es principalmente la cultura docente como grupo social. Visto así, la cultura docente constituiría el principal componente de la cultura de las escuelas, como instituciones con una determinada estructura de

participación social y de tareas académicas. Con valores, creencias, hábitos y normas de distinta naturaleza, diferenciados en tres niveles⁵⁸, la cultura docente y la cultura escolar no pueden comprenderse sin considerar tales niveles de determinaciones diversas (conscientes e inconscientes, plurales, individuales, racionales, sentimentales), con las consecuentes expectativas y comportamientos sobre las personas y las instituciones.

Desde otro punto de vista, se plantea que la cultura docente hace varios años se encuentra inmersa en una constante tensión, debido a las exigencias del contexto social y sus cambios e incertidumbres permanentes por un lado, y por otro, debido a las rutinas, convenciones y costumbres estáticas de un sistema escolar inflexible y burocrático (Hargreaves, 1994). De tal manera que, la cultura docente se torna más evidente y relevante cuando es menor la autonomía. Al respecto, se señala que *“el aislamiento se vincula con el aislamiento en la mente de los profesores. En la cultura de la escuela se mantienen aquellos aspectos que se pueden considerar menos educativos: la dependencia de la opinión de expertos externos, la inseguridad, la incapacidad para adoptar riesgos públicos, la negación de intereses personales vinculada al incremento de la alienación del trabajo, la utilización ambigua del aislamiento como máscara de autonomía, (...) la tendencia a concentrarse exclusivamente en los medios, negando la discusión de los objetivos educativos”* (Bullough, 1987:92, citado en Pérez Gómez 2004:162).

En este sentido, es fundamental comprender la cultura docente que se construye en la historia de las instituciones escolares, dada la fuerza que adquieren las motivaciones pedagógicas y las repercusiones que esto tiene en la vida académica y social de niños y niñas. Así, la cultura docente nos habla de los significados e identidades que ellos construyen como actores sociales, a la luz de las condiciones estructurales y subjetivas con las que desempeñan su práctica. En

⁵⁸ Un primer *nivel transnacional*, donde los valores se fundamentan en las creencias, en códigos éticos. Un segundo *nivel racional*, donde los valores se fundamentan en normas y expectativas del contexto social y dependen de la justificación colectiva. Y un tercer nivel que el autor denomina *subracional*, donde los valores se experimentan como sentimientos o preferencias personales, y están impregnados de emociones. (Pérez Gómez, 2004).

los valores y las formas de actuar de los docentes, se ven reflejadas las rutinas del grupo de pares con las que se nutre su quehacer, se reproducen roles, métodos, tácticas y estilos para evitar conflictos con otros docentes, con los directivos, las familias y la administración, como los supervisores del gobierno local (Pérez Gómez, 2004).

Por tanto, considerando la adaptación, innovación y cambio que se pueda hacer en las prácticas educativas y de la implementación del curriculum escolar oficial con intención de mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje, el comprender la cultura docente al interior de las escuelas aportará el factor de *voluntad*, además de los conocimientos intelectuales y técnicos -que puedan haber adquirido los docentes en su formación académica y en su experiencia laboral-, para transformar las condiciones que son parte de la cultura heredada, tal como se mencionaba anteriormente, en el apartado sobre estrategias didácticas. Sin embargo, es pertinente decir que la cultura docente puede determinar valores y modos de interacción propios en cada escuela, pero a la vez, es producto de las exigencias, presiones, y expectativas externas, así como de los requerimientos situacionales del resto de los agentes implicados y que conforman una comunidad educativa. Tal como se afirma, *“ni la estructura de la escuela, ni la cultura docente por sí solas determinan el comportamiento del profesor. Más bien, el comportamiento del docente refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión de la estructura escolar”* (Pérez Gómez 2004: 164, citando a Gitlin, 1987).

Cabe decir además, que lo que nutre una cultura docente, se relaciona directamente con el concepto de educación que posean desde lo teórico y lo práctico, y lo que implica esto en la cotidianeidad de las escuelas. Así entonces, aparecerán diversos aspectos que son parte del ‘repertorio’ del pensamiento pedagógico de los docentes, que van desde teorías implícitas de carácter más general y difuso, hasta tácticas y estrategias concretas para actuar, y que se ven reflejados en mayor y menor medida en sus prácticas pedagógicas. Dicho es términos más específicos, el curriculum y los procesos de enseñanza y aprendizaje, los propósitos, sentidos y formas de las evaluaciones, la función de la

escuela, su organización como institución social, el rol docente, la socialización al interior y fuera de la escuela, el desarrollo individual y el sentido y evolución social, son elementos definidos, reflexionados y sistematizados, que dan cuerpo a la cultura docente.

Antes de continuar con el siguiente apartado, que se referirá brevemente al rol docente, es relevante mencionar que los contenidos que nutre una cultura docente, están íntimamente ligados con la función social específica que una escuela cumpla, con una regulación política y administrativa específica, en un contexto y una situación histórica concreta, así como con el conocimiento pedagógico que se ha acumulado en la tradición teórica y práctica en este ámbito académico y laboral. Al respecto, puede decirse que la cultura escolar y la cultura docente, se elaboran desde hace décadas *“en un clima social de racionalidad instrumental”* (Pérez Gómez, 2004:166), y asimismo, Glitin (1990) plantea que mayoritariamente, la tendencia que acompaña la cultura docente, en cuanto al rol que han de cumplir los profesores, tiene que ver con enfatizar el desarrollo de habilidades técnicas y de gestión, la especialización del conocimiento y el aislamiento de otros colegas, lo que restaría la posibilidad de enriquecer la visión que se tenga del proceso educativo de estudiantes y de enriquecer la propia práctica, así como la desconexión de las decisiones que se toman administrativamente a nivel institucional y territorial, pero que repercuten directamente al quehacer pedagógico. No obstante, caracterizar la cultura docente a partir de elementos con mayor presencia en cuanto a forma y contenido, no implica una determinación que defina inequívocamente el comportamiento ni el pensamiento de los profesores. Estos contenidos son marcos simbólicos y estructurales que condicionan y median las capacidades colectivas e individuales, pero no los determinan. Así, los sucesos cotidianos que ocurren al interior de las escuelas, son complejos, muchas veces confusos y contradictorios, puesto que *“ni los profesores ni los alumnos se comportan en forma consistente con las prioridades de la institución, la definición oficial del currículum o las expectativas sociales mayoritarias”* (Pérez Gómez, 2004:168).

-Rol Docente, proyecciones, contradicciones y tensiones entre docentes y sistema educativo:

Entrando de lleno en el ámbito micropolítico⁵⁹ de la cultura escolar y docente, es sabido ya que la educación representa un campo social sobre el que se proyectan de forma contradictoria, diferentes pretensiones y aspiraciones culturales, económicas y sociales. Por tanto, el quehacer docente en aula, no puede entenderse al margen de las condiciones sociopolíticas que componen y se desprenden de las propias instituciones escolares.

En el contexto macro de políticas educativas en nuestro país, se han suscitado una serie de demandas y propósitos por cumplir hacia el sistema educativo en general, y en específico hacia los docentes, que tienen que ver con el logro de metas estandarizadas, según parámetros elaborados fuera del contexto chileno (Magendzo, 1986). A raíz de esto, los profesores se encuentran exigidos en desarrollar, poner en práctica o implementar, diferentes estrategias didácticas, métodos y dispositivos curriculares, para cumplir con tales demandas, muchas veces en forma irreflexiva o alienada. Pero también se reconoce, al menos a nivel de discurso, que a la luz de los crecientes conflictos sociales, ambientales, ideológicos, las sociedades contemporáneas necesitan de prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico, la flexibilidad y un cierto escepticismo ante las pautas sociales y los medios de información (Gimeno Sacristán, 1997).

Paradójicamente, estas prácticas necesarias, se relacionan directamente con el grado de autonomía y las atribuciones con las que cuentan los docentes. En

⁵⁹ Referir a la micropolítica en una institución escolar, es hablar de su ideología, de la diversidad de metas que se propone, de los intereses particulares y grupales, de las estrategias, los grados de poder y control en la toma de decisiones. Se dice que las instituciones educativas son espacios que facilitan la actividad micropolítica, porque son organizaciones en cuyo espacio coexisten una serie de actividades, que compiten entre sí para ser legitimadas dentro de la toma de decisiones (Bardiza Ruiz, 1997). Es así como por ejemplo, las distribuciones del tiempo programado en cuanto a los sectores de aprendizaje, reflejado en un *horario de clase*, no se hacen en forma azarosa, pues la configuración del tiempo refleja las estructuraciones dominantes de poder y con esto, se puede decir que el horario de clase y la cantidad de tiempo destinada a cada conocimiento, refleja una significación micropolítica, pues hay sectores de aprendizaje con mayor relevancia que otros, según el paradigma epistemológico y político dominante.

este sentido, respecto del quehacer docente, existen amplios y variados discursos teóricos y políticos, que se enfocan como deberes de éste quehacer. Así por ejemplo, se dice que los profesores son miembros de una comunidad educativa que cumple un rol fundamental para una convivencia armónica de las diferentes culturas de origen y subjetividades que coexistan al interior de las instituciones escolares, también encargados de guiar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrándose no sólo en conocimientos disciplinares, sino también en dar relevancia a lo valórico y afectivo. Con esto, debe permitírsele a los docentes generar modificaciones y reflexiones sobre sus modalidades de trabajo y comprender que sus intervenciones no están aisladas, sino que se vinculan con otros actores, considerando en su labor el entorno cultural y sus particularidades. Así, se indica que los profesores deben *“pre disponerse para hacer de caja de resonancia de la cultura, para que los niños valoricen y conozcan en primer lugar su entorno, su cultura y luego, lo más lejano”* (Arrau, 2003: 90). De acuerdo con esto, los docentes debieran ser capaces de acortar distancias entre el sistema escolar, la cultura escolar y las culturas locales o particulares de los grupos humanos con los que trabajan. Y el camino para facilitar tal unión, es valórico o subjetivo (querer hacerlo), como metodológico (hacerlo pertinente según cada situación). De tal manera que, el rol del profesor debiera ser el de un agente mediador de múltiples expresiones culturales que interactúan entre sí, transformándose en un gestor cultural, capaz de comunicar valores y contenidos, generando instancias para que la comunidad se exprese y exprese su cultura, (Arrau, 2003).

Sin embargo, muchas veces la teoría y la práctica acerca de las prácticas pedagógicas se contradicen, provocando confusión en la labor que deben realizar y el comportamiento que deben manifestar. Por ejemplo, en los enfoques curriculares y educativos declarados en la última reforma educativa, así como en las actualizaciones del marco curricular oficial, se orienta la práctica pedagógica hacia la valoración de la diversidad social y cultural de los estudiantes, no obstante, con las demandas y énfasis en los resultados medibles que le impone el sistema educativo a las instituciones escolares, en lo concreto, tal valoración

queda muchas veces olvidada o relegada a momentos específicos, que no son sistemáticos o constantes, sino que más bien adquieren el carácter de efeméride o de actividad extracurricular.

Es así como con la tecnologización de la enseñanza, se ha evidenciado una separación entre la fase de concepción de la ejecución, en la que a los docentes *“se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza –al menos de la que entraba en el ámbito más directo de su competencia: lo que debiera ocurrir en el aula- quedando reducida su función la de aplicadores de programas y paquetes curriculares”* (Contreras, 1997:21). Continuando, con esta idea, se señala que la manera en que el Estado ha desarrollado sus procesos de racionalización, se vincula directamente con el aumento de las formas burocráticas de control, sobre el trabajador y su labor (Contreras, 2007). Esta burocratización, da lugar a otro fenómeno que es la intensificación del trabajo. En este contexto de aumento de supervisiones y de planificación de la enseñanza externa, la educación parece ser, cada vez más, un campo totalmente regulado y lleno de tareas contradictorias, puesto que la intensificación laboral favorece la rutina e impide el ejercicio reflexivo de la práctica pedagógica. Asimismo, facilita el aislamiento de los pares, dejando poco tiempo al encuentro grupal, donde discutir e intercambiar experiencias profesionales. Así, con un cumulo de responsabilidades pedagógicas y administrativas, la cotidianeidad del quehacer docente en las instituciones educativas, se reduce a dar cuenta de todas las tareas impuestas desde afuera. En este sentido, *“la intensificación hace que la gente tome atajos, economice esfuerzos, de manera que sólo termina haciendo lo que es esencial para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse en los ‘especialistas’, a esperar que ellos les digan lo que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad”* (Apple, 1990, citado en Contreras, 1997:22).

En este sentido, se puede decir que se ha instalado dentro de las instituciones educativas y del profesorado, un cúmulo de especificaciones sobre sus tareas pedagógicas, provocando con ello una disminución del tiempo dedicado a los esfuerzos para preocuparse de aquellos aspectos valorativos o ideológicos sustanciales, en la tarea educativa. Entonces, el quehacer docente corre el riesgo de reducirse a los elementos que son solo técnicos y previamente reglamentados, dificultando una discusión reflexiva de aspectos sustantivos, como la autonomía de los centros escolares, la descentralización del currículum y la pertinencia de los contenidos seleccionados a los contextos reales, entre otros.

Cabe señalar que, las profesiones se cierran en sí mismas a caída de un lenguaje propio, creando “*comunidades de discurso*” (Contreras, 1997). Entonces, el lenguaje profesional se ha valido históricamente de la fe en la ciencia como motor del progreso humano, y esto ha servido de justificación para los intentos de racionalización de la sociedad, aplicando conocimientos cada vez más especializados, a procesos complejos como la educación.

Una comunidad de discurso no es una entidad homogénea. Así, aunque determinados grupos humanos, docentes en este caso, puedan formar parte de un mismo campo cognoscitivo especializado, no todos sus miembros tienen el mismo dominio, ni el mismo estatus en relación a ese conocimiento que comparten, lo que trae como consecuencia una división, estratificación y jerarquías dentro de los profesores. En el ámbito educativo, parece darse una fractura entre quienes poseen un conocimiento reconocido y una legitimación científica sobre la docencia, en cuanto que campo discursivo por una parte, y los profesores que trabajan en aula por otra. Bajo este esquema, la formación docente no surge como un proceso y dominio interno que estableció el propio grupo de pares, sino como un control que establece el Estado y otras áreas del conocimiento humano, ligadas a la validación científica. En este sentido, *“la formación del profesorado existe y está históricamente ligada al desarrollo institucional de la enseñanza. Conforme ésta evolucionó como forma social para preparar a los niños para la vida adulta, también se desarrolló un grupo ocupacional especializado en elaborar el plan de*

su vida diaria. Este grupo desarrolló ciertos cuerpos especializados de imágenes, alegorías y rituales que explican la 'naturaleza' de la enseñanza y su división del trabajo. La formación del profesorado, puede entenderse, en parte, como un mecanismo para fijar y legitimar las pautas ocupacionales de trabajo para los futuros enseñantes" (Popkewitz, 1987:42).

Con lo anterior, se puede decir que los profesores ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva del campo educativo. Es decir que, su papel respecto a la cultura que nutre los contenidos educativos, organizada en lo que hoy se denomina 'sectores de aprendizaje', sería el de consumidores o ejecutores, pero no de creadores. Así, los docentes se encuentran en una relación de dependencia respecto de su especialización profesional, puesto que carecerían de la posibilidad de jugar un rol más protagonista en el desarrollo y evolución de ese saber profesional que les atañe.

No obstante, y a raíz de nuevas definiciones teóricas en el ámbito educativo y pedagógico, (definiciones que vienen de otras áreas del conocimiento, y de otros profesionales, por cierto), se caracteriza por una combinación entre decisiones centralizadas y metas curriculares definidas y fijadas desde el Estado por una parte, y la participación local y decisiones colegiadas en las mismas instituciones escolares por otra (Contreras, 1997). Vale decir que, por una parte a nivel de discurso, emerge la idea de facilitar a las escuelas la posibilidad de un desarrollo pedagógico más autónomo, pero manteniéndose siempre en una situación en que la conducción y la orientación de estas innovaciones, están incuestionablemente estructuradas y organizadas desde fuera de las escuelas, y en donde los docentes son integrados solamente para desarrollar o llevar a cabo, a través de la implementación curricular, las decisiones que ya se tomaron anteriormente en otro espacio. Dicho de otro modo, respecto de los discursos sobre el quehacer de los docentes, se va de la imposición a la participación, de un curriculum cerrado y único, a un curriculum abierto y flexible, como una guía y posible de interpretar según el contexto educativo específico, de la obediencia a la autonomía y del entrenamiento al desarrollo profesional integral. Sin embargo, todo ello ocurre

dentro de estructuras de racionalización que no se pueden eludir, con sistemas de control de resultados perfectamente delimitados y definidos, con estrategias de alentar el trabajo colaborativo en las escuelas para que se hagan parte de los propósitos y normas determinadas en otro lugar del campo educativo, o económico, o científico, considerando relevantes solo aquellas que encajan en las metas educativas nacionales y en los objetivos de la organización institucional (Hargreaves, 1990).

De manera sucinta se describirán tres dimensiones que comprende la labor docente (Contreras, 1997), y que dan cuenta de una profesionalidad, más que un profesionalismo (el que se asocia con los conocimientos técnicos de cada comunidad de discurso).

La primera de estas dimensiones es la llamada *Obligación Moral*, en cuanto la enseñanza supone un compromiso para quien la realiza, confiriendo a la práctica educativa un carácter ético que se sitúa por encima de cualquier obligación contractual, que pueda establecerse en la definición de un empleo. Esto porque, el profesor está obligado con todos los estudiantes en cuanto a lograr un desarrollo integral como personas, más que con sus logros académicos, aun cuando ello le produzca tensiones y dilemas. A su vez, Gimeno (1992) plantea que los condicionamientos y los controles existen, pero nunca evitan la responsabilidad individual de cada docente, porque no cierran por completo las opciones para una práctica pedagógica contextualizada y mejorada, al permitir márgenes en la interpretación de los contenidos a enseñar. Visto así, cada docente ha de enfrentarse inevitablemente a sus propias decisiones sobre la práctica que realiza, asumiendo un determinado grado de identificación o de compromiso con las prácticas pedagógicas que desarrolla, con sus niveles de transformación de la realidad a la que se enfrenta.

Una segunda dimensión es la que atañe al *Compromiso con la Comunidad*, o también llamada compromiso social (Contreras, 1997). La ética planteada antes, es también un asunto político, porque está involucrada la comunidad en la participación sobre los asuntos educativos de la escuela. Pero, tal como lo plantea

este autor, los docentes solo pueden asumir su compromiso moral desde una verdadera autonomía, y no desde la obediencia sumisa. Bajo este esquema, habría una doble conciencia en donde quienes educan deben, por un lado, ser necesariamente autónomos en sus tareas profesionales, pero a la vez, pública y socialmente responsables. Lo anterior se traduciría en una fuente de tensiones y contradicciones, o como un conflicto entre la autoridad de los profesionales y de la sociedad (Zeichner, 1991). Cuando los docentes comprenden que su quehacer cotidiano forma parte de un juego político, y por tanto de significaciones, pueden entender que la educación no es solamente un asunto reducido a las aulas. Por este motivo, los docentes asumen y llevan a la práctica contenidos políticos que componen el propio acto de enseñar. La escuela, se ha legitimado como una institución encargada de propiciar las oportunidades sociales a través de medios educativos (qué se aprende y cómo se aprende).

Por último, la tercera dimensión que es la *Competencia Profesional*. Sabido es que la realización de la práctica pedagógica, así como de cualquier otra labor, requiere de un cierto dominio de habilidades y técnicas, recursos didácticos, así como también, se necesita que los profesores conozcan y comprendan aquellos aspectos de la cultura local y del conocimiento que forman parte del contexto en que sucede su práctica. Sin embargo, lo que se extrae de las dos dimensiones anteriores, es que la competencia profesional trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Esto porque sería difícil asumir una obligación moral o un compromiso con la comunidad, si no se dispone de una competencia profesional compleja, entendiendo esta complejidad como una combinación reflexiva de habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas (Contreras, 1997). El mismo autor agrega que no se puede tener un criterio sobre el valor moral o político respecto de alguna situación educativa, si es que no se dispone de una buena base para el análisis crítico de estas situaciones. A nuestro entender, esta base de recursos se debieran construir durante los procesos de formación docente, ya sea iniciales o continuos. Al respecto, se dice que *“sólo es posible realizar juicios y decisiones profesionales si se dispone de un conocimiento profesional del cual extraer reflexiones, ideas y*

experiencias con los que poder elaborar dichas reflexiones. Esto no implica necesariamente un corpus único y establecido de conocimiento, ni compartido por todos los docentes (...) consistiría más bien en un saber que aunque se nutre de diversas fuentes y experiencias, adquiere una dimensión fundamentalmente práctica, es decir, que tiene a la acción como el principal referente y se expresa más a menudo como implícito en la acción e intuitivo” (Contreras, 1997:57). Se trataría entonces, de un conocimiento que es, por una parte individual, producto de las constantes reelaboraciones de los docentes a partir de su experiencia, por otra, de un conocimiento compartido, dado los intercambios de experiencias, las interacciones y las relaciones que se den entre los docentes, además, es un conocimiento diversificado, dada las diferentes tradiciones y enfoques pedagógicos, lo que supone diferentes formas de interpretar la realidad escolar y social, la práctica pedagógica y los propósitos o anhelos educativos.

Para complementar lo anterior descrito, se pueden señalar brevemente, tres enfoques que caracterizan y permiten comprender la práctica pedagógica, y al interior de cada uno, se despliega una concepción particular del rol docente. Estos enfoques se han elaborado a partir de aproximaciones teóricas, fundamentadas epistemológica y pedagógicamente. Para el caso de esta investigación, sólo se señalarán algunas características propias de cada uno, y cabe señalar, que no son los únicos, ni se dan inequívocamente uno u otro, sino que muchas veces una práctica pedagógica asume diferentes roles, propios de estos enfoques, según sea la situación.

-Así, un primer enfoque, es el que habla de la práctica profesional desde la **Racionalidad Técnica**: la idea básica que describe a este modelo, sería que la práctica profesional tiene que ver con la solución instrumental de problemas a través de la aplicación de un dispositivo teórico y técnico, disponible con anterioridad a la práctica pedagógica misma. La instrumentalidad de los procesos racionales técnicos, emana de la aplicación de técnicas y procedimientos que se justificarían por su capacidad de conseguir resultados o efectos deseados, en un determinado tiempo. Un aspecto fundamental de un rol docente o una práctica

pedagógica desde este enfoque, es que los docentes ‘disponen’ de una ‘ciencia aplicada’ que facilitaría el desarrollo de procedimientos técnicos, para analizar o diagnosticar problemas y situaciones específicas, y darles una solución eficiente, (Contreras, 1997). En palabras de otro autor, se señala que el conocimiento profesional tiene un componente esencial, que es la de *ciencia o disciplina básica* sobre el que se asienta la práctica y desde donde se desarrolla, otro componente de *ciencia aplicada*, del que se derivan la mayoría de los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas, y un componente de *habilidad y actitudinal*, relacionado con la concreta actuación ‘al servicio del cliente, usando para ello los dos componentes anteriores (Schein, 1983).

La ciencia aplicada, como desarrollo de estrategias y procedimientos, afectaría el desempeño profesional: la relación que se establece entre la práctica y el conocimiento es jerárquica, porque las destrezas prácticas son las requeridas para la concreción de técnicas que se derivan del cumulo de conocimientos disponibles por la ciencia aplicada, que a su vez, se fundamenta en aportes que realiza la ciencia básica, siendo un repertorio de conocimientos o normas derivadas y dependientes puesto que se producen en otro ámbito⁶⁰. Además, se entiende la ciencia aplicada como una formulación de reglas tecnológicas (Contreras, 1997), según las cuales se establecerían procedimientos de actuación que darían lugar a determinados resultados previamente definidos, con determinadas leyes y regularidades como un fenómeno de causa y efecto. Según Habermas (1984), serían conocimientos empíricos y analíticos, propio de las ciencias naturales, cuyo interés constitutivo es que la acción se aplica sobre ‘objetos de estudio’ para obtener resultados esperados. Y así, *“al quererse valer de la misma concepción de acción instrumental sobre objetos y del uso de un conocimiento predictivo, se está suponiendo que la práctica profesional en el*

⁶⁰ Ejemplo concreto de ello es lo que atañe a la elaboración del currículum oficial, puesto que en este modelo no son los docentes que desarrollan su práctica en aula, quienes definen esto. Al respecto *“la racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza e la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial”* (Pérez Gómez, 2004: 65).

ámbito de lo social desde conducirse como una ingeniería” (Contreras, 1997:66). Entonces, el reconocimiento social o institucional que bajo este enfoque o modelo tienen los docentes, se relaciona con el dominio técnico que demuestren en sus prácticas pedagógicas, y su experticia, se encuentra en el conocimiento de métodos para la enseñanza, en el dominio de procedimientos de gestión y funcionamiento del grupo de estudiantes y en el manejo de técnicas estandarizadas de evaluación de aprendizajes. Bajo este esquema, los docentes sólo serían profesionales competentes cuando aplican el conocimiento adquirido en la academia, en forma eficiente dentro de sus prácticas. Es más, los procedimientos técnicos, en cuanto que medios para conseguir determinados fines, no se abren a la discusión sobre los fines educativos pretendidos, ni sobre el sentido sociopolítico e individual de éstos, sino que únicamente a la aceptación de aquellos objetivos para los cuales se han concebido las técnicas.

-Un segundo enfoque sobre cómo comprender la práctica pedagógica y el rol docente, es aquel que habla de los **docentes como profesionales reflexivos**: los planteamientos del profesional reflexivo desarrollados por Schön (1983, 1992), tienen que ver con dar cuenta de la forma en que los profesores se enfrentan a aquellas situaciones que no se resuelven con el repertorio de técnicas disponibles, puesto que como ya se ha dicho, los procesos educativos en las escuelas, son contextos de acción inciertos, inestables y singulares, y en los que existen conflictos de poder. De esta manera, en muchas ocasiones ocurre que estos sucesos imprevistos *“pensemos sobre lo que hacemos, o incluso que pensemos mientras estamos haciendo algo. Es a esto último a lo que Schön llama reflexión en la acción”* (Contreras, 1997:77). Así, este modelo o enfoque supone una reflexión sobre la manera en que habitualmente entendemos la acción a realizar, emergiendo la reflexión para poder analizar sobre la actuación, en la que se encuentren los docentes y reconducirla con mayor adecuación. Dicho de otra forma, los docentes necesitan reflexionar para confrontar su conocimiento práctico con las nuevas situaciones, ante las que el repertorio predefinido de conocimientos, no les proporciona una respuesta satisfactoria. Esta perspectiva

sobre la práctica pedagógica y el rol docente al interior de las escuelas, requiere que los docentes tengan la capacidad y la voluntad de crear nuevas visiones, de comprender los problemas desde distintos ángulos.

Es importante señalar que mirar los problemas o dificultades desde una nueva perspectiva, no significa que la solución es otra distinta, sino que el problema es otro, es decir, que se comprenden las situaciones de una manera distinta a la que se ha hecho tradicionalmente. Esto quiere decir que para hacer transformaciones educativas significativas y pertinentes, se deben replantear los problemas y no dar por sentado que una situación en particular, es una situación predefinida que requiera de otras técnicas para solucionarse. En este sentido, ante conflictos valóricos y las incertidumbres sobre las consecuencias de ciertos acontecimientos, no es un tema que ataña únicamente a determinadas técnicas para resolver tales situaciones, sino de qué es lo que está en juego en ellas. Así, el docente *“ha de construir una comprensión del caso que es simultáneamente una construcción de qué es lo que debe pretender, y no sólo de qué es lo que debe hacer”* (Contreras, 1997:79). Entonces, la práctica pedagógica se constituiría como un proceso enfocado no sólo en la resolución de problemas según fines preestablecidos, sino también en la reflexión sobre cuáles debiesen ser los fines educativos, cual serían los significados que cada actor dentro de la comunidad educativa le otorga a estos fines y a las acciones en las que participa, en situaciones complejas y no exentas de conflictos (Schön, 1983). Así, es posible señalar que por lo general, las situaciones educativas que demandan actitudes reflexivas a los profesores, son aquellas para las que nos son validas las técnicas y miradas acumuladas en su historia⁶¹, y de las que no se tiene una manera clara para interpretarlas adecuadamente, pero *“un profesional que reflexiona en la acción docente, tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado*

⁶¹ Muchas de ellas pueden señalarse como habitus, en palabras de Bourdieu (1991), de acuerdo al apartado sobre habitus, prácticas y estrategias educativas. Porque hablar del habitus sería hablar de lo más oculto, o implícito, y la práctica reflexiva de Schön ataña a la organización de la escuela y de sus propósitos, pero no vincula tanto con lo macro.

(...) también cuestiona elementos de la estructura del conocimiento organizacional, en la que están insertas sus funciones (...). La reflexión en la acción tiende a hacer emerger no solo los presupuestos y las técnicas sino también los valores y propósitos presentes en el conocimiento organizacional” (Shön, 1983, citado en Contreras, 1997:80). La práctica se convierte entonces, en una forma de investigación sobre situaciones imprevistas, facilitando la elaboración de nuevas interpretaciones y el comprender con mayor perspectiva las experiencias vividas. Entonces, se evidencia más un vínculo entre el pensar y el hacer de los docentes, puesto que para que haya reflexión en la acción educativa, debe haber un dialogo entre pares, entre ellos y sus estudiantes, entre directivos, y en ese dialogo, hay interacciones y discursos compartidos y diferenciados, y es donde la acción se hace consciente y deliberada (Giddens, 2004).

Con esto, es claro el contraste entre lo que postula el modelo anterior de racionalidad técnica y lo que espera la reflexión en la acción sobre las prácticas pedagógica, pues que mientras que para el primero se comprende la labor profesional como una acción externa sobre una realidad ajena, para el segundo existe la posibilidad de enmarcar en rol docente desde una reflexión en la que pueden comprender que los profesores forman parte activa de las situaciones educativas en la escuela. Es decir que, en este enfoque reflexivo, la práctica pedagógica y el rol docente, se evidencia que las acciones están guiadas por valores profesionales y personales que cobran un significado auténtico privilegiando procesos, y no como un propósito final donde tenga mayor relevancia el producto. En palabras de Stenhouse (1987), las situaciones educativas son singulares, cada una refleja aspectos únicos, por tanto no es posible saber lo que es o será una situación educativa en las escuelas y en las aulas, hasta que esta no se realiza⁶². Asimismo, expone que no hay que depender de generalizaciones o estandarizaciones sobre las formas de acción que nutren las prácticas

⁶² Sin embargo, desde la teoría del habitus de Bourdieu (1991) señalada antes, es posible inferir o deducir ciertas acciones, ciertos principios, normativas, restricciones dificultades, porque la educación es un campo social con una estructura y una organización ya objetivada, y que forma parte de los esquemas cognitivos y de actuación de los grupos humanos y de cada individuo.

pedagógicas, puesto que *“lo importante en la educación es atender a las circunstancias que cada caso presenta, y no pretender la uniformización de los procesos educativos de los niños y niñas”* (Stenhouse, 1987:82). Es por esto, que es relevante y necesario acercarse a los significados que tienen docentes de una determinada escuela básica y pública de nuestro país, además en una situación de EIB, sobre la implementación del currículum oficial, en aula, y sobre cómo desarrollan sus prácticas pedagógicas en aula, porque es en la implementación del currículum en aula, donde esta idea de atender a las circunstancias de cada caso se puede evidenciar en mayor medida. Es decir, la reflexión sobre la propia acción pedagógica permitiría o facilitaría una comprensión sobre el entorno de niños y niñas, sobre la lengua materna, sobre sus intereses, aceptando y construyendo a la par puntos de vista, cosmovisiones, maneras de comprender el mundo diversas, que podrían hacer de la cotidianeidad de la escuela, un espacio de transformación, más que de reproducción cultural. Se señala además, que el currículum, como reflejo de los propósitos educativos y contenidos de aprendizaje, no debiera ser un dispositivo específico y predeterminado para ser implementado técnicamente en el aula, sino que éste debiera ser reinterpretado, transformado, o recreado (Elliot, 1990). El currículum actuará, desde esta perspectiva, como mediador en la relación entre ideas y acción en los procesos educativos en la escuela, puesto que al identificar ejemplos positivos y negativos de lo que se considera una buena práctica pedagógica, *“los participantes clarifican los ideales que la constituyen. Por tanto, la mejora de la práctica procede interactivamente con el desarrollo de la comprensión de los ideales que la guían. Los medios y los fines son objeto conjunto de reflexión”* (Elliot, 1982, citado en Contreras, 1997:89). Finalmente, en lo que atañe a este enfoque reflexivo sobre la práctica pedagógica, se hace necesario agregar que no es sobre situaciones que presentan características inesperadas, o inciertas, que se hace necesario reflexionar e investigar, sino que es necesario reflexionar también acerca de lo que ya no parece causar incertidumbre o sorpresas, es decir, sobre lo que se vuelve cotidiano, rutinario y certero, para construir sentido al quehacer educativo. Los docentes no debieran quedar al margen de la discusión sobre las finalidades de la

enseñanza y su organización, ellos *“tienen la responsabilidad de tener opiniones informadas y criterios de valor argumentados, así como de defenderlos públicamente. De lo contrario, se estaría privando a la comunidad de las perspectivas que se supone debieras ser más elaboradas, en razón de su experiencia y de su formación”* (Eisner, 1987, citado en Contreras, 1997:97).

-El tercer enfoque sobre la práctica pedagógica y el rol docente, es el que considera al **docente como intelectual crítico**, como aporte para la reflexión. En nuestra sociedad, tenemos por un lado una pluralidad de ideales, valores y pensamientos, que a veces son contradictorios, otras son complementarios dentro de los grupos humanos, pero asimismo, existe una estratificación y jerarquías de poder, que influyen en la construcción de significados y accesos a recursos materiales y simbólicos. Así los docentes se mueven entre las interpretaciones propias que hagan sobre los procesos educativos y las presiones, contradicciones y normativas que impone el sistema escolar y su estructura organizativa. Bajo este esquema, la reflexión sobre la propia práctica sería insuficiente porque los cuestionamientos que sobre esa reflexión emanen *“son cuestionamientos que dan cuenta de cierta debilidad o insuficiencia del argumento del profesional reflexivo, lo que conduce a buscar una concepción que, sin renunciar a lo que anuncia la pretensión reflexiva (una práctica consciente y deliberativa, guiada por la búsqueda de la coherencia personal entre las actuaciones y las convicciones), dé cuenta de estas preocupaciones respecto a cuál debiera ser la orientación para la reflexión docente”* (Contreras, 1997:99). El mismo autor, señala que la idea como profesional reflexivo ha pasado a ser “moneda corriente” en la literatura pedagógica y una suerte de eslogan que se ha vaciado de contenido. Es decir, que parece que ha habido mayor progresión en la difusión del término ‘reflexión’ que en la concreción de la misma.

Por otro lado, según Smyth (1992), el uso indiscriminado de la concepción de los docentes como profesionales reflexivos, no tiene que ver con una moda o una tendencia pasajera, sino que cumple una clara función de legitimación en las actuales reformas educativas, porque esta visión goza de una gran aceptación en

el ámbito académico, provoca una visión positiva de los docentes *“la mentalidad instrumental y técnica de la enseñanza ha encontrado una nueva forma de aceptación, escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal, del lenguaje de la reflexión”* (Smyth, 1992). Esto, quiere decir que, si bien a los docentes se les reconoce nuevas habilidades y tareas, en lo declarado en las reformas educativas, pero ello no significaría necesariamente una conquista mayor de capacidad de decisión e intervención en los contextos institucionales y políticos de la educación. Para este mismo autor, extender la noción del profesional reflexivo y su defensa como un nuevo modelo de práctica docente, sin un mayor análisis, es arriesgarse a responsabilizar a los docentes de los problemas y conflictos estructurales del campo educativo. Al respecto señala que *“retratar los problemas a los que se enfrentan las escuela como si se debieran en alguna medida a una falta de competencia por arte de los docentes y de las escuelas y como si fueran resolubles por individuos (o grupos de profesores), es desviar eficazmente la atención de los problemas estructurales reales que están profundamente incrustados en las desigualdades sociales, económicas y políticas”* (Smyth, 1992, en Contreras, 1997:101).

En el caso de este enfoque crítico sobre la práctica pedagógica, los docentes asumiendo un rol más transformador, orientarían sus acciones para innovar, no solo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata y, las estructuras sociales más amplias. Para esto, se requiere una reflexión que pueda ir más allá de la experiencia directa de su práctica inmediata, considerando aquellos elementos o hábitos que se mantienen incuestionados, como por ejemplo, el lenguaje, los sistemas de valores y la forma en que asumen su rol los docentes, así como las condiciones estructurales que determinan las políticas educativas en todo nivel, ya que *“son analizar cuáles son los efectos que genera la institucionalización respecto a las posiciones y las prácticas que adoptan los enseñantes, el proceso de reflexión está limitado desde su origen”* (Contreras, 1997:105). Por otro lado, la implementación del curriculum y su desarrollo, entendido como investigación de los docentes en sus acciones concretas, está influido y afectado por factores que son externos a la sala de

clases, por lo tanto, no tendría sentido el reducir el ámbito de investigación de los docentes sobre sus propias prácticas, a un aspecto que, si bien es crucial, refleja solamente una mirada restrictiva de lo que constituye verdaderamente su trabajo. Es decir, una cosa es identificar el espacio donde los docentes desarrollan sus labores pedagógicas, y otra, reducir el problema educativo a únicamente a lo que ocurre en la sala de clases.

Entonces, se hace necesario comprender de qué manera los docentes pueden manejar estos procesos de interacción entre sus intereses y posiciones valóricas y los conflictos que la escuela representa, para poder comprender mejor las posibilidades de reflexión crítica pueden ellos elaborar, al pertenecer a cierta institución educativa. Pues, como ya se ha dicho, la escuela no es un espacio homogéneo que represente valores e intereses siempre coherentes en su interior. Además, otros autores (Blanco, 1993, Bullough y Smyth, 1987) concuerdan en señalar la relevancia de dos conjuntos de valores que emergen de la cultura escolar, debido a la gran influencia que tienen sobre la manera que los docentes comprenden y construyen su rol. Así, por una parte, aparece el papel de *servicio público* que se concede a la educación, y que se vincula con la idea de la educación formal como una misión de gran responsabilidad encomendada por la sociedad al profesorado, representada por el Estado, y *“según la cual los enseñantes deben velar por el desarrollo moral e intelectual de los más jóvenes (...) por lo que se espera que realicen su trabajo de acuerdo con las metas de la institución escolar y que vienen fijadas a partir de la regulación y el control administrativo”* (Contreras, 1997: 112). Por otra parte, aparece la *mentalidad tecnocrática*, que según se ha descrito antes, se determina a partir de las normas y formas burocráticas de las que se establece la regulación de lo escolar, de sus metas y procedimientos, y que se legitima en racionalidades fundadas en la ciencia (Contreras, 1997).

Estos dos conjuntos de valores señalados, originan conflictos internos cuando se ponen en vinculan en el momento en que los valores de lo que representa el ideal de servicio público se expresan en los términos de la racionalidad burocrática. Dicho de otro modo, según Jackson (1991), lo anterior

daría lugar a una ambigüedad en el rol de los docentes, puesto que de alguna manera, se trabaja a favor, y al mismo tiempo en contra de la escuela, los docentes poseen una lealtad doble para preservar tanto la institución como los individuos que allí interactúan.

Sobre esto, se evidencian algunas contradicciones que en términos simples, se refieren a lo que se expone discursivamente, y lo que ocurre en concreto en la cultura escolar: por ejemplo, se dice que la educación es un ámbito en el que hay que cuestionar, debatir, asumir riesgos y que los errores desarrollan un pensamiento más complejo y crítico en los seres humanos, pero las situaciones de aprendizaje y sus evaluaciones se estructuran a fin de alcanzar una 'respuesta correcta', dando mayor importancia a las prácticas evaluativas estandarizadas y que evidencien resultados cuantificables. También, se plantea que las escuelas son responsables de un desarrollo integral y diverso de los niños y niñas, pero las demandas institucionales de la escuela restringen las conductas de docentes y estudiantes, y, además, que la educación formal tiene la tarea social de proporcionar las mismas oportunidades en una sociedad pluralista y diversa, no obstante, la estructura escolar enfatiza la competitividad, no solo entre estudiantes, sino también entre profesores, entre las escuelas, legitimando las diferencias de entrada (Pérez Gómez, 2004). Ante tales contradicciones, se podría agregar que *"las contradicciones se interiorizan en muchas ocasiones como incapacidades personales para realizar las tareas de la enseñanza"* (Contreras, 1997: 114). Lo anterior, podría ser una razón del por qué el quehacer docente es sometido a mayores procesos de racionalización y control, ya sea en términos de ayuda o de vigilancia para su cumplimiento profesional (Smyth, 1987). Así, los docentes al quedar excluidos de las decisiones fundamentales sobre la educación escolar, el único espacio de decisión y actuación con el que pueden contar, es el aula. Sin embargo, la burocratización, tecnificación y los controles externos pueden provocar en los docentes, valorar el aislamiento del aula, como un lugar privado, en donde podrían sentirse más a salvo de los riesgos de asumir públicamente las contradicciones, o como señala Hargreaves (1994), el aislamiento en el aula es la única manera de poder desarrollar prácticas

alternativas, por eso y como se señaló antes, es muy común confundir autonomía docente con aislamiento al interior de las aulas. Así, la cultura docente, la cultura escolar, las prácticas pedagógicas, que están centradas en el trabajo en aula, mantienen algunas características como el conservadurismo o el individualismo, los que se legitiman con la experiencia cotidiana de aislamiento en la sala de clases, de manera tal que esa cultura y esas prácticas se reproducen a sí mismas (Blanco, 1993).

En relación con lo anterior, la reflexión sobre el trabajo docente en el aula, puede resultar insuficiente para desarrollar una comprensión crítica sobre aquellos elementos que condicionan su práctica pedagógica, pero de los que pueden no tener plena conciencia, así como lo plantea Giroux *“el enfoque reflexivo queda atrapado en lo que ignora”* (Giroux, 1987). Es así como, en este modelo del profesor como intelectual crítico, se habla de la necesidad de incorporar a la reflexión pedagógica y educativa análisis teórico crítico que pueda permitir a los docentes comprender las situaciones, tensiones y contradicciones en las que desarrollan su labor. Según este mismo autor, la teoría crítica ayudará a docentes a construir una perspectiva que integraría a la reflexión sobre la práctica pedagógica, por ejemplo, el sentido político, cultural y económico que cumple la escuela, el cómo ese sentido determina o condiciona la manera en que suceden las cosas en la educación formal. También supone, como motivo y consecuencia de este análisis crítico, ser conscientes del sentido político con el que puedan reorientar su labor, es decir, *“empezar a preguntarse sobre qué debiera ser una enseñanza que fuera valiosa y por qué, y no imitarse sólo a preguntas sobre el cómo. De esta forma, al aumentar el compromiso por el valor que tiene la educación para sus alumnos, el profesorado empezará a preguntarse sobre el sentido de lo que hace y a construir su propio conocimiento crítico, emancipándose de tutelas externas y mostrando su capacidad de usar su inteligencia para la comprensión y transformación social”* (Contreras, 1997: 117).

Entonces, la reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin alguna orientación, por el contrario, tiene el claro propósito para los docentes de poder posicionarse o definirse éticamente ante los problemas educativos

cotidianos, los límites que tiene en su labor cotidiana, las estructuras y normativas institucionales, así como frente al sentido social y político que guiaría su práctica. Entonces, reflexionar críticamente con un mayor sustento teórico, significa situarse en el contexto de una acción y en la historia de la situación, tomar postura ante las dificultades y problemáticas. Asimismo, no puede considerarse un proceso imparcial de reflexión y análisis, ya que según Kemmis (1985), la reflexión no está determinada ni biológica ni psicológicamente, no es un pensamiento puro ya que expresa una orientación a la acción y tiene que ver con la relación entre los contextos históricos en donde ocurren las situaciones.

3.4- EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE.

Históricamente, la escuela y su acción colonizadora a través de la inculcación de la lengua castellana, al mismo tiempo que negadora de la cultura y sociedad mapuche, constituye uno de los principales *“factores que incidirían gradualmente en el abandono parcial o total, según el caso, de las prácticas socioculturales en las familias y comunidades. La escolarización llevó así a un cambio fundamental de la educación propia entregada por la familia y la comunidad respecto de las actividades culturales y laborales. La consecuencia ha sido la desvalorización del modo de vida mapuche, la restricción y desvalorización del uso del mapudungun por parte de las nuevas generaciones adoptando el castellano como lengua funcional”* (Quillaqueo, 2005:32). A pesar de que en el currículum oficial y las políticas educativas se plantea a nivel de discurso, la necesidad de promover una buena convivencia y erradicar prácticas discriminatorias o abusivas en los establecimientos escolares, con instrumentos explícitos tal como los Objetivos Fundamentales Transversales, que se enfocan a abordar temas como la interculturalidad, la formación cívica, la tolerancia y la no discriminación, las actitudes de defensa de la alteridad, la promoción de los derechos esenciales y comunes a todas las persona, la autoestima y el desarrollo del pensamiento autónomo⁶³, a nivel concreto, se observa según plantea Hevia (2005) que *“en el desarrollo de los temas éticos, no se considera explícitamente el ejercicio del pluralismo en relación a los pueblos originarios, como tampoco se alude a los derechos colectivos de estos pueblos al plantear el tema de los derechos humanos. Al abordar el desarrollo de la autoestima, los OFT se refieren a ella en términos individuales y no en cuanto a pertenecer o no a una etnia particular. Desde este punto de vista, el desarrollo de una educación culturalmente pluralista no forma parte explícita de los OFT, es decir, no se trabaja sobre la idea de una interculturalidad para todos, vinculando la valoración de la alteridad con el desarrollo de la identidad étnica, o el conocimiento y valoración de los pueblos*

⁶³ www.mineduc.cl

indígenas, de los inmigrantes, de la pluralidad de culturas” (Hevia, 2005:17), y las microculturas que se puedan observar en las interacciones de aula, como las llamadas culturas juveniles, religiosas, idiosincrasia, estilos de vida, etc.

Aunque sí existen iniciativas concretas que se traducen en el intento de rescatar o reconocer la cultura mapuche en zonas de alta población indígena, recién se comienza a pensar en la variable intercultural de este fenómeno educativo que es parte de una complejidad mayor, producto de las interacciones que se desarrollan en un contexto social particular. Las relaciones que se dan en un contexto educativo, entre los diferentes conocimientos que, la tradición occidental y el mundo indígena originario reúnen, confronta modos de comprender el mundo, desde imaginarios de lo diferente. Pero estas relaciones se han vinculado y se vinculan en forma asimétrica, de sometimiento de lo originario a lo occidental. Al respecto, se plantea que *“esta relación se ha caracterizado por la negación y el desconocimiento de las culturas originarias que aun existen en el territorio nacional, y a que no tienen otra alternativa de promoción social, más que mediante el sistema educativo de carácter ‘nacional’ que se le ha impuesto” (Carihuentro, 2007:17), con las consiguientes secuelas culturales y de un llamado fracaso escolar para el educando indígena. Al respecto, se puede agregar que en nuestro país, la lógica del sistema educativo, y su propuesta de una formación nacional pretendió buscar la “asimilación cultural y lingüística a través de un sistema que extrajo sus contenidos de la cultura criolla, heredera de occidente” (Cañulef, 2002).*

¿Cómo sería la realidad actual en Ralco luego de la intervención de Endesa, si se hubiesen respetado y valorado los modos de vida de los habitantes pewenche? Si la educación que recibieron los más afectados hubiese sido distinta a la tradición occidental, ¿sería hoy la comuna con mayores índices de pobreza, suicidio y bajos niveles de aprendizaje? Son interrogantes amplias que no se pueden responder por ahora, pero se puede decir que la escuela, al no considerar la identidad cultural, la cosmovisión y socialización entregada desde la familia de origen, contribuye y facilita que los niños y niñas en condición de escolares, se sometan a un proceso de negación y debilitamiento de su individualidad y sentido

de pertenencia a un colectivo. Así, un sujeto que producto de lo anterior, ve mermada o limitadas sus posibilidades cognitivas y comprensivas, podría percibirse como una persona con baja autoestima, y que una comunidad que esté en similares condiciones, podría develarse como una que sobrevive a un sistema o modo de vida ajeno que ha anulado su imaginario cultural originario.

En este sentido, se puede decir que en Chile se evidencia que la denominada Educación Intercultural Bilingüe no es parte de una política en favor de los pueblos indígenas, sino que *“sólo representa uno de los muchos programas para la asimilación de estas culturas en la sociedad nacional”* (Rother, 2005:77), por lo que se trata de una política de satisfacción, de acomodación, o adecuación al status quo de las relaciones de poder y dominio de la sociedad.

La Educación Intercultural Bilingüe, en Chile, tal como hasta ahora se ha llevado a cabo, no refleja una idea de educación inclusiva, pensada desde la pluralidad cultural, en donde la diversidad de cosmovisiones que caracterizan a nuestra sociedad tenga cabida equitativamente en el sistema educativo formal. Más bien, la EIB ha sido una política particular dentro del sistema general de educación, en donde aparece como en un primer plano la Lengua Indígena, el mapudungun específicamente, cuya presencia en la escolaridad, espera disminuir las dificultades de niños y niñas de origen mapuche en el aprendizaje, promoviendo el bilingüismo. Entonces, este programa *“contiene definiciones contradictorias respecto a la interculturalidad, que no hacen justicia al concepto”* (Rother, 2005:80), es decir, que en las clases del sistema formal de enseñanza de nuestro país, la cultura mapuche aparece en proporción limitada frente a la cultura occidental, y a lo que el paradigma de la educación intercultural engloba.

Por tanto, y según cómo ha planteado hasta hoy en día el sistema formal de enseñanza la interculturalidad, es necesario ampliar su mirada entendiendo que el concepto de Educación Intercultural en Chile, debe ser comprendido en el contexto de dominación, o de lucha de poder, en el sentido que se confrontan intereses diferentes, los del Estado y los de las sociedades de grupos originarios. Así, los intereses en los que se fundamenta la EIB, son en primer término, intereses del Estado chileno, puesto que *“el status quo de la constelación de*

fuerzas en la sociedad dominante no se desestabiliza a través del programa de educación. Por consiguiente, la EIB no puede sino reproducir la ‘cultura legítima’ de la mayoría social dominante” (Rother, 2005:80).

Lo anterior, se produce porque hasta ahora sólo constituye un anexo del programa oficial de enseñanza. Esto, desde la perspectiva de curriculum oculto, se puede ver como la existencia de una cultura dominante y otra dominada y además, la EIB en Chile responde a un paradigma que concibe la escuela como un lugar de producción de capital humano, lo que implica sólo un programa de desarrollo, entre muchos otros, para la población indígena, que busca incorporarla en el proceso de desarrollo estatal. Dentro de esta misma perspectiva, explícitamente en los programas de EIB se puede reconocer la intención de recuperar la lengua originaria, pero implícitamente, puede implicar que haya una instrumentalización de una identidad mapuche para el fortalecimiento de las relaciones de dominio. Por tal razón, la presencia de la cultura mapuche sólo a nivel de un programa de contenidos en las escuelas, no significa necesariamente para el pueblo mapuche, una real inclusión, participación o influencia sobre los mecanismos y estructuras de estas instituciones. Bajo este esquema, el enfoque de EIB y su potencial beneficio al fortalecimiento de las culturas originarias en nuestro país, dependería del compromiso de las partes involucradas en cada contexto educativo en particular, de los profesores, de la comunidad local.

En definitiva, el conocimiento propio que surge de las culturas originarias, y en específico del pueblo mapuche, no es valorado dentro de la educación chilena, puesto que *“el concepto de interculturalidad es utilizado por parte del Estado como un discurso, que se apoya en la legislación modificada. Sin embargo, en la práctica, como lo refleja el EIB, dicho concepto no conduce a un diálogo entre el Estado, la mayoría de la sociedad chilena y los mapuche” (Rother, 2005:81).* Por lo tanto, no se trata de una comunicación de carácter auténtico, que considere la etnicidad de cada pueblo, ya que carece de una perspectiva crítica de la pluralidad de culturas en general y, de la relación ente la cultura chilena y la cultura mapuche en particular.

-Dimensiones de la Educación Intercultural Bilingüe: a partir del Programa de EIB, elaborado y difundido por el Ministerio de Educación de nuestro país, se establecen dimensiones que debieran abarcar los docentes en sus prácticas pedagógicas. En resumen, las dimensiones son:

i) Preservación, valoración y desarrollo de la cultura indígena y local: se refiere a reconocer y valorar la historia, el lenguaje, la economía social, la cultura local, popular e indígena tradicional y moderna, incorporándola al curriculum, a los diseños y programas escolares, textos y materiales, al mismo tiempo que dar plena cabida pedagógica a las experiencias, costumbres, valores, ideales y proyectos de las familias y grupos sociales de los niños y niñas que pertenecen a algún grupo étnico originario.

ii) Preservación, valoración y desarrollo de la lengua indígena: esto se refiere a promover el aprendizaje de la lengua materna y segunda lengua (indígena y castellano), como instancia de mejoramiento de los aprendizajes, de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural y lingüístico de los pueblos originarios.

iii) Fortalecimiento de la identidad cultural del niño: en relación con fortalecer la identidad y autoestima de los niños y niñas, valorando la historia personal, familiar y comunitaria de cada uno de ellos/as. A la vez que estas historias debieran utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que promovería sus roles como agentes y productores culturales.

iv) Promoción del diálogo intercultural: se refiere a educar bajo una lógica de reconocimiento y aceptación de la alteridad y al establecimiento de relaciones sustentadas en la cooperación y en la construcción del saber en forma crítica, mediante el dialogo e intercambio de conocimientos.

v) Promoción de la participación de las familias y comunidad en la escuela: vale decir, permitir y facilitar la participación de las familias y de la comunidad en la gestión escolar y en la construcción del curriculum, para poder incorporar los saberes y visión de cada localidad.

A nivel internacional, se hace referencia a dos maneras de entender la educación intercultural. Una de ellas tiene que ver con entenderla como una educación que apunta a *“producir sujetos competentes en dos culturas diferentes”*

(MINEDUC, 2003:64), generalmente una dominante y otra dominada, o una mayoritaria y otra minoritaria. Esta forma de entenderla, le corresponde un modelo de educación bicultural o etnoeducación (Chiodi y Bahamondes, 2001), en donde existe un énfasis en el *rescate* de las culturas indígenas históricamente cuestionadas por la sociedad dominante. La segunda modalidad, plantea que la educación intercultural es una *perspectiva educativa*, un enfoque en sí mismo, con un conjunto de valores y principios que orienta todo el curriculum. Esta es una perspectiva que se caracteriza porque aborda la diversidad cultural y las relaciones entre las culturas, es la llamada *pedagogía de la diferencia*.

En Chile, es la primera modalidad la que orienta las experiencias de la EIB. No obstante, es necesario comprender que ambos enfoques no son excluyentes, puesto que si se enmarca la educación intercultural únicamente a la incorporación de las culturas y las lenguas indígenas al corpus de los sectores de aprendizaje, sólo se puede llegar a añadir nuevos contenidos al curriculum oficial, sin el potencial educativo que tiene la segunda modalidad.

Entonces, hasta ahora en Chile, la EIB se puede entender como un programa educativo que añade elementos de una cultura a otra que ya está presente en el curriculum oficial o escrito, y que dicho sea de paso, es la cultura occidental dominante.

3.5- SOBRE TEORÍA, ENFOQUES E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM.

De acuerdo a la teoría curricular, el currículum escolar implica más que objetivos declarados y contenidos a enseñar. Es un elemento político, que responde a principios filosóficos y perspectivas teóricas, por tanto, un currículum escolar nunca es un elemento neutro, sino que es una herramienta ideológica al implicar, en su conformación y ejecución, una determinada idea de sociedad. De acuerdo a esto, es relevante comprender que no se puede implementar en las escuelas de nuestro país un currículum oficial único, homogéneo, que no incluya la diversidad de cosmovisiones étnicas que hoy han sido reconocidas, al menos por escrito, desde el Estado chileno.

En la implementación curricular en las escuelas, los y las docentes juegan un rol fundamental. Ahora bien, en la perspectiva de educación intercultural, este rol, se complejiza puesto que la diversidad cultural es un tema difícil de abordar desde lo pedagógico y, los profesores *“no han sido formados. La formación profesional no los orienta para atender singularidades, no de personas ni de comunidades. Si bien, en alguna medida, el currículum actual favorece una formación pluralista y democrática, en la vida cotidiana de la escuela es sólo formalmente. Hay programas de formación democrática, pero no se llevan bien a la práctica por carencias principalmente metodológicas (...) se habla de valores, pero no de cómo llevarlos a la práctica.”* (Carihuentro, 2007:34).

En Latinoamérica, y en particular en Chile, es difícil encontrar herramientas o perspectivas de análisis que hablen sobre implementación curricular. Prácticamente todo el enfoque teórico, proviene del mundo anglosajón, lo que dificulta la pertinencia respecto a la adecuación curricular en un contexto educativo que integre *lo occidental* con *lo mapuche*. Así, según Glatthorn (2006), la implementación curricular está directamente relacionada con la necesidad que perciban los docentes para adecuar un nuevo currículum⁶⁴. Por tal razón, es pertinente indagar en los significados que éstos le atribuyen a la implementación

⁶⁴ Glatthorn, A. (2006). *“Liderazgo Curricular: desarrollo e implementación”*. Capítulo 10: Implementación Curricular.

curricular en sus prácticas pedagógicas. Según dice este autor, para implementar un nuevo curriculum, es deseable el mantener sus principales características intactas. Sin embargo, desde la mirada de la pedagogía crítica y del concepto de profesional reflexivo, los docentes no pueden ser meros ejecutores de un programa de estudio, sino que debieran actuar como actores principales en la organización de sus prácticas pedagógicas en el aula y las decisiones que allí se tomen.

Por cierto, la escuela como institución, complejiza la toma de decisiones autónomas de los y las docentes para adecuar el curriculum según las necesidades de sus estudiantes o del contexto educativo en que desarrollan sus prácticas. Es así como la implementación curricular, institucionalmente, no depende únicamente de los docentes, sino que *“la naturaleza de la escuela, como organización, influirá desmedidamente en el proceso de cambio curricular que se requiere”* (Glatthorn, 2006). En este sentido, autores como Colbertt y Dawson (1981) dan cuenta de algunos factores, internos o locales, que pueden afectar la implementación curricular:

-Prioridades del distrito (municipalidad en este caso). -Disponibilidad de incentivos. -Disponibilidad de recursos diversos. -Características organizacionales. -Las coaliciones políticas. -El éxito de proyectos anteriores. -El entorno local. -La complejidad del nuevo curriculum.

Bajo este esquema, es necesario mencionar que la implementación curricular adecuada a un contexto intercultural, es algo complejo, ya que son muchos factores los que inciden en ello. De tal forma, los y las docentes, así como el equipo de gestión institucional enfocados en la tarea de implementar un curriculum adecuado a la particularidad del contexto debieran desarrollar una visión compartida en la comunidad, establecer las necesidades y prioridades de sus estudiantes y de la comunidad que rodea la escuela, vincular a actores sociales que fortalezcan el curriculum, reflexionar en torno a las posibles dificultades y los caminos a seguir para superarlas, entre otros. En otras palabras, la implementación curricular, adecuada a un entorno particular, ha de considerar una

reflexión educativa en torno a quienes serán afectados por este currículum, a qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, como interrogantes que asuman la complejidad de los procesos de enseñanza que son parte de un sistema educativo formal, transformando una escuela en una comunidad de aprendizaje.

-Enfoques y Niveles de Concreción Curricular:

Afinando la discusión sobre la teoría curricular, epistemológicamente se puede señalar que el currículum, tanto en Chile, como en Latinoamérica, se construye sobre una perspectiva técnico-instrumental (Pinto, 2009), la que ha centrado el saber cultural dominante, en el centro de los procesos formativos. Esta racionalidad bajo la que se concibe el desarrollo de las prácticas educativas en las escuelas, enmarca el aprendizaje de las personas previo proceso de selección y organización de objetivos, contenidos y métodos, situándolos en determinados lugares de la sociedad, según el resultado y desempeño que evidencien siendo parte de las instituciones escolares.

En este sentido, ocurre la integración de niños y niñas al mundo sociocultural a un espacio y lugar ya construido, la función e instrumentalización mediante la estructura jerárquica del sistema educativo, en la que los docentes desarrollan su quehacer en función del aprendizaje. Esta estructura se jerarquiza en tres niveles de concreción curricular, según el autor (Pinto, 2009):

-Un primer nivel será el diseño del Marco Curricular Oficial y obligatorio, que establece objetivos y contenidos comunes para todos los escolares del país. Dentro de este diseño, que se hace fuera de los establecimientos educativos, se determinan los estándares de logro o de desempeño, como aprendizajes mínimos que deben lograr desarrollar niños y niñas.

-Un segundo nivel corresponde a la construcción de Planes y Programas Propios de cada establecimiento educativo. Acá, cada escuela debiera adecuar el Marco Curricular oficial, de acuerdo a su realidad y visión de educación, contextualizando el contenido de éste, a fin de facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos, evidenciándose en el Proyecto Educativo Institucional.

-Finalmente, dentro del aula ocurre el tercer nivel de concreción curricular, y se vincula directamente con la planificación curricular que hace cada docente, según características, ritmos, intereses, experiencias previas, pero también según cómo ha aprendido su quehacer docente, innova, adapta y complementa los programas de estudio.

La literatura revisada en este marco señala que el enfoque curricular que ha primado históricamente, determina una visión de educación formal centrada en la enseñanza, en donde se observa que el diseño de concreción curricular separado en los tres niveles descritos recientemente, así como el contenido del Marco Curricular Oficial, es elaborado por *“expertos técnicos y políticos que dominan el saber erudito disciplinario y son capaces, además, de transformarlos en saberes enseñables, pedagógicamente organizados en Planes y Programas de Estudios”* (Pinto, 2009). Al respecto, es necesario señalar que en Chile, la reforma que se ha implementado hace más de una década para todo el sistema escolar nacional, ha sido elaborada por ‘expertos’ que no son docentes de aula, sino especialistas de diferentes disciplinas académicas y profesionales que se ligan con la educación que mayoritariamente no han tenido experiencia pedagógica en las escuelas.

Además, en la estandarización de logros de aprendizaje y desempeño y en la intención de que a través de estos aprendizajes los niños y niñas se insertaran competentemente en la sociedad globalizada, se puede decir que tras de esta intención, el Marco Curricular oficial se concreta reproduciendo una cultura escolar hegemónica, unidimensional y etnocentrista (Quintriqueo, 2010), que se confronta con la realidad multicultural de las comunidades educativas y los grupos humanos.

De este enfoque centrado en la enseñanza, se espera que los docentes que desarrollan sus prácticas educativas en aula, dominen a cabalidad las disciplinas que enseñan, así como los saberes pedagógicos, en función de adaptar el Curriculum oficial, a la escuela y a los estudiantes. Sin embargo, lo anterior no siempre ocurre. Ya sea por las prácticas pedagógicas internalizadas como saber-hacer propio de una rutina que se ha mantenido en el tiempo, o porque el debate educativo y pedagógico es escaso, -fomentando con ello un ocultamiento de la voz

de los docentes- o por la falta de reflexión, análisis e innovación teórica y metodológica en la formación académica de profesores, que redundan en la mantención de una cultura curricular instrumental, lo cierto es que se continúa trabajando con un currículum que separa a diseñadores y expertos de ejecutores o implementadores de estos dispositivos de aprendizaje escolar.

Entonces, ante la problemática que abarca esta investigación, la permanencia de un currículum centralizado y enfocado en la enseñanza y logro de estándares preestablecidos en un espacio ajeno a las escuelas, no permitiría centrarse en la diversidad cultural, y la formación escolar se haría menos pertinente a la cotidianeidad de los actores involucrados en el aula. Por tanto, parece ser necesario cambiar la mirada con que se diseña el currículum, para transformar las relaciones de poder en las acciones educativas. Esto porque un currículum ya no centrado en la enseñanza, sino en el aprendizaje, requiere de la comprensión de sentido e intereses que puedan poner a interactuar dialógicamente a la comunidad educativa, y principalmente a profesores y estudiantes al interior de las aulas, comprendidas en un sentido amplio de espacio de aprendizaje.

No cabe duda que el currículum es un asunto que atañe decisiones políticas, ideológicas y epistemológicas de relevancia, en cuanto a la construcción de una educación más inclusiva y democrática en el desarrollo y reelaboración de las sociedades. En este sentido, reflexionar sobre el currículum, es reflexionar sobre las estructuras y relaciones de poder, que enmarcan las interacciones de los actores que están involucrados en las situaciones educativas es decir, cabe preguntarse qué significa para aquellos docentes, niños y niñas, el vivir gran parte de sus días en una institución llamada escuela, con determinados parámetros de actuación, normativas escritas e impresas, comportamientos adquiridos de un *deber ser*, pero también, con experiencias propias que no son del todo comprendidas o incluidas en los dispositivos curriculares diseñados desde afuera. Esta es una interrogante que abarca un amplio despliegue de acciones y situaciones cotidianas particulares, pero a la vez comunes a la gran mayoría de los establecimientos educativos municipales de nuestro país, dada la estructura

que caracteriza al sistema escolar formal y su esquema organizativo antes descrito. Bajo estas ideas, se amplía el debate hacia la búsqueda de un equilibrio entre lo que nos es común y lo que nos va diversificando, en cuanto a construcción de identidades dentro de la socialización escolar. Así por ejemplo, la educación intercultural parece requerir de una discusión paradigmática, que incluya *“no solo visiones y lenguajes diversos, sino que en el rescate de la cultura oral, vaya generando la pertinencia formativa que entusiasma a los educandos”* (Pinto, 2009).

Lo que se señala en el campo teórico curricular, en cuanto a alcanzar ese equilibrio, refiere a poder visualizar el desarrollo e implementación curricular como acciones pedagógicas que eduquen en la diversidad y para la diversidad, de manera que constantemente existan instancias de reflexión crítica de reconstrucción de aprendizajes, y que la organización de tiempos y espacios educativos al interior de las aulas se haga dialógicamente abarcando ámbitos como lo que sucede en: la teoría y realidad, en la reflexión y en la práctica, lo que se comprende por conocimiento científico o conocimiento común, lo que en efecto investigan y qué acciones desarrollan los docentes, lo que tienen de común como profesores de un ciclo básico en específico y lo que los hace diferentes en cuanto actores, y asimismo, qué interacciones se dan en las diferentes situaciones educativas concretas y qué valores y normas se ponen en juego cuando hay conflictos o manifestación de las relaciones de poder, en todos los espacios de convivencia, comprendiendo además la especificidad de la cultura materna de niños y niñas para quienes los docentes planifican aprendizajes. Dicho de otra forma, cuando se logra comprender una orientación curricular crítica que discuta y transforme prácticas homogéneas y no participativas, hacia prácticas que vinculen los aprendizajes de aula con la realidad local donde ocurren las acciones educativas concretas.

En consecuencia, para superar la tradición técnico-instrumental que se señaló anteriormente, se requiere pensar el currículum organizando criterios educativos que permitan relacionar el conocimiento que se ha estructurado centralizadamente desde la academia, y que se denomina oficial, con las

vivencias, saberes e intereses que nacen de las comunidades humanas locales. Una manera de facilitar esta organización de los elementos curriculares no centralizada, es potenciar espacios de diálogo y construcción de aprendizajes que impliquen reflexión y trabajo en colectivo. Asimismo, cuando se asume una responsabilidad compartida en los procesos de aprendizaje, se puede entender el espacio escolar como una comunidad de aprendizaje, en donde el conocimiento y los contenidos se resignifican a partir de la participación y toma de decisiones horizontal, y el curriculum se construye con mayor pertinencia en relación a la diversidad de vivencias.

Nuevamente, el equilibrio buscado según un enfoque curricular más abierto y crítico, requiere hacer una síntesis entre la estructura considerada como racionalidad cognitiva exógena (políticas públicas, dispositivos curriculares, marcos ideológicos y filosóficos, institucionalidad), luego de una necesaria confrontación dialógica con las racionalidades emergentes o -endógenas- que pongan en relieve, la históricamente oculta voz de los actores locales, quienes son finalmente los que habitan este espacio escolar que legitima a la estructura escolar.

Respecto de lo anterior, cabe señalar que la posibilidad de construir un proceso educativo escolar significativo para la comunidad, a partir de una transformación en la selección y organización de los contenidos, actividades y experiencias de aprendizaje, implica una cultura pedagógica que permita la manifestación de las diversas identidades y conciencias. Lo anterior implica permitir la contextualización de los conocimientos, entendiendo por esto la toma de decisiones y despliegue de acciones y prácticas situadas, en donde el rol del profesor se desarrolla con mayor autonomía.

Capítulo 4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACION.

La investigación se enmarca dentro de un paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo. Como tal, busca explorar el contexto educativo intercultural, en que ejercen sus prácticas pedagógicas los docentes de primer ciclo básico de la Escuela E-970 de la villa Ralco, en la comuna de Alto Biobío. Específicamente busca indagar sobre la perspectiva que tienen estos docentes respecto de la implementación del currículum oficial en el aula.

En el contexto actual de crisis que experimenta el sistema educativo chileno, esta investigación busca comprender en profundidad la perspectiva de estos actores sociales del mundo educativo, los docentes, a partir de la construcción de significados, respecto del currículum oficial y de su implementación en el aula. Es decir, nos interesa indagar, a nivel de los significados que subyacen en el discurso de estos sujetos, el modo en que asumen el proceso educativo formal en un entorno cuya historia social da cuenta de una realidad sociocultural particular y compleja.

El discurso y las acciones que son propias de las interacciones que ocurren dentro de un territorio o comunidad de personas que comparten entre sí, -en este caso dentro de una institución educativa en la que hay una estructura, acciones, rutinas y diálogos-, se enmarcan en un tiempo y espacio determinado, pero a la vez cambiante por la subjetividad que los propios agentes sociales (Giddens, 2001) van experimentando su cotidianeidad. Y en las consecuentes interpretaciones individuales que los agentes hagan de estas experiencias, van construyendo significados en el diálogo y en la acción colectiva.

Así, se considera el Interaccionismo Simbólico como aporte metodológico a esta investigación, ya que se exploró en el discurso, y en la observación y registro de acciones dentro de las aulas, algunas de las interacciones de este grupo humano que convive dentro de la escuela E-970 de villa Ralco, es decir, los docentes de primer ciclo básico, más el aporte del Educador tradicional.

Lo anterior, se puede comprender desde el enfoque interaccionista, que enmarca este estudio, cuando Blumer (1981) señala que el ser humano va a

orientar sus acciones según las cosas le signifiquen para sí, pero que estos significados se dan en las interacciones de unos con otros y, que estos significados se van modificando por las interpretaciones que desarrollamos a partir de las experiencias. De tal manera, los significados que construimos a diario, toman una relevancia especial, para comprender los discursos y los comportamientos de los sujetos. Dice el autor señalado recién, que el Interaccionismo se vincula con la idea de que *“el significado que una cosa encierra para una persona, es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona”* (Blumer, 1981:4), así entonces se puede decir que los significados son construcciones sociales, modificados en la interpretaciones que hagamos sobre nuestras acciones. La interpretación es un proceso en que las personas reconocen para sí mismos las cosas que poseen un significado, esto sería la interiorización de las experiencias producto de la socialización, y en esta interiorización habría una *manipulación de significados*⁶⁵ que nos hace exteriorizar con las decisiones y acciones según los contextos, entornos o situaciones en que nos encontremos. En este sentido las interpretaciones son procesos que nos van formando, en donde usamos y revisamos los significados para ir guiándonos en la interacción cotidiana con otros.

Sobre lo anterior dicho, se puede agregar que nos vamos comprendiendo sobre nuestros actos, y son las significaciones que hagamos de las interacciones con otros, las que nos orientan para actuar, ya sea a partir de acciones concretas, (lo que hacemos), enmarcadas en un determinado contexto cultural, o en una determinada estructura social, que a partir de normas, roles, lugares, y objetivaciones, definirá tipos de relaciones según actuamos en diferentes situaciones cercanas o más lejanas a nuestra cotidianeidad.

Bajo este esquema, se puede decir que el Interaccionismo simbólico, acepta y además le otorga una importancia vital en sí misma a la interacción social,

⁶⁵ Dice Blumer que *“el agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto”* (198:4).

puesto que la interacción forma el comportamiento humano, y se dice que lo forma porque *“todo individuo ha de lograr que su línea de acción encaje de alguna manera en las actividades de los demás. Esas han de ser tenidas en cuenta, sin considerarlas simplemente como un ámbito para la expresión de lo que uno está dispuesto a hacer o planea realizar”* (Blumer, 1981:6). Entonces, se señala que en la sociedad humana hay ‘interacción no simbólica’ e ‘interacción simbólica’, siendo las respuestas reflejas o automáticas, y las respuestas que han sido manipuladas u organizadas por los agentes según la situación, respectivamente. Además, plantea que cuando hay coherencia en los significados para dos personas, ambas se pueden comprender entre sí.

-TIPO DE ESTUDIO.

Debido a la especificidad del contexto educativo señalado anteriormente, se trabajará la investigación como un Estudio de Caso (Stake, 1999), en donde la relevancia del estudio, se relaciona con la complejidad de su particularidad o características propias del caso presentado en el planteamiento del problema. Es decir, el interés de la investigación radica en comprender la dinámica interna de esta escuela, en torno a las interacciones y relaciones que se dan entre los docentes de primer ciclo básico y el currículum oficial implementado, dentro de un contexto educativo intercultural.

Es pertinente señalar que esta búsqueda se hace a un nivel exploratorio, ya que en el caso particular de la Escuela E-970 de Ralco, o en contextos educativos similares, no hay estudios cualitativos respecto de la comprensión de docentes sobre su trabajo y el currículum, en el cruce de dos culturas diferentes, (ver Quintriqueo, 2010). Es así que mediante una exploración en el discurso de los docentes de este ciclo, se buscó comprender la interpretación que ellos y ellas hacen de su propia labor, entorno y situación en cuanto profesoras y profesores, con similitudes y diferencias como tales, que implementan un currículum que viene de lejos, en una escuela intercultural municipal que además funciona como internado para niños y niñas de origen pewenche mayoritariamente. Lo anterior,

describe un contexto educativo relevante de investigar, puesto que torna de un cariz particular la labor educativa desempeñada por estos actores señalados.

Cabe agregar también que, dentro de algunas particularidades del entorno vinculado a este estudio de caso, se puede mencionar que la escuela antes citada se inserta en una comuna con altos índices de pobreza, alcoholismo y suicidio. Además, la comunidad pewenche del alto Biobío ha sufrido en el último tiempo, situaciones sociopolíticas y económicas complejas, debido a la disposición de las centrales hidroeléctricas Pangué y Ralco, y una tercera central llamada Angostura, que ya está en sus últimas fases de instalación. Por otro lado, los programas de Educación Intercultural Bilingüe emanados de los programas de gobierno a través del MINEDUC, no siempre consideran la especificidad de todos los grupos étnicos y, por otro, los docentes no siempre se sienten preparados para implementar un currículum adecuado a un contexto tan particular, como es la escuela básica de Ralco. En consecuencia, la complejidad que se observa en este contexto educativo, hace que se pueda considerarse un caso de estudio pertinente de investigar en profundidad.

-MUESTRA:

En cuanto a la muestra, sabemos que en una investigación desde el paradigma cualitativo, busca indagar profundamente en los fenómenos sociales y educativos situados en determinados contextos. Es decir, investigar en un plano de la realidad que sea más profundo que el nivel de los hechos, esto es, en un nivel de significados, sobre lo cual ya se señaló anteriormente. Por tanto, la muestra no puede ser al azar como en el paradigma cuantitativo, sino que se trata de una muestra estructural. La muestra estructural, para el enfoque interpretativo, como es el caso de este trabajo de investigación, requiere de sujetos con determinadas características que son coherentes con el problema y los objetivos de investigación.

En un principio, se pensó que se abordaría el estudio sólo con los profesores jefes (ya que éstos trabajan con varios sectores de aprendizaje), es decir, cuatro sujetos. Sin embargo, luego se observó que, de tal forma, se estaba dejando fuera

a docentes que no son profesores jefes, pero que igualmente forman parte del tema de investigación, ya que también ellos deben implementar y adecuar el curriculum oficial al contexto intercultural de la escuela, en su labor de aula. De tal forma, se hace más apropiada la saturación del espacio simbólico⁶⁶.

En este sentido, si en esta investigación, lo que se pretende abordar se relaciona con comprender, desde la perspectiva de los docentes de primer ciclo básico de la escuela E-970 de Ralco, cómo significan la implementación del curriculum oficial en aula desde sus prácticas pedagógicas, los sujetos que constituirán la muestra serán profesores que componen el cuerpo académico de primer a cuarto año básico de la escuela E-970 de villa Ralco. Cabe destacar que en esta escuela, existe sólo un curso por nivel, lo que indica que hay 4 profesores jefes, más el docente que realiza la clase de Educación Física y Música, además del Facilitador Cultural, que realiza la labor de docente del sector de Lengua Indígena y colabora en algunas instancias con los profesores jefes en los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas. Por lo tanto, la muestra se compondrá por 6 sujetos.

-CRITERIOS DE SELECCIÓN:

En cuanto a los criterios para seleccionar a los sujetos que constituirán esta muestra, la única característica que deben poseer, es que estén en calidad de docentes de primero a cuarto año básico de la escuela E-970 de Ralco. No importa, por lo tanto, la edad, los años de experiencia, el género u otro tipo de criterio.

-TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN:

Con respecto a la producción de datos, se utilizará la Entrevista en Profundidad (entrevista individual), por ser una técnica apropiada según Gutiérrez y Delgado (1995), o una herramienta que facilita la indagación, a través del habla o del acto comunicativo como principal interacción social, respecto de cómo estos

⁶⁶ Stake, 1999.

docentes comprenden su actuar como profesores de una realidad educativa concreta, en donde sus discursos no son solamente palabras, sino texto enmarcado en un contexto específico. La entrevista permite indagar en los significados, percepciones o mundos individuales que son más profundos que el nivel de los hechos en los fenómenos educativos. Si se habla de tres niveles de realidad según Berger y Luckman, (1968), el de los hechos, el de los significados y el del sentido, la entrevista, como dispositivo de producción lingüística, se instala en el nivel de los significados, entendiendo que el habla es una construcción social, un discurso que cristaliza ciertos significados, al elaborarse y cambiar en interacción con los demás. La entrevista en investigación cualitativa, no busca simplemente una opinión respecto de un fenómeno o una idea cualquiera, sino que a través del habla, identifica al entrevistado como un actor social que tiene un discurso enmarcado en y por determinada estructura social. En otras palabras, el acto comunicativo de la entrevista es construir un texto en un contexto.

Bajo este esquema, la entrevista se convierte en un encuentro para el habla, de personajes, en este caso profesores de primer ciclo básico de una escuela situada en un contexto educativo intercultural, que dicen respecto de lo que hacen. Si este *habla* es un discurso en interacción con un contexto particular, dará cuenta de los significados construidos por los sujetos que integran la muestra, respecto del rol que asumen dentro de un contexto social particular.

-CREDIBILIDAD:

Se recurrirá a una triangulación metodológica, es decir, se recurrirá a diferentes técnicas de recolección de datos. En este caso, se complementará con observación participante de algunas clases realizadas por los profesores de primer ciclo básico de la escuela en cuestión, facilitando la fiabilidad y validez del estudio, puesto que se analizarán ambas instancias como recogida de datos, y el discurso se enfrentará a la observación y viceversa.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS.

-ANÁLISIS POR TEORIZACIÓN ANCLADA:

En el este capítulo, se expondrá el análisis cualitativo orientado a producir *“inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y valida de datos empíricos cualitativos”* (Mucchielli, 1996:69). Cabe señalar que el proceso de teorización, se refiere al estado en que se encuentra un fenómeno social o humano, en un determinado momento histórico. Por tanto, este análisis no pretende producir una teoría sobre los significados atribuidos por docentes de primer ciclo básico, a la implementación curricular en situaciones educativas interculturales, sino más bien, comprender esto, insertando el discurso en contextos concretos, lo que permite comprender mejor tales significados. Para esto, se hace necesario *“vincular en un esquema englobante a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa, organizativa, social, etc. teorizar es al mismo tiempo dirigirse hacia esta comprensión, contextualización o relación”* (Mucchielli, 1996: 70).

Así entonces, de acuerdo a este enfoque metodológico, se explicitará el análisis, tomando como punto de partida el material recogido en las entrevistas en profundidad, realizadas a los docentes de primer ciclo básico de la escuela E-970 de villa Ralco (ver anexos), a fin de poder anclar el proceso de análisis a los datos empíricos.

5.1- CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN:

A continuación, a partir de los códigos que emergieron de las entrevistas en profundidad⁶⁷, se presenta el proceso de categorización que es una forma de abstracción teórica del discurso emanado de los sujetos entrevistados, pues tal como dice Mucchielli (1996), es el actor quien habla en primer lugar. En el cuadro siguiente, se muestra una síntesis del proceso de codificación, que acompaña a cada categoría, emergente del mismo discurso. Para revisar extenso los extractos de las entrevistas, ver Anexo n° 1.

CODIGOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Trabajo desarticulado. Desconocimiento del trabajo de los otros, y de la cultura. No es fácil no ser profesor hablante de la lengua chedungún. (Dificultad por exigencias).	ROL DOCENTE	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
Cumplir con misión de escuela. Desde su individualidad proyectada hacia el mundo globalizado. Que no olviden sus orígenes su cultura. Formar personas integras, buenas personas. Ambas cosas son compatibles. Lograr una meta, a la vez ser indígena. Me gustaría saber mucho más.		EXPECTATIVAS
Queremos estar involucrados. Opinar sobre un tema. Costaba ponerse de acuerdo. Nadie sabía <i>pa onde</i> iba la miro. Se hace lo que se puede. Depende de la voluntad y capacidad de colaboración del docente Participamos de adecuaciones de planes programas EIB. Grandes decisiones las toman otras personas. No podemos decidir todo.		PARTICIPACIÓN Y DECISIONES
Formación docente en Chile no preparada para trabajar en contexto intercultural. Sabemos pocas palabras de la lengua, poca gente preparada acá. Uno no se siente preparado aunque lleve muchos años trabajando acá. Faltan mejores herramientas. Capacitaciones no ayudan mucho: son más teóricas que prácticas. Falta tiempo en encantar y no en cumplir metas exigidas. Perfeccionamiento, en planificación, en adaptar el curriculum, en contextualizar.		FORMACIÓN DOCENTE
Análisis qué queremos como docentes. (Visibilizar al pewenche y al no pewenche), reconocer quienes son los niños desde su contexto. Alumno integral. Sacar adelante a todos los niños. Tenemos que conocer el PEI. Todos participamos.	SIGNIFICADO PEI	MISIÓN Y VISIÓN
Adecuar actividades genéricas desde la mirada indígena, mezclando un poco las dos. Enseñar las dos por igual. Adecuación curricular pertinente. Adaptarlas a la lengua. Participamos en adecuaciones de planes y programas del ministerio con la EIB. Proceso dinámico que necesita revisión. Curriculum se debería adaptar más, falta incorporar algunas cosas. Diferente a otras regiones para contextualizar. Planes y programas propios como adorno para el curriculum de la escuela.		ADECUACIÓN PLANES Y PROGRAMAS

⁶⁷ Ver anexos.

<p>Pido ayuda a niños, a asesores culturales que conocen mejor su lengua. Buscar estrategias para hacer clases integrando cultura de acá. Estrategias didácticas permiten integrar algunos elementos de cultura pewenche. En lenguaje trabaja cuentos y leyendas de la zona que conocen, se destina mayor tiempo. Dramatizaciones, En matemáticas, resolución de problemas con elementos de cultura y la naturaleza. Números en chedungún. Actividades que vayan de acuerdo a su cultura. Posición de salas. Sala con dos lenguas. Saludos. Debiera ser más práctico, cosas más concretas, no teórico, más de aula. Celebración del wetripantu. Apoyar a los que necesitan más, hacer un trabajo personalizado. Con los niños más grandes se trabaja teóricamente. Ellos creaban guías, con pocas imágenes. Lápiz y papel.</p>		<p>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</p>
<p>No hay tiempo. Hay que cumplir con muchas tareas, no solo lo de aula. Todo es competitivo con los alumnos y con los profesores. No queda tiempo para hacer las cosas como uno quisiera. Varían tiempos para planificar en forma compartida. Difícil de llevarlas al aula por factor tiempo. Uno pierde tiempo cuando quiere hacer algo más concreto.</p>		<p>PRESIÓN TIEMPOS</p>
<p>Simce no puede medir todo. Único norte de todas las escuelas es Simce. Existe motivación económica por buenos resultados. No me fue bien en Simce. Hay una obligación. Muchas presiones, Simce, metas estandarizadas, ley SEP, lengua extranjera, lengua indígena. Se nos presiona igual que a profesores de todo el país para sacar altos puntajes. Simce no me gusta, es igual para todos, preguntas que no tienen que ver con su realidad. [No hay sentido] para los alumnos, Qué significa para los chicos esas cosas que evalúan en el Simce. Evaluaciones deberían adaptarse, ser más contextualizadas. Nos miden por el SIMCE, no por la cultura. En Santiago están con más ventaja para enfrentar el Simce.</p>	<p>SIGNIFICADO IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM</p>	<p>PRESIÓN SIMCE</p>
<p>Falta más trabajo con lengua indígena. Planes y programas de EIB solo podemos trabajarlos en Lenguaje y Matemáticas. Lenguaje y matemáticas asignaturas con gran cantidad de horas por semana. Tenemos que enseñar las dos por igual. Dificultad cuando no se conoce la lengua. Trabajo presionado por cumplir con lo que pide el ministerio. Hacen cosas sin consultar a nadie. Material viene para alumnos ideales no están contextualizados. (Tenemos que pasar contenidos que exige lo que el ministerio decreta). Es necesaria una implementación de lo que manda el ministerio. Planes y Programas están tomados del curriculum. Es lo que se mide. No podemos centrarnos mucho en la cultura. Discrepancia y falta de sintonía. Hay contradicciones. Curriculum un tanto descontextualizado. Falta que gente del ministerio conozca esta realidad.</p>		<p>EXIGENCIAS Y CONTEXTUALIZACIÓN</p>

<p>Cambio notorio en valoración de la cultura. Se ven las dos culturas, ambas son compatibles. Actividades con énfasis en conocer y valorar cultura. Se motiva a que no olviden sus raíces. Celebración del wetripantu. Tratamos siempre de incorporar la cultura de acá. Es necesario integrar elementos de la cultura mapuche. Es difícil siempre fortalecer cultura pewenche en esta escuela. Pero importante.</p> <p>Existen más profesores de origen pewenche, es un gran aporte a estos lugares. Cultura indígena es reposada, más lenta, otro ritmo, la naturaleza es lenta. Realidad es totalmente diferente. Conceptos que son diferentes, son más concretos. Respeto a tradiciones y costumbre se mantienen en escuela. Sería como hablarles en otro idioma si uno no tomara en cuenta los conocimientos que ellos traen. No hay un rechazo.</p>	VALORACIÓN / VISIBILIZACIÓN CULTURA	
<p>Familia no acompaña mucho. Bastante apoyo de algunos, otros no, eso hace diferencia. Hay familias que son preocupadas y se nota en los niños porque se integran mejor. Se trata de incluir a apoderados de niños pewenche. Apoderados consideran preferible enseñarles inglés que mapudungun. Participan los apoderados en wetripantu</p>	CONTEXTO	FAMILIA
<p>Hacerlos capaces de proyectarse hacia sociedad global. Niños tienen más acceso a medios de comunicación. Si llegan alto en estudios, van a fortalecer su comunidad. Con niños mapuche también se puede tener expectativas, Diversidad de niños: No todos tienen mismo apoyo, aprenden distintas cosas de distinta manera, cada uno tiene su ritmo, con necesidades los de más lejos. Los de acá aprenden manipulando u observando, son más concretos. Tienen otra relación con la naturaleza, con los animales. Cuesta motivar. Diferencias que influyen en su aprendizaje Hay interés de los niños en su cultura. Si ellos asisten a escuela occidental es porque esperan algo más. Pueden lograr algo si se esfuerzan.</p>		Niños
<p>Concepto de relación intercultural se da a diario. Enfrentamos otras dificultades que en escuelas de la ciudad. Profesor no hablante .Asesor cultural tiene que repartirse en toda la escuela, no siempre está. Escuela participa en wetripantu, adecuamos algunas de nuestras actividades didácticas.</p> <p>Primero y Segundo básico con Lengua Indígena incidente en promoción con asesor cultural en aula.</p> <p>No se ha trabajado con la comunidad educativa. Como cualquier escuela, es un poco difícil. Rendimiento relativo.</p>		ESCUELA EIB

5.2- CATEGORIZACIÓN:

En síntesis, las categorías que se desprenden del discurso de los entrevistados, quedan explicitadas en el siguiente cuadro:

Categorías	Subcategorías
ROL DOCENTE	Prácticas Pedagógicas
	Participación y Decisiones
	Expectativas
	Formación Docente
SIGNIFICADO PEI	Misión y Visión
	Adecuación Planes y Programas
	Estrategias Didácticas
SIGNIFICADO IMPLEMENTACIÓN CURRÍCULUM OFICIAL	Presión Tiempos
	Exigencias y Contextualización
	Presión del SIMCE
VALORACIÓN / VISIBILIZACIÓN CULTURA PEWENCHE	
CONTEXTO	Familia
	Niños
	Escuela EIB

De esta recopilación de datos cualitativos, aparecieron cinco categorías principales: 'Rol Docente', 'Significado PEI', 'Significado Implementación Currículum Oficial', 'Contexto' y 'Visibilización/ Valoración Cultura Pewenche'. Estas Categorías que abstraen teóricamente el habla de los y las docentes de la Escuela E-970, de Villa Ralco, contienen cada una, Subcategorías que complementan y profundizan el proceso de análisis cualitativo de este estudio de caso. Así, para la categoría Rol Docente, emergieron cuatro subcategorías: Prácticas Pedagógicas, Expectativas, Formación Docente y Participación y Decisiones. Para la categoría Significado del PEI, emergieron tres subcategorías: Misión y Visión, Adecuación de Planes y Programas y Estrategias Didácticas.

Para la categoría Significado Implementación Curricular, también emanaron tres subcategorías: Presión Tiempos, Presión SIMCE y Exigencias y Contextualización del curriculum. De la cuarta categorías llamada Contexto, nacen nuevamente tres subcategorías: Escuela EIB, Familia y Niños/as. Por último, dentro del discurso expresado por los y las docentes emergió una quinta categoría llamada Visibilización/ Valoración de la Cultura Pewenche, que no contempla subcategorías.

5.3- VÍNCULOS ENTRE CATEGORÍAS.

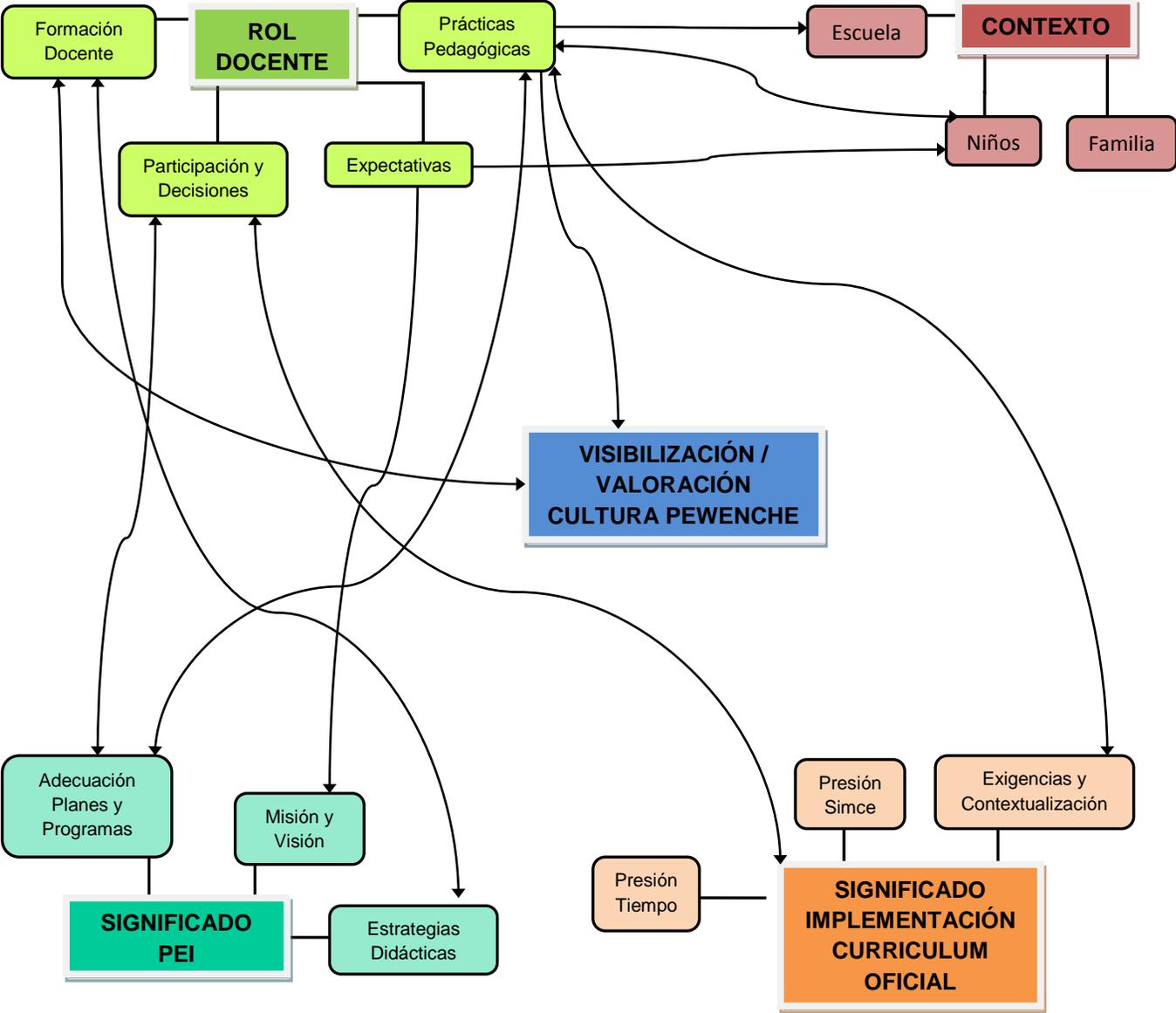
Luego del proceso de codificación y categorización, presentamos la tercera etapa de análisis, en donde se comprende el discurso de los docentes entrevistados a partir de ciertos vínculos entre categorías y subcategorías emergidas. Cabe señalar que las relaciones que se establecen a partir de la vinculación entre categorías, no son excluyentes de otros que puedan emerger a partir de un análisis posterior. Así, en una primera etapa, se presentará un esquema para cada categoría, con su consecuente descripción de vínculos. Posteriormente, a partir de un esquema que sintetiza los anteriores, el análisis toma profundidad, pues se incorporan algunas ideas del sustento teórico de esta investigación, para cerrar el análisis por teorización anclada. Aquí, se contrastará el discurso con los registros de observación (ver Anexo n°2), para triangular metodológicamente la investigación como se señaló anteriormente, lo que permite validar los hallazgos presentados.

5.3.1) Análisis Descriptivo:

A continuación, para facilitar la comprensión del discurso explorado en esta investigación, a través de los vínculos presentados en los siguientes esquemas, se expresará la relación que da pie al análisis por cada Categoría y Subcategorías, con el resto de ellas, mostrando sólo los vínculos de la categoría que titula el esquema presentado.

Como ya se dijo, esta primera parte del análisis es de carácter descriptivo, ya que posteriormente, se expondrá un análisis más interpretativo, donde se integró parte del sustento teórico y donde las relaciones que se establecen entre las categorías, se comprenden desde una perspectiva más compleja o abstracta de análisis.

-Esquema 1. Relación entre categorías: ROL DOCENTE con otras:



- Análisis de los vínculos entre Categoría Rol Docente (Esquema 1):

En este primer esquema, la categoría ROL DOCENTE, y sus cuatro subcategorías (Prácticas Pedagógicas, Formación Docente, Participación y Decisiones y Expectativas), se puede vincular con las otras categorías, y a partir del discurso de los entrevistados, emerge lo siguiente:

En la concreción del currículum de aula, los y las docentes realizan determinadas acciones, que son prácticas pedagógicas aprendidas y reinterpretadas, según las trayectorias personales situadas en determinado contexto. En el caso presentado, cada docente cumple un rol, que según señalan se enfoca principalmente al aula (ver anexo n°1). Así emerge la subcategoría Prácticas Pedagógicas, dentro de la cual se señala un *“trabajo desarticulado” (E1)* en el equipo de profesores, cuando han tenido que adecuar los planes y programas del PEI, o cuando tienen que planificar: *“Profesor jefe y asesor cultural planifican en momentos en que pueden hacerlo” (E1)*, pero reconocen que deben trabajar conociendo la realidad de la escuela y adecuar lo más pertinente posible con los niños y niñas. También se evidencia en el discurso una dificultad sobre no participar o conocer más a fondo la cultura pewenche, en relación a sus prácticas, pero también con las familias y apoderados, la lengua chedungún y el castellano se convierten en barreras para la interacción educativa, según se señala: *“no es fácil no ser hablante ni participante” (E1)*. Sin embargo, también los y las docentes reconocen que a pesar de esta dificultad, es necesario que cada uno sepa manejar sus potencialidades en relación a las estrategias didácticas, acciones o decisiones que le corresponda acudir en determinado momento.

Asimismo, la subcategoría asociada a la categoría Rol Docente, denominada Formación Docente, se relaciona con la comprensión de los docentes sobre su realidad educativa intercultural, en cuanto aparece vinculada con la categoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche: se expresa primero que en Chile no estamos preparados para trabajar en un contexto EIB, y que hacen falta mejores herramientas para poder desarrollar adecuaciones del currículum más pertinentes: *“cuando yo estudié, no se hablaba de interculturalidad o de contextualizar planes y programas” (E2)*. En relación a la formación docente y las posibles estrategias

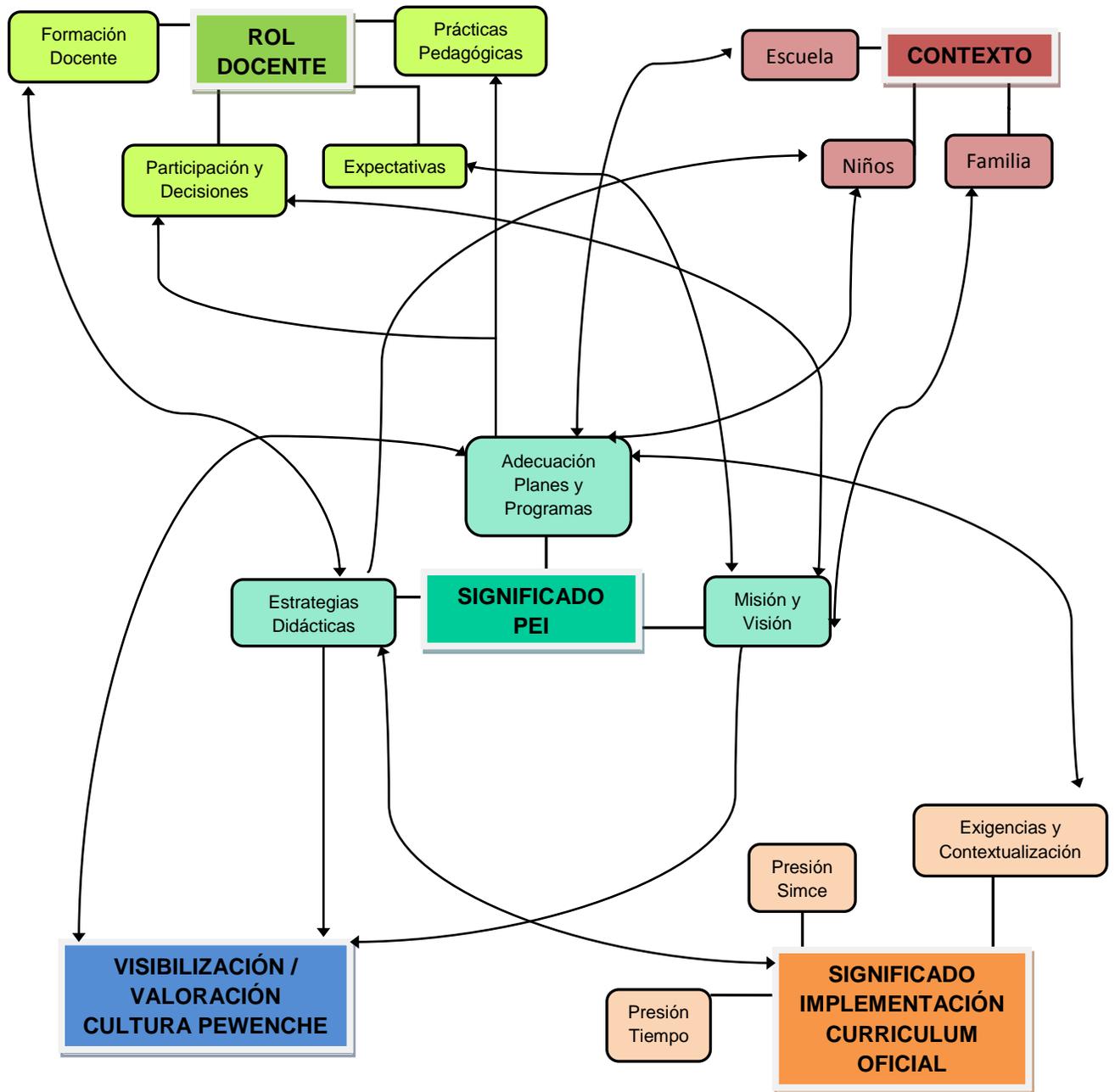
para implementar un currículum adecuado y contextualizado, se manifiesta en el discurso recogido que, si bien tienen *“capacitaciones todos los años (...) en planificación, en adaptar el currículum, en contextualizar, saberes de la cosmovisión”* (E3), éstas no significan una ayuda notoria al desarrollo de la labor pedagógica, pues son más bien de carácter teóricas, y la necesidad de formación docente que indican los entrevistados, es incluir herramientas más concretas.

La subcategoría Participación y Decisiones, asociada al rol que desempeñan estos docentes, habla de espacios de participación y toma de decisiones, al interior de la escuela y sobre los dispositivos curriculares con los que trabajan. Así, señala el discurso que ellos y ellas quieren estar involucrados en cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, refiriendo a ciertas tareas que deben cumplir y desarrollar dentro de la institución escolar, sobre los contenidos que adecuan de los planes y programas oficiales. En este sentido, se puede establecer un vínculo con la subcategoría Adecuación de Planes y Programas, pues, según dicen los entrevistados, donde se evidenció participación de todos, fue en la elaboración de planes y programas con los contenidos de EIB: *“Todos participamos de las adecuaciones de planes y programas con EIB”* (E2, E3, E4). Asimismo, se señala que no pueden participar de otros espacios más centrales del sistema educativo, que corresponden en este caso, a una dimensión del marco curricular oficial, (vinculado con categorías Significado Implementación Currículum Oficial y Exigencias), cuando se expresa que las grandes decisiones las toman otras personas, y que ellos y ellas como profesores, no pueden decidir todo lo que atañe a su rol: *“debemos sumirnos a una pauta y trabajar de esa forma”* E3. Aun así, se señala que involucrarse más en la labor educativa, depende de la voluntad y capacidad de cada uno.

Por último, como subcategoría tenemos las Expectativas en relación con el Rol Docente. En esta subcategoría se establece un vínculo con Niños, en tanto los docentes esperan de sus estudiantes que sean personas íntegras, de buenos sentimientos, que idealmente estudien una carrera universitaria y que puedan contribuir a su comunidad. Además, emerge el vínculo entre las expectativas de los docentes con la categoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche, a través

del cual se expresa que los docentes, esperan que los niños y niñas no olviden su cultura, que en la práctica pedagógica puedan convivir ambas culturas, es decir, la occidental y la pewenche: “*Que no olviden sus orígenes su cultura (...) Ambas cosas son compatibles, lograr una meta, a la vez ser indígena*” E3. También dentro de las expectativas –y del rol docente por cierto-, aparece una relación con la escuela, en donde los entrevistados manifiestan que tienen que cumplir con la misión y la visión de la escuela, lo que relaciona de esta manera a las categorías Expectativas con Misión y Visión, y por ende, con el Significado del PEI.

-Esquema 2. Relación entre categorías: **SIGNIFICADO PEI con otras:**



- Análisis de los vínculos entre Categoría Significado PEI (Esquema 2):

Este segundo esquema, se enfoca en la categoría SIGNIFICADO PEI, y sus tres subcategorías: Misión y Visión, Adecuación de Planes y Programas y Estrategias Didácticas. De ellas, emergieron determinados vínculos y relaciones que a continuación se describen.

En primer lugar, dentro del significado otorgado por los docentes entrevistados al Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Ralco E-970, emerge la subcategoría denominada Misión Visión, a partir del discurso que entregaron estos sujetos. La **misión y visión** de un PEI, a grandes rasgos, señala propósitos educativos declarados de la escuela, a mediano y largo plazo, y enmarca una idea de comunidad educativa, perfilando –en las intenciones escritas- acciones, conocimientos y actitudes de docentes y estudiantes. Entonces, para estos docentes, el Proyecto Educativo Institucional se relaciona inmediatamente con establecer cuáles son los propósitos educativos a través de una misión y visión, en la que por cierto todos los entrevistados afirmaron conocer el PEI, así se comprende que este instrumento permite *“analizar qué se quiere como docente”* (E1). En este sentido, la subcategoría Misión y Visión, se puede vincular con la categoría Rol Docente, mediante las expectativas que ellos declaran tener de sus estudiantes (ver esquema n°1), en cuanto a formar *“alumnos integrales”*. Lo anterior, se relaciona con la subcategoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche puesto que, como se manifiesta, *“la misión y la visión implican reconocer, desde la propia identidad de los individuos, los alumnos, los niños, saber quiénes son desde su contexto, reconocerlos desde su realidad y hacerlos capaces desde su mirada proyectarse hacia la sociedad global”* (E1). Vale decir, que para los y las docentes de entrevistados, la misión y visión de la Escuela E-970, implica que a través de su desempeño cotidiano como docentes de aula, puedan fortalecer la construcción de identidades de sus estudiantes, para que éstos conozcan y valoren su origen, ya sea pewenche o no pewenche. En relación con esto, se deriva el vínculo con la subcategoría Niños, al aparecer constantemente en el discurso, que la labor que tienen es *“formar alumnos integrales”* (E1, E3, E6), como se dijo anteriormente. Pero extendiendo lo

señalado en las entrevistas, esta formación de alumno integral implicaría además: *“que tengan buenos sentimientos, sabiduría, que sepa aplicar conocimiento de buena forma” (E1)*, o también *“sacar adelante a todos los niños” (E6)*.

En cuanto al vínculo que emerge entre Misión y Visión y la subcategoría Participación y Decisiones, se relaciona con lo señalado por los docentes entrevistados, puesto que dijeron haber participado en la elaboración del PEI, y que la Misión y Visión es discutida por todos los docentes de la escuela.

En segundo lugar la categoría Significado del PEI contiene la subcategoría Adecuación de Planes y Programas, la que se vincula, según muestra el esquema n° 2, con la subcategoría Visibilización/Valoración de Cultura Pewenche. Esto porque, según se exploró en las entrevistas, se señaló que las actividades genéricas que han establecido en sus Planes y Programas, dentro del PEI, se hacen desde la mirada indígena, y que *“se enseñan las dos (culturas) por igual” (E3)*. Es decir, se expresa en el discurso que las actividades de aprendizaje establecidas en Planes y Programas propios de la Escuela, y que orientan las planificaciones de estos docentes, se realizarían integrando ‘lo occidental’ con ‘lo pewenche’. Cabe señalar, que en palabras de uno de los entrevistados: *“es un proceso dinámico que requiere revisión” (E1)*, refiriéndose a la adecuación de Planes y Programas oficiales a la realidad de la Escuela E-970, ya que según se agrega, la situación de este establecimiento educativo es distinto a la de otras regiones del país. Además que *“los planes y programas propios son como un adorno para la escuela” (E1)*, y que también se debiera adaptar más y mejor el curriculum, puesto que sólo trabajan en Lenguaje y Matemática con Lengua Indígena -apareciendo así un vínculo con la subcategoría Exigencias y Contextualización del Curriculum Oficial. Sin embargo, otros docentes señalan que la adecuación de planes y programas es y ha sido pertinente al contexto, y que *“todos los docentes aportamos en lo que nos piden los Planes y Programas” (E4)*, y que participaron de la elaboración de ellos. Al respecto, emerge inmediatamente el vínculo con la subcategoría Participación y Decisiones (de la categoría Rol Docente). Por último, respecto de esta subcategoría Adecuación de Planes y Programas, desde la relación emergida entre ésta y Participación y Decisiones, se

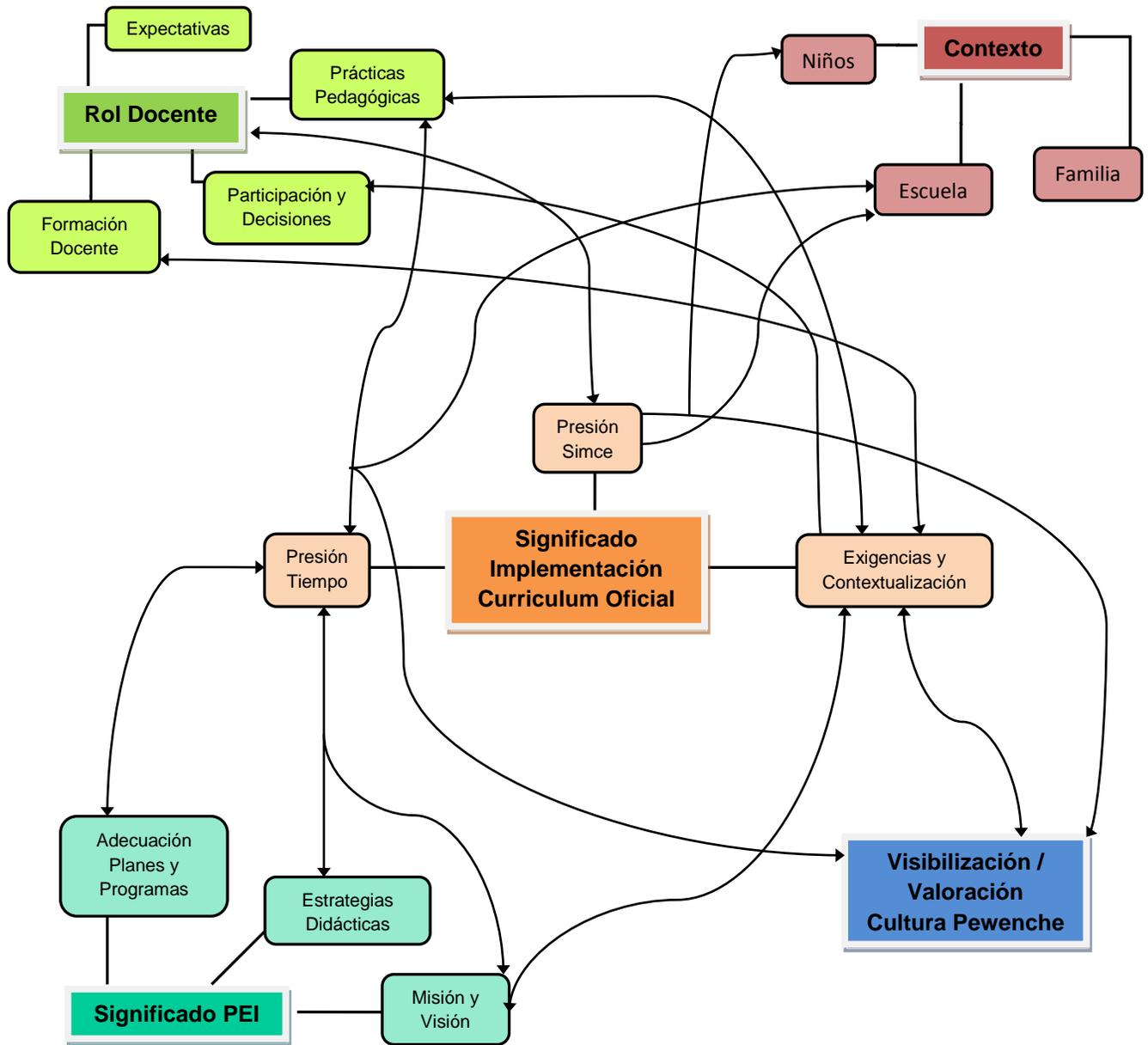
proyecta otro vínculo hacia la subcategoría Prácticas Pedagógicas, ya que se habla en este sentido, que los profesores deben planificar juntos con el Educador Cultural, en Lenguaje y Matemáticas, y que para eso se basan en las actividades genéricas de los Planes y Programas propios.

En tercer lugar, apareció la subcategoría Estrategias Didácticas: al adecuar los planes y programas de la Escuela E-970, los y las docentes declaran buscar y utilizar diversas estrategias para llevar a cabo el proyecto educativo de la Escuela. Desde esta subcategoría, se establece un vínculo con la subcategoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche, ya que en las entrevistas se señaló que *“las estrategias didácticas se supone, permiten integrar elementos de su cultura” (E1)*, especificando que el docente entrevistado, se refería en específico a Primero y Segundo Básico. También se habló de que dentro de ellas, las estrategias, se consideran algunas ceremonias y otros elementos de la cultura pewenche, dentro de las clases, como por ejemplo: el we tripantu, algunas palabras en chedungún, leyendas y cuentos de la zona en Lenguaje y Comunicación, o problemas matemáticos asociados al entorno de los niños y niñas, o decir números en lengua chedungún. Se indicó que las salas de clases están letradas *“con las dos lenguas” (E6)*, y que en los saludos y guías de trabajo *“tenemos dos formas de decirlo”*, refiriéndose a la lengua castellana y chedungún. Asimismo, se señala como estrategia *“dar apoyo a los que lo necesitan más... hacer un trabajo personalizado” (E2)*.

Lo anterior, permite la aparición de otro vínculo con la categoría Significado de Implementación Curriculum Oficial. En específico, con la subcategoría Exigencias y Contextualización, en donde se señaló en el discurso de los docentes entrevistados sobre las evaluaciones que *“Yo creo que debería adaptarse, imposible que no, debiera ser más contextualizado” (E4)*, puesto que como se dijo antes, sólo se trabaja desde una integración de ambas culturas, con Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y el sector de Lengua Indígena en primero y segundo básico. También se señaló que dentro del aula, como estrategia para visualizar la cultura pewenche, los docentes coinciden en señalar que cuando desconocen alguna palabra piden ayuda a los niños *“que conocen mejor su lengua” (E4)*.

Asimismo, refiriéndose a las metodologías y actividades que realizan en clases, algunos docentes señalaron que con los niños más grandes se trabaja más teóricamente, haciendo la diferencia con los cursos más pequeños, como el primer ciclo básico, porque *“los niños son más concretos”* (E5). Al respecto, se habla de que falta mayor pertinencia de las actividades sugeridas (como por ejemplo, en las actividades que deben realizar por prescripción del municipio, con el denominado Plan de Apoyo Compartido, PAC), porque la mayoría se trata de guías de trabajo, *“con pocas imágenes, con lápiz y papel”* (E5), y que por lo tanto, las estrategias didácticas utilizadas, debieran contemplar actividades más concretas. En este sentido, se pudo establecer un vínculo entre a subcategoría Estrategias Didácticas con la subcategoría Formación Docente, es decir, con la preparación de los docentes para que desarrollen su labor pedagógica en contextos educativos interculturales.

-Esquema 3. Relación entre categorías: **SIGNIFICADO IMPLEMENTACION CURRICULUM OFICIAL** con otras:



- Análisis de los vínculos entre Categoría Significado Implementación Currículum Oficial (Esquema 3):

En este tercer esquema de vínculos entre categorías y subcategorías, tiene al centro a la categoría SIGNIFICADO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL, que es la columna vertebral de esta investigación. Así, de esta categoría, emergieron tres subcategorías: Presión Tiempos, Presión del SIMCE y, Exigencias y Contextualización. Esto porque para los y las docentes entrevistados, implementar el currículum oficial es una exigencia, el tiempo *“juega en contra”* para llevar a cabo todas las tareas y responsabilidades que tienen dentro de su rol. También, aun cuando tengan un Proyecto Educativo Institucional definido que releva la integración de ambas culturas, se ven enfrentados a cumplir con ciertas acciones propias de la educación occidental, como ejercitar para la prueba SIMCE, dejando los elementos culturales locales en segundo plano. Estas ideas se reafirman con lo expresado por los docentes, al señalar que al interior del sistema educativo *“todo es competitivo”* (E4), que *“entonces hay discrepancias y falta de sintonía en todo lo que es... entonces te ves presionado por todos esos factores y eso que te hablo desde educación física, imagínate el profe de lenguaje”* (E1), y que el currículum oficial es descontextualizado de la realidad que ellos viven cotidianamente.

Entonces, desglosando las relaciones emergidas en esta categoría, aparece en primer lugar, la subcategoría Presión Tiempos. Inmediatamente, se evidencia un vínculo con la subcategoría Estrategias Didácticas (relación de la que ya se habló anteriormente), puesto que los y las docentes declaran que éstas –las estrategias didácticas elaboradas en el PEI- no siempre se pueden llevar al aula, en tanto todos los docentes se refieren al tiempo, como una dificultad para ello. Lo mismo ocurre con la Misión y Visión de la Escuela E-970: *“difícil llevarla al aula por el factor tiempo”* (E3). En este sentido, emerge otra relación entre la categoría Significado de la Implementación Curricular, y la categoría Significado del PEI, la que se dio a través del vínculo entre la subcategoría Presión Tiempos y la subcategoría Adecuación Planes y Programas, ya que se ha señalado en las entrevistas, que los tiempos destinados para adecuar los planes y programas

oficiales, y para planificar a partir de los planes y programas propios, varían según cada docente. Al respecto, se declara que *“No estamos a un nivel de ver si hay objetivos compartidos (...) han variado los tiempos destinados para realizar esas planificaciones compartidas” (E1).*

Además de esto, otro vínculo posible para comprender el significado otorgado por los docentes de la escuela explorada en este estudio de caso, a la Implementación de Currículum Oficial, es en relación a la presión de los tiempos establecidos que exige la normativa curricular prescrita para el quehacer docente. Así, la subcategoría Presión Tiempos, aparece ligada a la subcategoría Prácticas Pedagógicas –asociada a la categoría Rol Docente. Nuevamente se señala en el discurso explorado que no hay tiempo, o como se expresa: *“a veces no queda tiempo, porque tenemos que cumplir con muchas tareas, no solo lo que corresponde como profesor de aula” (E3).* Aquí además aparece un vínculo con la subcategoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche, ya que se señala también que, con las exigencias que recaen sobre la labor de estos docentes, no se puede destinar tanto tiempo como quisieran, según declaran, a contextualizar o a incluir más elementos de la cultura pewenche, como ejemplo de esta idea, se dijo que *“están las tareas administrativas, atender a los apoderados, las reuniones o las colaboraciones con otros colegas... se hace difícil poder siempre fortalecer la cultura pewenche en esta escuela” (E3).*

Sobre esto, desde el discurso emergido en las entrevistas, se puede leer que los y las docentes se sienten sobrecargados en sus tareas pedagógicas cotidianas por factores externos, obligaciones y presiones ministeriales básicamente. Se agrega que estas tareas exigidas desde la administración escolar, dificultan la visualización de ambas culturas, en una relación más simétrica, desde las prácticas pedagógicas: *“el mapudungun es un sector más para que incida en promoción, en notas, en todo, para primer y segundo año, pero para el resto de los cursos no porque... uno no se puede centrar mucho en la cultura porque a uno no le miden después por la cultura (...) si se dejara solo tiempo a eso, habría que dejar de lado muchas cosas” (E2),* refiriéndose con ello a que en sus prácticas de

aula, puedan dedicar más tiempo a lo que señalaron es parte del Proyecto Educativo Institucional.

En relación a esto último, para esta subcategoría Presión Tiempos, se puede establecer un vínculo con la categoría Contexto, a través de las subcategorías Escuela y Niños. Lo anterior, se puede observar cuando se ha señalado en el discurso, que ahora al interior de los establecimientos escolares y del sistema educativo todo es competitivo, en relación a *“si uno se fija el niño de acá, para caminar es lento, el tiempo es otro, si entorno natural es distinto, la naturaleza es lenta para crecer, en la ciudad uno tiene que andar rápido, y también en la misma educación se ve esa rapidez, todo es competitivo, y no solo con los alumnos, también con los profesores”* (E4).

En segundo lugar, emergió la subcategoría Presión Simce, como parte de la categoría Significado Implementación del Currículum Oficial. Los y las docentes entrevistados señalaron que hay una obligación y que *“se nos presiona igual que a los profesores de cualquier escuela del país para sacar altos puntajes en el Simce”* (E2), apareciendo así, un vínculo con la categoría Rol Docente, puesto que como aparece expresado en las entrevistas, los docentes expresaron que se les mide por el Simce, no por la cultura, en cuanto a la relación que hay entre esta obligatoriedad del sistema escolar chileno sobre el quehacer docente, para alcanzar ciertas metas estandarizadas. Se señala además que *“el Simce no puede medir todo”* (E1), y que vendría siendo *“el único norte de todas las escuelas”* (E3).

En este sentido, se puede establecer un vínculo entre la subcategoría Presión del Simce, con la subcategoría Niños, y en consecuencia, se relaciona también con el Contexto en que ocurren las prácticas de estos docentes. De tal manera se expresa en el discurso explorado que las preguntas que comprende este instrumento de medición oficial *“no tienen que ver con su realidad”* (E3), y que, al ser el mismo para todo el país no tendría sentido para los alumnos. Se agrega a esto, la inquietud sobre cuál sería el significado para niños y niñas de esta escuela (y otras del país) que podrían construir sobre los temas y la forma en que evalúa el Simce, a la vez que se indica que el Simce debiera adaptarse más a

la realidad local: *“más pertinente a lo que acá se vive” (E3)*, emergiendo un vínculo con la subcategoría Visibilización/Valoración de Cultura Pewenche. Sin embargo, también se señala en el discurso que se espera que *“los alumnos rindan un buen Simce” (E2)*.

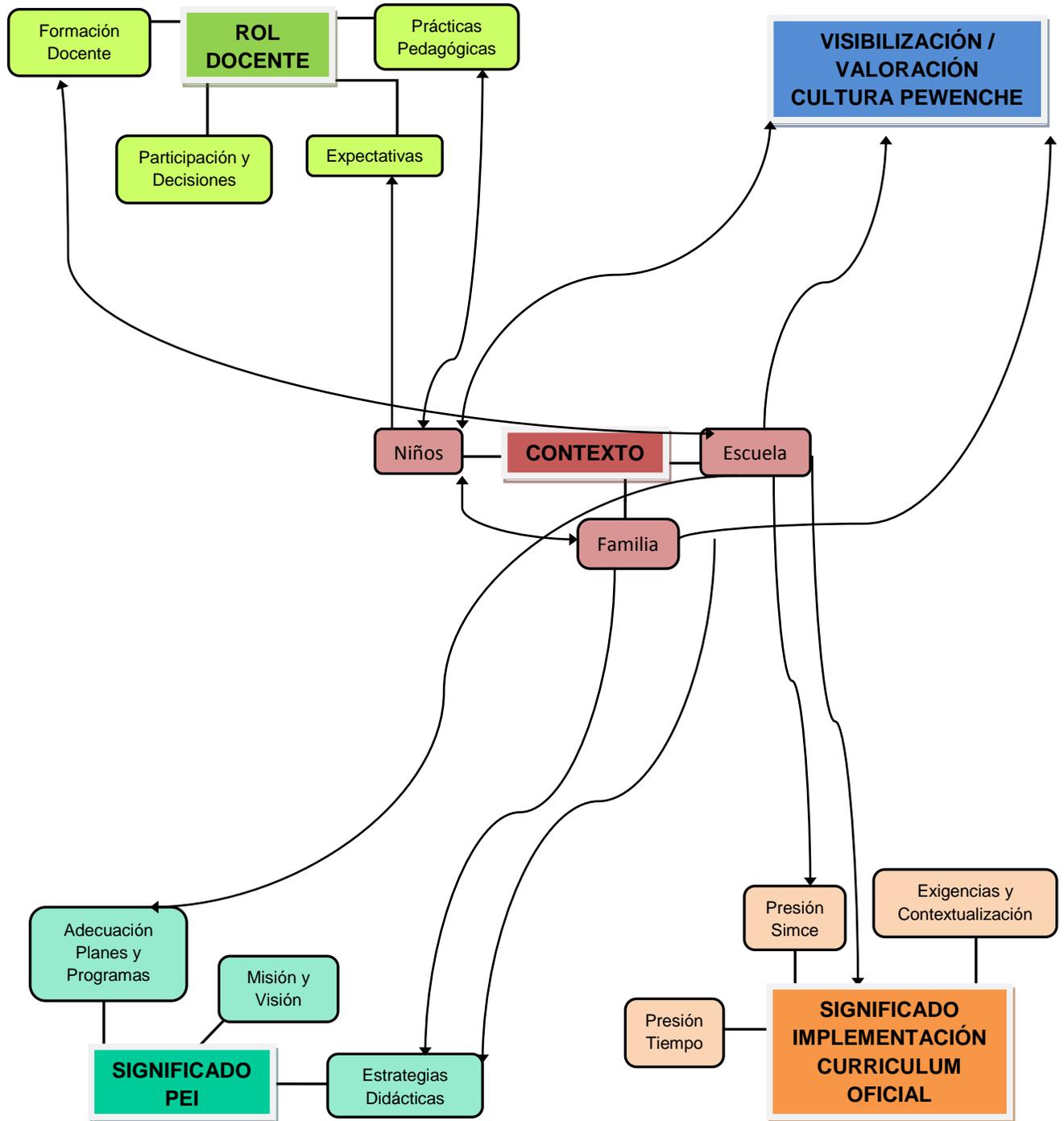
Por último, para la categoría Significado Implementación Curriculum Oficial, se definió la subcategoría Exigencias y Contextualización, para referirse a la relación que hay entre las tareas cotidianas de los y las docentes, y todos los deberes y deliberaciones que deben sortear, entre el marco curricular oficial y los planes y programas propios. Así entonces, un primer vínculo de esta subcategoría emerge para conectarse con las subcategorías Misión y Visión y Escuela, en relación a una necesidad señalada por los entrevistados, cuando se expresa que hace falta más trabajo con la lengua indígena, con la que por ahora sólo trabajan en Lenguaje y Matemáticas (cabe recordar, sectores de aprendizajes con la mayor cantidad de horas dentro del plan de estudio). Al respecto, los docentes coinciden en señalar que no podrían enfocarse mayormente en la cultura pewenche o local, abriéndose así un vínculo con la subcategoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche, tal como se expresó que *“falta que se conozca esta cultura” (E5)*. Además de lo anterior, se señaló en el discurso que los Planes y Programas del Ministerio, se elaboran desde una visión homogénea de estudiantes, cuando se expresa que *“el curriculum es un tanto descontextualizado (...) piensan en alumnos de Santiago no más, no piensan en estos niños” (E5)*. Al respecto, es necesario recordar que en el discurso emergió que en el ejercicio de implementar el curriculum oficial en el aula había discrepancias y falta de sintonía, incluso se llega a expresar que en el sistema educativo, en específico entre las instituciones escolares y el curriculum oficial *“de repente hay contradicciones” (E1)*.

Sumando a la descripción de los vínculos de la subcategoría Exigencias y Contextualización, aparece una relación con la subcategoría Prácticas Pedagógicas, cuando los entrevistados señalan que *“así es la escuela, como toda escuela, hay muchas presiones, el Simce, lograr ciertas metas estandarizadas, la Ley SEP (...) no es fácil... el docente que está en el aula, no es un docente hablante ni tampoco participante de la cultura pewenche” (E1)*. Asimismo se

agrega: *“tenemos que pasar los contenidos mínimos obligatorios desarrollando estrategias”* (E1), refiriéndose con ello a que son los contenidos mínimos lo que se mide finalmente. Entonces se agrega que que igualmente los planes y programas propios de esta escuela *“están tomados del curriculum”* (E4). Junto con esto, emergió otro vínculo que relaciona la subcategoría Exigencias y Contextualización con la subcategoría Participación y Decisiones, cuando se señala que en el ámbito educativo formal, las autoridades *“hacen cosas sin consultar a nadie (...) ellos desde las oficinas”* (E5), evidenciando una distancia entre las decisiones y acciones sobre la propia labor que ejercen los docentes.

Retomando la idea de una falta de sintonía en el curriculum escolar, y su descontextualización, según los entrevistados, se puede vincular la subcategoría Exigencias y Contextualización con la subcategoría Formación Docente, ya que desde la propia voz de estos docentes, se expresó que contextualizar el curriculum *“se hace difícil cuando no se conoce esta cultura”* (E1).

-Esquema 4. Relación entre categorías: CONTEXTO con otras:



- Análisis de los vínculos entre Categoría Contexto (Esquema 4):

En este cuarto esquema, se describen las relaciones dadas entre la Categoría CONTEXTO, con el resto de ellas, a partir de los vínculos emergidos en cada una de sus subcategorías, que son: Niños, Familia y Escuela.

Cabe decir que esta categoría en particular, emergió del discurso de los entrevistados como un hallazgo, es decir, no era parte de los propósitos declarados en los objetivos de esta investigación. De tal manera, es pertinente darle un sentido al discurso, desde una profundidad mayor, porque los propios docentes entrevistados sitúan sus prácticas en un contexto específico, que permitiría visibilizar la deliberación sobre las acciones de su quehacer (Giddens, 2001). Los docentes que hablaron en esta investigación, *saben* de diversas formas, que sus acciones, conocimientos y actitudes, no son porque sí, sino que responden a un entramado de relaciones y estructuras de poder, aunque no lo expresen desde una abstracción más teórica.

Entonces, en primer lugar la subcategoría Familia se ha vinculado con la subcategoría Niños, ya que los y las docentes declaran que en general, los apoderados no acompañarían tanto a los niños y niñas en su formación escolar, y que *“los papás de algunos niños se han dejado un poco y han descuidado la cultura” (E5)*. Esta realidad, para los entrevistados, provocaría una diferencia en el aprendizaje que se espera de los niños y las niñas, porque se agrega que *“hay diversidad de niños, porque hay niño que tienen bastante apoyo en su familia, como también hay otros que no tienen apoyo, entonces eso hace una diferencia, porque hay unos que están motivados y otros que vienen solamente a cumplir (...) y es ahí donde se produce la diferencia” E4*.

En cuanto al vínculo emergido entre Familia y la categoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche, se señaló en el discurso explorado que las familias tienen participación en la celebración del we tripantu, pero, que algunos apoderados *“consideran preferible enseñarles inglés que mapudungun a sus hijos” (E4)*. En cuanto a la relación entre apoderados y la Escuela E-970, el discurso de las entrevistas muestra que esta institución trata de involucrar a todas las familias en sus actividades, lo que se podría vincular con la subcategoría

Estrategias Didácticas: *“siempre hay un trabajo que involucra a todos los apoderados de la escuela, se trata de incluir a los apoderados de niños pewenche (...) apoderados activos de la cultura y tratar de entablar una mejor comunicación a través de un educador tradicional”* (E3).

En segundo lugar, la subcategoría Niños, los dos docentes han señalado que hoy en día los niños y niñas de esta escuela han cambiado: *“tienen más acceso a medios de comunicación, al internet a celulares, a todas esas cosas que han llegado a Ralco, han hecho que los niños también vayan cambiando, en su forma de ser”* (E3). Los docentes entrevistados mencionaron que *“con los niños mapuche también se pueden tener expectativas”* (E2), y que *“si llegan alto, pueden fortalecer a su comunidad”* (E3). De tal manera que lo que se puede vincular con la subcategoría Expectativas.

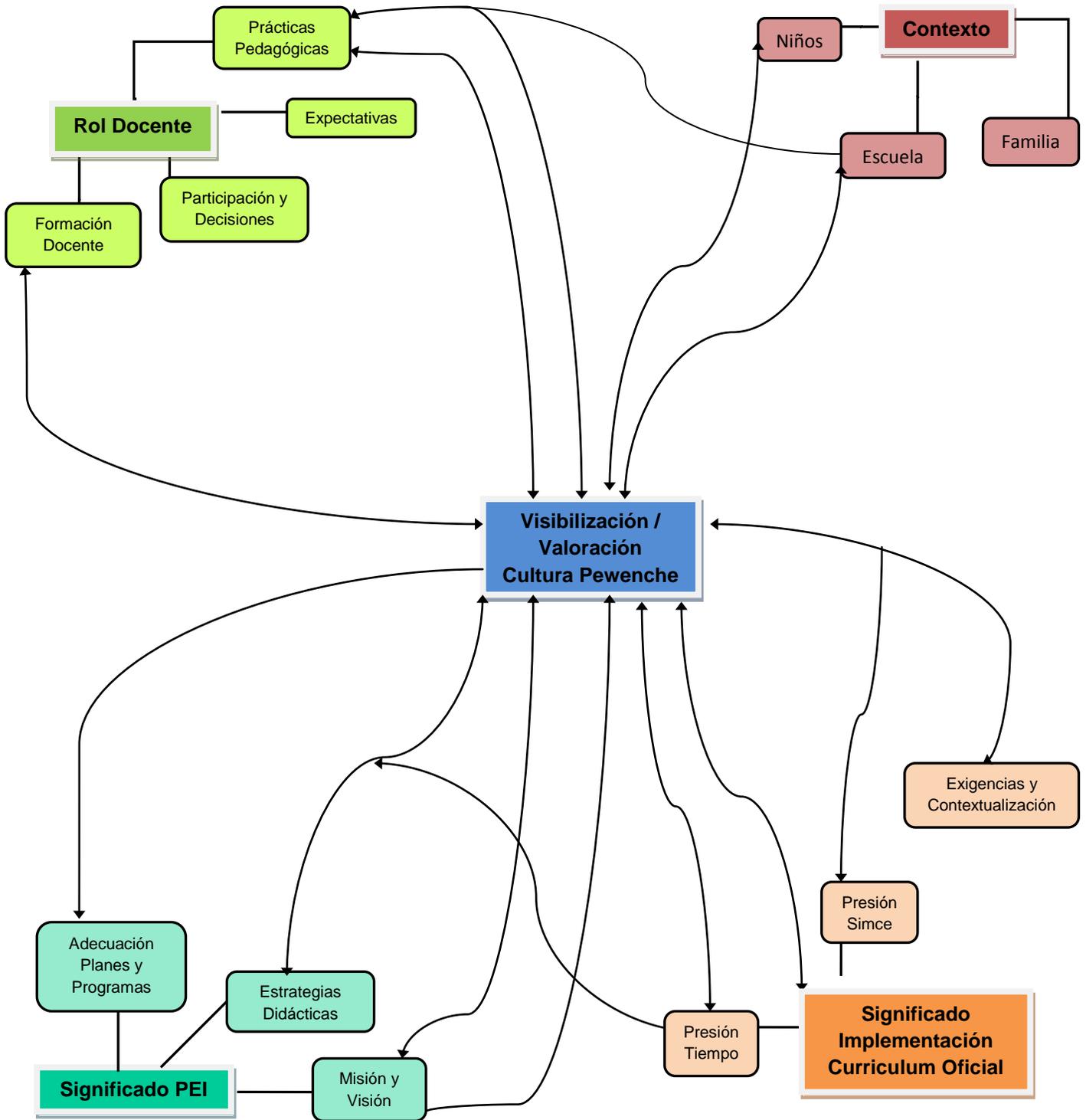
Así, tal como se describió en el esquema n°1, los docentes esperan una formación integral de sus estudiantes y que deben hacerlos proyectarse hacia la sociedad global, pero que no olviden su origen. Además, emergió el vínculo entre la subcategoría Niños, con la subcategoría Prácticas Pedagógicas, cuando los entrevistados expresan que hay una diversidad de niños (*“buenos y malos alumnos”* E2), y que no todos tienen la misma forma de aprender: *“cada uno tiene su propio ritmo”*(E4). A propósito de esta diversidad, la subcategoría Niños se puede vincular además, con la categoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche, puesto que también se ha expresado en el discurso que *“los niños de acá tienen otra relación con la naturaleza”* (E4), que son más concretos, es decir, *“los niños de acá aprenden manipulando u observando... tienen otra forma de pensar”* (E5).

En tercer lugar, para esta categoría denominada Contexto, se desglosa otra subcategoría, identificada como Escuela. Sobre tal, se manifestó en el discurso explorado que *“el concepto de interculturalidad se da a diario en la escuela”* (E1), lo que se vincula con la categoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche, pero que *“hay poca participación de los sabios”* (E4) refiriéndose a los hombres de más edad denominados kimche, quienes para los mapuche y por cierto para los pewenche de Alto Biobío, es la persona que a través de la oralidad, transmite y

enseña a las nuevas generaciones los saberes propios de cada comunidad. También se expresó que en la Escuela E-970 *“el rendimiento es relativo, suben bajan...”* (E4) en relación con la medición que se hace a través del Simce (así emerge un vínculo con subcategoría Presión Simce).

Respecto de la relación entre la escuela citada y el Proyecto Educativo Institucional, aparece el vínculo con la subcategoría Adecuación Planes y Programas. Esto porque, tal como se manifestó en las entrevistas: *“primero y segundo básico con Lengua Indígena incidente en promoción”* (E1). Además, se señaló que la Escuela E970, como escuela Intercultural Bilingüe, debiera tener un asesor cultural, o educador tradicional siempre presente, pero que en la realidad, éste actor educativo *“no siempre está en la escuela y tiene que repartirse en toda la escuela”* (E1), disponiendo sólo de algunas pocas horas en la semana con cada profesor para que planifiquen juntos, lo que también podría relacionarse con la subcategoría Estrategias Didácticas. En relación a esta dificultad manifestada por los docentes entrevistados, cabe señalar que emergió un vínculo entre la subcategoría Escuela y la subcategoría Formación Docente. Así, se expresó que faltan profesores que hablen la lengua materna, y que la gran mayoría de ellos no son hablantes de la lengua chedungún.

-Esquema 5. Relación entre categorías: VISIBILIZACIÓN/ VALORACIÓN CULTURA PEWENCHE con otras:



- Análisis de los vínculos de Categoría Visibilización/Valoración Cultura Pewenche (Esquema 5):

Para esta última categoría VISIBILIZACIÓN/VALORACIÓN CULTURA PEWENCHE, emergieron diversos vínculos con las subcategorías, cuyas relaciones, ya se han mencionado de cierta manera en la descripción de los esquemas anteriores. Por tanto, si bien el esquema n°5 expone varios vínculos, se dará mayor énfasis a lo que señalaron los profesores entrevistados, en cuanto qué caracterizaría o diferenciaría a la cultura pewenche de la cultura dominante u occidental. Los otros vínculos se mencionaran de nuevo igualmente, para facilitar la comprensión de todas estas relaciones.

Dicho esto, en el discurso explorado, algunos docentes -en especial el educador tradicional- señalaron que la cultura indígena *“es más reposada, más lenta... el tiempo es otro, porque la naturaleza es lenta” (E4)*. Agrega el facilitador que: *“nosotros lo hacemos así, con un kimche y que él cuente. Yo siempre invito siempre a la gente a los nguillatunes (...) Nuestra realidad es totalmente diferente, hay conceptos que son diferentes, son más concretos”,* y también que *“en comunidades no se llega y se hacen las cosas se consulta a la gente dialogando y respetando cargos que hay. Acá nosotros no somos materialistas. Lo único que nos interesa es estar en paz con la naturaleza, tener una familia unida, eso es lo que prima” (E5)*. En relación a esto, otros docentes señalaron que durante el último tiempo, se ha visto un *“cambio notorio en la valoración hacia la cultura”*. Además, se manifestó que en la Escuela Ralco se mantiene un respeto a las tradiciones y costumbres de la cultura pewenche, pero que *“los Sabios podrían decir cuáles son los elementos de su cultura que son más importantes para trabajarlos en clases” (E4)*.

En cuanto a las relaciones que se pueden establecer a través de los vínculos descritos en los esquemas anteriores, cabe decir que en el discurso explorado, se evidencia concordancia entre las voces de cada profesor entrevistado, respecto de que es necesario fortalecer aun más la cultura pewenche, pero sin dejar de lado la educación formal occidental, y que es difícil pero importante. Así, con la

subcategoría Prácticas Pedagógicas, se señala que la realidad educativa es diferente a otras escuelas, pero que en el caso de Ralco “*ambas culturas son compatibles*” (E4). En relación con la subcategoría Formación Docente, se expresa que hay necesidad de que los docentes hablen la lengua, aunque la incorporación del Educador Tradicional es un aporte para visibilizar los saberes de las comunidades indígenas. Para el vínculo con la subcategoría Escuela, se indicó que en la celebración del we tripantu se involucra a toda la comunidad, y con la subcategoría Niños, los docentes señalaron que esperan que no se olviden de su cultura.

Respecto de la subcategoría Exigencias y Contextualización, así como para la subcategoría Presión Tiempos, se manifestó una necesidad de integrar más elementos de la cultura pewenche, y que los tiempos que determina la institución escolar, es diferente a los tiempos que se viven en las comunidades. En cuanto a la relación con el Proyecto Educativo Institucional, se señala que dentro de las Estrategias Didácticas los docentes tratamos siempre de incorporar la cultura de acá, y eso se evidenciaría en algunas ceremonias, referencias, juegos, palabras, que incluyen los docentes en sus actividades pedagógicas. Además, sobre la Misión y Visión de la Escuela Ralco, que los docentes afirman conocer, se expresó que es difícil pero importante de hacer, y sobre los niños, que sean personas íntegras. Por último, con la subcategoría Adecuación de Planes y Programas, en el discurso explorado que las actividades que se planifican y llevan a cabo en el aula, se desarrollan poniendo énfasis en la cultura.

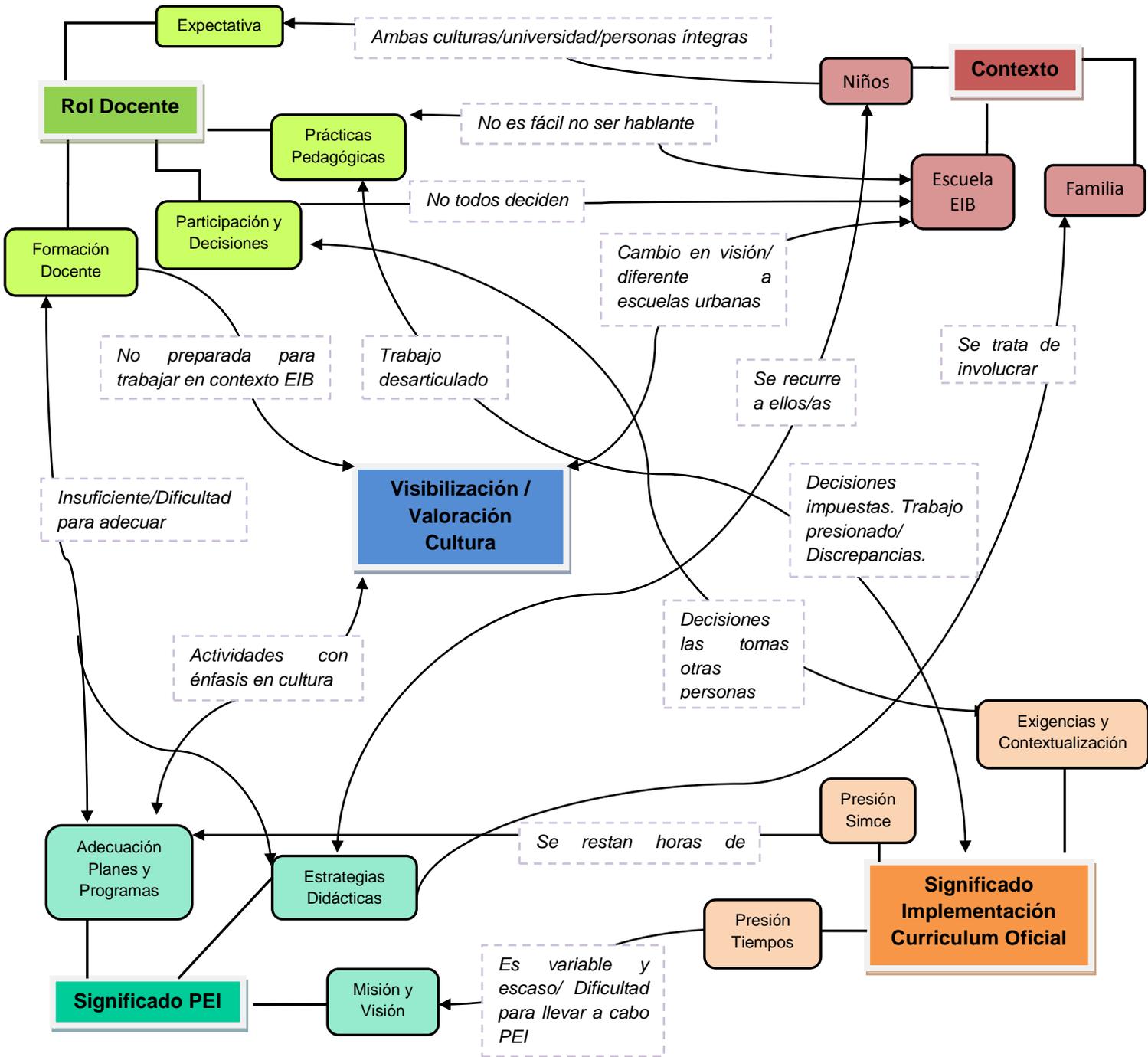
Luego de toda la descripción realizada hasta aquí de los vínculos y relaciones a partir de las entrevistas, el análisis del discurso recogido, en el apartado siguiente se profundizará con la incorporación de elementos teóricos y además, se construirá un nuevo esquema que sintetiza los códigos expresados por los y las docentes que son parte de este estudio de caso. Esto permite seguir el proceso de investigación, para dar cuenta de alguna manera, la comprensión sobre que significa para los docentes implementar un currículum prescrito, el oficial, en este contexto.

5.3.2) Análisis Interpretativo: Anclaje con el sustento teórico de la investigación.

Tal como se explicó anteriormente, en este apartado, se dará cuenta del análisis que interpreta el discurso de los y las docentes entrevistados, en relación a los objetivos de esta investigación, pero también a los hallazgos que pudieron emerger a partir del habla de estos actores, que es fundamental en el enfoque metodológico planteado.

Esta interpretación, considera un vínculo entre el discurso emergido y el sustento teórico contemplado en este estudio de caso. Cabe decir, que en esta parte del análisis, se consideraron los registros de observación, como triangulación metodológica de los datos recopilados en las entrevistas.

-ESQUEMA DE SÍNTESIS DE LOS VÍNCULOS ENTRE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.



-ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

Luego de todo lo descrito sobre los vínculos de las categorías, corresponde ahora dar paso al análisis, desde una interpretación más desarrollada. En este sentido, el análisis toma cuerpo y se estructura a partir del proceso de interpretación, con sustento teórico.

En cuanto a la interpretación que se puede hacer en base a los vínculos encontrados en las categorías que emergieron, en primer lugar, cabe recordar que el Sistema Escolar Chileno, desde el curriculum oficial, define metas educativas para todo el territorio nacional. De tal manera, esto se puede ver reflejado en la forma oficial de concebir y evaluar la calidad de los procesos educativos formales, es decir, en la configuración y aplicación del SIMCE, así como en la cobertura curricular, donde se determina un conjunto de contenidos mínimos obligatorios para ser enseñados por los docentes.

En este sentido, lo anterior es posible de interpretar como una presión ejercida sobre el quehacer de los y las docentes, para cumplir con las metas preestablecidas y que son de carácter obligatorio. Así, tal como se expone en una de las entrevistas: *“nosotros como profesores lo que tenemos que hacer es tomar esos planes y programas que da el ministerio y adecuarlo según nuestra propia realidad, pero no siempre se puede hacer todo contextualizado, porque tenemos que pasar los contenidos que se nos exige”* (E4). Efectivamente, este extracto del discurso emergido en las entrevistas, da cuenta de algo que se observó en el aula: no todos los contenidos que se trabajaron durante las observaciones registradas, tenían una adecuación pertinente a la cultura pewenche.

Otra situación comentada por los y las docentes, que se deriva también de las exigencias y de la implementación del curriculum oficial, es cuando se menciona que el quehacer pedagógico de la Escuela Ralco, es un trabajo desarticulado, en relación a las prácticas pedagógicas y la adecuación de planes y programas. Así, y de acuerdo a lo planteado en las entrevistas sobre el PEI, deberían planificar en conjunto el cuerpo de profesores de primer ciclo básico y el educador tradicional: *“...a mi juicio, y bueno no solamente a mi juicio, sino que*

cualquier observación técnica pedagógica que vea el trabajo en el colegio, se va a dar cuenta que es un trabajo totalmente desarticulado... no estamos a un nivel de ver si hay objetivos compartidos” (E1). Esta desarticulación de la que se habla puede deberse, por un lado, a que el Educador Tradicional no siempre está en la Escuela Ralco, y además, por prescripción curricular, se cuenta sólo con dos horas pedagógicas a la semana para trabajar Lengua Indígena. Cabe decir que en ninguno de los registros de observación que se hicieron en esta investigación, se vio involucrado al Educador Cultural, no estaba presente en aula, para las clases de Lenguaje y Matemáticas, que son los sectores de aprendizaje que, según dijeron los docentes, se incluye la figura del Educador Cultural.

Sobre lo dicho párrafo anterior, aparece una relación con los tiempos que los docentes disponen para llevar a cabo sus labores. Se habla explícitamente que las labores administrativas, muchas veces interfieren y quitan tiempo a labores pedagógicas más participativas y reflexivas, como es la planificación en conjunto. Las afirmaciones hechas por los entrevistados sobre la presión que sienten en los tiempos estructurados por la escuela, parecen ser coherentes con algunas tesis, como cuando se plantea que *“los profesores se toman el tiempo con seriedad. Lo viven como una limitación fundamental que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en sus escuelas (...) El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes los regentan y supervisan (...) Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido”* (Hargreaves, 1995: 120). En este sentido, es pertinente decir que el tiempo, o los tiempos establecidos para la escuela, se convierte en un elemento relevante en la manera en que organizan su trabajo los docentes. Esta relevancia *“se debe a la forma de organizar el tiempo en la escuela y derivado de ello, los contratos docentes. El sistema escolar no está organizado para que los profesores puedan planificar, corregir y coordinarse curricularmente en la escuela”* (Mena, 2013). Así, podría entenderse que uno de esos horizontes para manejar de mejor manera el tiempo que disponen los docentes entrevistados, queda relegado al manejo dentro del

aula solamente, pues, se señala que *“uno trata de integrar siempre, por ejemplo si es lenguaje uno trabaja un cuento, ve que sea un cuento que ellos conocen (...) apoyar a los que necesitan más apoyo y hacer un trabajo más personalizado con ellos”* (E2). Sin embargo, también se agrega que *“el hecho de que ahora el primer ciclo está trabajando un nuevo plan del ministerio, el tiempo es más que nada para dedicarlo a ese plan, que el Plan de Apoyo Compartido, que ya traen casi todas las actividades planificadas de antes, eso es igual para todos”*. (E3) Cabe señalar, que de todas las clases observadas, sólo una de ellas consideró la cultura pewenche como punto de partida, para integrar los contenidos que establece el curriculum oficial. Tal es el caso de la clase de Educación Física, donde el docente comienza su clase distribuyendo a los niños según la orientación espacial que define la cosmovisión mapuche, es decir, la representación gráfica del Meli witrán mapu, y como la clase se trataba de orientación espacial como punto de referencia el propio cuerpo, el docente recurrió a la geografía característica del lugar en que se emplaza la Escuela Ralco. El resto de las clases observadas, los docentes solo incluyeron algunas palabras en chedungún, pero los contenidos trabajados, no vincularon con más profundidad la cultura pewenche.

Sabido es que los tiempos que designa la escuela y el sistema escolar formal, ya sean los horarios de clases, los programas de estudio y su red de contenidos, así como las horas designadas al aula, o a preparar las clases, no son los mismos tiempos que se establecen fuera de ella, (Contreras, 2001). Así entonces, la distribución y designación de los tiempos escolares, serían un reflejo de las estructuras dominantes de poder y de categorías al interior de las escuelas, y del sistema educativo. Y como ya se señaló en el capítulo 3 de esta investigación, el tiempo en la escuela *“tiene significación micropolítica”* (Hargreaves, 1995:123). Sobre esto, es pertinente ejemplificar desde la el discurso emergido: *“...saberes de la cosmovisión, pero que muchas veces son un poco difíciles de llevarlas al aula por el tiempo, el factor tiempo, que dice a veces si uno puede dedicar más de ese tiempo a los saberes de la cultura”*. (E3)

Así entonces, las presiones y exigencias del sistema escolar, con su curriculum oficial, tendría directa relación con una falta de tiempo para trabajar e

implementar el Proyecto Educativo Institucional y sus planes y programas propios, en forma pertinente al contexto. En este sentido, se puede decir que los tiempos y prioridades educativas están en esa relación asimétrica antes mencionada⁶⁸, que se enfocan a cumplir con las metas que el sistema educativo y la institucionalidad escolar imponen por sobre el trabajo, intereses y trayectorias personales, tanto de docentes como de estudiantes. Bajo este esquema característico de los establecimientos educativos chilenos⁶⁹, se restan horas de algunos sectores de aprendizaje, en favor de aumentar horas lectivas para Lenguaje y Matemáticas, tal como se señaló: *“se sacó una hora de taller que se asignó a Lenguaje y Matemáticas (...) para favorecer una mayor cantidad de horas en esos sectores”* (E1).

A raíz de esta problemática explicitada en las entrevistas realizadas, sobre cómo el tiempo juega en contra de las labores y motivaciones educativas que tienen estos docentes, es que se vincularon las categorías denominadas Significado del PEI y Significado Implementación del Currículum Oficial. Al respecto, cabe decir que en el discurso emanó la idea de que con las exigencias del sistema escolar, aun cuando sea importante para los docentes, tampoco pueden implementar del todo el currículum contextualizado y, que la misión y visión de la Escuela Ralco, como *“creencias y fines comunes dentro de la comunidad docente, mitigan las incertidumbres de la enseñanza”* (Hargreaves, 1995:187), tampoco puede ser desarrollada a cabalidad. Cabe decir en relación con esto, que solamente los profesores jefes de NB1, es decir, de primero y segundo básico, planifican con cierto apoyo del Educador Tradicional, en Lenguaje y Matemáticas, el resto de los profesores y sectores de aprendizaje se planifica en forma individual: *“han variado los tiempos destinados para realzar esas planificaciones compartidas. Uno como profe planifica, y planifica desde su área y lo hace desde su punto de vista, igual uno trata de alguna forma de articular con otros sectores, pero no necesariamente las planificaciones son articuladas con los demás”* (E1). Esto se puede relacionar con la sostenida intensificación de tareas

⁶⁸ Ver capítulo 1, sobre el planteamiento del problema de la investigación.

⁶⁹ Revisar capítulo 2 sobre los antecedentes y el contexto de la investigación.

de los profesores, producto de las formas burocráticas de control externo, sobre el quehacer docente, ya que *“de una parte, favorece la rutinización del trabajo docente, ya que impide el ejercicio reflexivo, empujados por la presión del tiempo. De otra, facilita el aislamiento de los compañeros, privado de tiempos de encuentro en que discutir el intercambiar experiencias profesionales, fomentándose de esta forma el individualismo”* (Contreras, 2001:22). Sobre esto, el contraste que se puede hacer entre el discurso y las observaciones de las clases, es que, precisamente todos los docentes estaban siempre pendientes del tiempo transcurrido cuando realizaban las actividades en clases. Algunos apuraban a los niños y niñas para que terminaran sus tareas, otros, mientras el curso trabajaba, realizaban tareas administrativas, como completar el libro de cases, o informar a la administración sobre la asistencia, entre otras cosas.

Lo anterior, volvemos a señalar, dificultaría la concreción de la Misión y Visión de la Escuela Ralco relatada en las entrevistas, que se relaciona directamente con visibilizar elementos de la cultura pewenche. Visto así, las prácticas pedagógicas que forman parte del quehacer docente en esta escuela, se caracterizarían por una desarticulación entre el colectivo de profesores de primer ciclo básico. En este sentido, cada uno de los docentes que forman parte de este ciclo, trataría de diferentes maneras e intereses, de implementar el curriculum oficial, con estrategias⁷⁰ que, según ellos, permitirían contextualizar

⁷⁰ Entre las estrategias referidas por los entrevistados, se pueden mencionar: adecuar actividades dándole “mirada indígena”, incluir ceremonias, efectuar un trabajo personalizado según las necesidades y características del grupo. En Lenguaje y Comunicación trabajar con cuentos que los niños y niñas conozcan, en Matemáticas se trabaja con *“los números en chedungún”* (E3), palabras que los niños de origen pewenche utilizan y que no todos conocen, aunar criterios sobre un tipo de vocabulario (recordando que hay variaciones de la Lengua Indígena mapuche, según la localidad), resolución de problemas con elementos de la naturaleza y la cultura local, pedir ayuda a niños que conocen más su lengua, integrar a la familia. La posición de los puestos, al interior de la salas de clases (en círculo) para *“hacer más familiar la reunión”* (E5). Recurrir al castellano y al chedungún para saludar, para explicar las actividades, y para incrementar el vocabulario de la lengua materna, y tener las salas letradas también con ambas lenguas. Sobre estas estrategias declaradas en las entrevistas hechas a los docentes de esta Escuela, cabe señalar que no todas fueron evidenciadas, a través de los registros de observación realizados. Las salas no estaña letradas, no todos los docentes saludaban en ambas lenguas, los textos trabajados en las clases de Lenguaje no tenían relación directa con cuentos o leyendas de la zona, etc.

coherentemente este curriculum con la realidad intercultural de la escuela. Así, tal como se ha mencionado en el discurso: *“tomas esas actividades genéricas y las adecuas dándole la visión desde la mirada indígena, mapuche en este caso. Pero cómo logras esa mirada: uno, a través del juicio experto que el transcurso de los años te da trabajando en un contexto de este tipo sobre todo los profesores más antiguos. Dos, levantando la información con los mismos niños. Tres, con asesores culturales y, cuatro, con un curriculista que nos visitaba y nos hacía la adecuación o la mejora de nuestra adecuación curricular”*. (E1)

Retomando la teoría al respecto, la importancia dada por los entrevistados a cumplir con la misión y visión de la escuela, dentro de la cual también se expresó que se trata de sacar a adelante a todos los niños, independiente de su origen, se señala que *“mediante la construcción de unos objetivos comunes con la expectativa compartida de que pueden cumplirse, las misiones refuerzan también la sensación de eficacia de los profesores y sus convicciones de que pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos, con independencia de su origen social”* (Hargreaves, 1995: 187).

Bajo este planteamiento, es relevante volver al discurso de los entrevistados, cuando se señala que una de las expectativas que tienen, dentro de su rol docente, es *“cumplir con la misión y visión de la escuela”* (E1). Asociado a esto, todos los profesores entrevistados señalaron haber participado en la elaboración del PEI, y de la adecuación del curriculum oficial, para construir los planes y programas propios de la Escuela Ralco. Entonces, al examinar el significado que los y las docentes de primer ciclo básico otorgan al PEI, como un dispositivo de propósitos educativos declarados, éste parece cobrar un significado amplio y relevante. El haber tenido participación, podría haber implicado fortalecer el compromiso de ellos hacia sus propias prácticas pedagógicas, en tanto *“para quienes han participado en su elaboración, las misiones tienen un gran significado”* (Hargreaves, 1995:187). Pero se señala que *“más que nada es opinar acerca de un tema, pero así como las grandes decisiones las toman personas”* (E3).

Respecto de las relaciones que se pueden establecer, al interpretar el vínculo entre la categoría Rol Docente y la categoría Significado del PEI, se esperaría que los profesores de la Escuela Ralco, a partir de sus prácticas pedagógicas en aula, fortalezcan la construcción de identidad de sus estudiantes, para que estos respeten y valoren su origen, ya sea pewenche o no pewenche. De tal manera, se explicitó en el discurso que *“la misión y la visión implican reconocer, desde la propia identidad de los individuos, los alumnos, los niños, saber quiénes son desde su contexto, reconocerlos desde su realidad y hacerlos capaces, desde su mirada, de proyectarse hacia la sociedad global, y con las competencias técnicas”* (E1). Sin embargo, se puede observar también que se habla de proyectarse al mundo global y tener competencias técnicas. Esta dualidad, podría comprenderse desde las experiencias que viven los y las docentes, al interior de los establecimientos educativos, experiencias que integran dinámicamente las trayectorias personales, con las de la cultura escolar. Es decir, cada docente aprende, reproduce y transforma determinadas prácticas aunque no estén todas declaradas o escritas de alguna forma. Reafirmando esta idea, se señala en las entrevistas que *“uno hace las clases como sabe, o como aprendió antes (...) la mayor cantidad de conocimientos se tienen con la experiencia”* (E3). El ser docente implica también un aprendizaje permanente –que no es neutro- dentro de la misma institución educativa. Al respecto, cabe recordar que históricamente la función social de la escuela ha sido insertar social y culturalmente, con diversos propósitos, a las nuevas generaciones que en ella se educan, lo que sería una visión objetivada (Berger y Luckman, 1968) de la educación formal e institucionalizada. Asimismo, cabe agregar sobre la definición de objetivos y el acto de planificar la enseñanza: *“aclarar las metas es una actitud racional y necesaria para darles sentido a las acciones y lo es también desde un punto de vista ético. Claro que el logro y realización buscados requiere o implica que se desarrollen procesos de transformación adecuados (...) cuanto mejor se delimite el objetivo, más claridad tendremos para enfocar el camino a emprender y más nítida será la visión del logro anticipado que representa, pero no por introducir*

mucha presión en la formulación del objetivo que realicemos aumenta la capacidad de saber cómo lograrlo". (Pérez Gómez, 2004:43)

Sobre lo anterior, se podría decir en esta interpretación que, aun cuando se reconozca la importancia de visibilizar la cultura originaria de los estudiantes en este contexto intercultural, los y las docentes igualmente deben enseñar, adecuar y evaluar los contenidos que se prescriben en el curriculum oficial, desde un quehacer desarrollado también en *lo occidental*. No está demás expresar que estos contenidos occidentales han predominado en el sistema educativo chileno, a través de la concreción curricular en todos sus niveles, tendiendo a una homogeneización (Pinto, 2009. Quintriqueo, 2010), de fines, prácticas o acciones, estrategias y dispositivos curriculares.

Por otro lado, la formación que han tenido los y las docentes entrevistados - formación alejada de la perspectiva intercultural (Quintriqueo, 2010)- hace que los dependan del rol del Educador Tradicional para adecuar y planificar las actividades y estrategias didácticas, al contexto de la cultura pewenche. La formación docente en Chile, tal como se planteó en el capítulo 1 de esta investigación, y en el discurso explorado mediante las entrevistas, no estaría lo suficientemente involucrada con una visibilización de las culturas originarias de nuestro territorio. Esta situación de no conocer mayormente la cultura pewenche, y haber sido formados bajo una lógica monocultural (Carihuentro 2007, Quintriqueo, 2010), hace que los profesores de primer ciclo básico de la Escuela Ralco, tengan dificultades a la hora de contextualizar el curriculum oficial. Para ellos y ellas, la contextualización del curriculum y la visibilización de la cultura pewenche, es algo necesario e importante que compete a sus prácticas pedagógicas, según expresan en el discurso. No obstante, el desconocimiento de la cultura pewenche y las exigencias propias de la institución escolar, establece otras prioridades para la práctica pedagógica, que se relacionan con una perspectiva técnica de la educación formal (Contreras, 2001). Tal como se expuso en el sustento teórico de esta investigación, un enfoque educativo desde la racionalidad técnica, requiere de *"conocimientos de métodos para la enseñanza, en el dominio de procedimientos de gestión y funcionamiento del grupo de clase y en el manejo de*

técnicas de evaluación de aprendizajes (...) el conocimiento pedagógico que tiene relevancia, desde la mentalidad de la racionalidad técnica, es sobre todo aquel que establece cuáles son los medios más eficaces para llevar a cabo alguna finalidad predeterminada” (Contreras, 2001:68). Tal como plantea este mismo autor, al interior de una escuela, y de una sala de clases, diversas e inesperadas situaciones acontecen a diario, que no pueden ser controladas a cabalidad, ya sean las intenciones y acciones prescritas, o los efectos o resultados que se espera lograr.

Lo anterior, atañe directamente a los roles que desarrollaría cada docente al interior de la Escuela Ralco, en tanto *“el docente que está en aula, no es un docente hablante, ni tampoco participante de la cultura pewenche, entonces tú cómo vas a hacer (...) primero hay que situarse quiénes somos, dónde estamos, ver la realidad social y cultural en la que te encuentras, quién eres tú como docente y cuáles son tus potencialidades como tal, respecto a lo que tú quieres enseñar de la cultura, si no manejas eso, no tienes nada que hacer”.* (E1)

De esta manera, se evidencian algunas ideas de estos docentes, sobre lo que implica el quehacer docente, en un contexto de interculturalidad. Así entonces, para poder implementar un curriculum con espacio a la cultura local y a las múltiples trayectorias de vida, es decir, un curriculum más pertinente al contexto sociocultural y sus particularidades encarnadas en los actores sociales que allí interactúan, se hace patente la necesidad de una reflexión pedagógica profunda, que permita dialogar a las diferentes formas de entender el mundo que dentro de las escuelas. En otras palabras: *“la experiencia concreta de la educación excede la delimitación oficial de objetivos, para enfrentar a los docentes ante el hecho de los intereses y las necesidades de aquellos con quienes trabaja”* (Contreras, 2001:75).

Lo anterior, podría tener cabida desde un enfoque reflexivo del quehacer docente (Schön, 1992, Contreras, 2001) porque cada contexto educativo presenta sus propias complejidades e imprevistos, requiriendo de una reflexión constante para sopesar el cúmulo de conocimientos adquiridos, en tanto tales conocimientos no den *respuesta satisfactoria* para todos los involucrados en cada situación

educativa. En este sentido, *“la práctica se constituye de este modo como un proceso que se abre no sólo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines”* (Contreras, 2001:78). Sin embargo, lo extenso de la literatura al respecto, la idea de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, muchas veces queda sólo en la retórica de los discursos educativos, ya sea desde los mismos docentes, desde los expertos, o desde quienes definen las políticas educativas. Con ello, deviene un riesgo en cuanto a dejar sin contenido esa reflexión. Así por ejemplo, Zeichner (1993) define cinco tipos, o versiones, de prácticas reflexivas: la reflexión académica, la reflexión para una eficiencia social, la reflexión evolutiva, la reflexión como reconstrucción social, y una reflexión genérica. Esto se ve reflejado en el discurso emergido desde los entrevistados, al exponer diferentes visiones sobre, por ejemplo lo que esperan de su trabajo educativo: *“que salga un alumno integral, aunque sabemos que lo integro es un poco más complicado lograrlo, pero por lo menos más cerca de ello, y eso implica sr una persona de buenos sentimientos, personas, no estoy hablando sólo de conocimientos, sino personas de buenas emociones (...) que sea una persona que además de conocer, sabe aplicar su conocimiento de buena forma”* (E1), o bien, *“en estos momentos lo importante para mí es sacar a los niños adelante y que a final de año rindan un buen Simce, si total es por eso que los van a medir (...) y que los niños aprendan todos igual”* (E2), y *“lo que esperamos todos los profesores de acá, que todos los niños lleguen a ser profesionales, que todos vayan a la universidad”* (E4).

Estas diferentes visiones, darían cuenta de que no basta con reflexionar sólo desde y sobre el interior del aula, o del escenario cotidiano de los docentes que trabajan en la escuela. Se requiere integrar la complejidad de las dinámicas escolares, sus jerarquías administrativas, las normativas que exigen cumplir con determinadas labores, en tiempos prescritos. Tal como expone la teoría, se requiere que los y las docentes puedan comprender las complejidades del contexto material y simbólico del aprendizaje escolar, cuestionando el orden establecido por otros, sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Al respecto, un tema clave que ha emergido desde el discurso de los docentes, en cuanto a significado que otorgan a la implementación del currículum oficial, es sobre las exigencias y presiones que ejerce sobre sus prácticas pedagógicas, la aplicación del Simce. Así, algunos docentes se refirieron sobre la realidad educativa de la Escuela Ralco, en relación al rendimiento: buenos y malos alumnos, Simce regular, no han subido los puntajes, etc. (ver entrevistas). De tal manera, se evidencia una creencia altamente arraigada en la cultura escolar, que tiene relación con los resultados (medibles) de los aprendizajes: las jerarquías de excelencia determinadas mediante estándares. La teoría al respecto señala que *“Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos (...) Aun refiriéndose a formas y normas de excelencia muy distintas, esas jerarquías tienen en común que informan más acerca de la posición de un alumno en un grupo, o sobre su distancia con respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenidos de sus conocimientos y competencias”* (Perrenoud, 2008: 10-11).

Además, esta manera de interpretar el currículum, medible a través de un instrumento ajeno a la cultura de la que ellos participan -de diferente manera, vale decir el Simce, dejaría entrever una presión por competir de cierta manera, por superar esas metas obligadas. Mientras que la estrategia para ello, sería el hecho de algo que parece, ya de plano se insertó en las escuelas para subir los puntajes de esta medición: aumentar horas de Lenguaje y Matemáticas y eliminar otras áreas del currículum. Entonces, pesaría más esas asignaturas o sectores de aprendizaje, por sobre las demás, lo que en palabras de Perrenoud (2008), una jerarquía o norma de excelencia, en relación los conocimientos y habilidades.

Junto con ello, cabe agregar que esta imposición que resulta ser el Simce, para las prácticas pedagógicas, y con ello el rol que despliegan estos docentes al interior de la escuela, es también un ejemplo del trabajo desarticulado e individual de los y las docente, tal como se señala en el discurso explorado. Así, tal como se señala en otros estudios de escuelas del país *“cuando de estrategias para abordar el Simce se trata, surgen mucha críticas. Los docentes dicen sentirse solos, al*

respecto, porque consideran que el abordaje de esta prueba es fundamentalmente individual, como tantas otras tareas que ellos realizan. Además, piensan que es incoherente la exigencia de pedir resultados a la escuela, en su conjunto, en circunstancias que cada docente debe resolver en forma individual cómo trabajar” (Del Solar, 2009:38). De tal manera, esta cita refleja lo expresado en el discurso por los docentes entrevistados, en tanto hay una relación que atentaría los propósitos educativos entre exigencias, tiempo, desarticulación del trabajo y las incoherencias que mencionan sobre el curriculum oficial.

Luego de todo lo analizado e interpretado hasta acá en esta investigación, desde las propias interpretaciones de los y las docentes de primer ciclo básico de la Escuela Ralco, que expresaron a través de sus discursos sobre cómo comprenden o significan su quehacer pedagógico con el curriculum escolar oficial, en un contexto intercultural, se dará paso al siguiente capítulo, que cierra por ahora esta investigación, mediante nuevas reflexiones y síntesis de lo emergido en el trabajo de campo.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.

A continuación, se da cuenta de los objetivos planteados en el capítulo primero de este estudio de caso, en relación a las categorías emergidas y relacionadas mediante los vínculos anteriormente descritos.

Además de ello, se desarrolla una síntesis sobre el hallazgo de la investigación realizada, a la vez que se expresa una mirada más amplia del problema explorado, lo que permitiría integrar otras dimensiones de análisis cualitativo, y abrir nuevas interrogantes que faciliten una mayor comprensión de este caso.

Así entonces, en primer lugar, esta investigación puso como eje la significación de los y las docentes de primer ciclo básico de la Escuela Ralco, al trabajar un currículum oficial, que a la vez debe ser contextualizado a la situación educativa particular. Al respecto, emergió del discurso que la implementación de este currículum oficial, trae consigo ciertas demandas o presiones referidas a: los tiempos, su distribución e implicancias para la labor pedagógica cotidiana y también al Simce, y el papel que ésta medición estandarizada juega en el sistema educativo chileno.

Sobre esto, se puede decir que habría una paradoja, en cuanto a la implementación del currículum, puesto que el sistema y la obligatoriedad profesional (Contreras, 2001) de cada docente también les demanda contextualizarlo o adecuarlo a cada realidad sociocultural, e incluso a cada estudiante. Vale decir, es al mismo tiempo una de las exigencias señaladas⁷¹ y una necesidad movida por cada trayectoria personal, así como por una suerte de

⁷¹ Y explicitadas en los dispositivos curriculares oficiales actuales, sólo que la contextualización de planes y programas no se define claramente como exigencia en tales textos, sino que, a propósito de reformas educativas y visibilización de nuevas identidades, más bien se describe como *orientaciones pedagógicas*. No obstante los últimos y venideros cambios de gobierno, el marco oficial de enseñanza cambia constantemente de nomenclaturas y contenido. Es evidente la relevancia que adquiere la investigación educativa sobre el currículum escolar, desde una perspectiva más compleja, que solamente las estrategias didácticas enfocadas a enseñar y aprender contenidos.

esquema estructurante (Habitus) en que se subentiende y se practica de cierta manera, que la tarea educativa es una mejor experiencia de aprendizaje, en tanto integran estrechamente el espacio privado con el espacio escolar de cada niño o niña (ver capítulo 1).

Entonces, los docentes de la Escuela Ralco se enfrentan a inconsistencias en sus prácticas pedagógicas, porque aparecen incertidumbres que dificultan su quehacer. Cabe agregar, que se señaló ampliamente en las entrevistas que en la labor cotidiana, las exigencias de lo que implica desarrollar en aula el currículum escolar priman por sobre la posibilidad de adecuar con más pertinencia a la cultura, los planes y programas con que trabajan estos docentes, y por ende el visibilizar la cultura pewenche a través de las actividades que se concretan en la escuela. Así entonces, implementar el currículum oficial no sería una tarea fácil, aun menos cuando la herramientas con que cuentan estos docentes no son suficientes para sentirse fortalecedor de la cultura occidental y la cultura mapuche-pewenche.

Además, se manifestó que no hay espacios para decidir sobre varios aspectos o dimensiones de lo implica la labor pedagógica al implementar el currículum: tiempos, horarios, evaluaciones, normativas, los profesores pueden participar y opinar, pero finalmente, tal como se dijo, deben sumirse a una pauta y trabajar desde ahí (ver entrevistas). En este sentido, implementar el currículum oficial es trabajar presionado en un contexto particular, respondiendo a varias tareas a la vez, no pudiendo articular el quehacer con la comunidad educativa, en tanto se manifestó además, que los tiempos no permiten planificar colaborativamente.

Asimismo, se evidencia una significación para el currículum oficial, que da cuenta de jerarquías de aprendizaje, tanto para las disciplinas como para los propios estudiantes. Sobre esto, podría decirse que, tal como en otras escuelas del país, en la Escuela E-970 de Ralco, también pesa en el rol docente los sectores de Lenguaje y Comunicación como de Matemáticas. Al respecto cabe la inquietud, sobre cómo la escuela referida, permitiría el encuentro de saberes

diferentes, desde una lógica más bien lineal, en el caso de los contenidos occidentales, con otra comprensión que tiene una lógica circular, como en el caso de la cosmovisión mapuche-pewenche.

Para desarrollar la pregunta central de esta investigación, se buscó también explorar el significado que estos docentes le atribuyen al Proyecto Educativo Institucional, en tanto este marco referencial propio de la Escuela Ralco, establece propósitos educativos, que requieren la implementación del currículum oficial, junto con la consideración del entorno en que se sitúa.

Al respecto, cabe decir que lo emergido en el discurso expuso la interpretación de los y las docentes sobre la misión y visión de la Escuela Ralco, en la que se señaló principalmente que esta implica educar personas íntegras. Sobre las adecuaciones de Planes y Programas Propios, ampliamente basados en el marco curricular oficial, en que se manifestó que se tratan de integrar la cultura pewenche en las actividades, y que se incluyen algunos elementos como la celebración del wetripantu, algunas palabras y elementos del entorno principalmente, pero que aun cuando se reconoce importancia a esto, nuevamente las exigencias sobre el quehacer docente merman la posibilidad de visibilizar mayormente la cultura de las comunidades pewenche.

Parte del significado que se buscaba sobre el PEI, emergió del discurso algunos planteamientos sobre las estrategias que los docentes llevaban a cabo desde las adecuaciones curriculares (ver análisis, página 156). Cabe agregar acá, que uno de los objetivos planteados en esta investigación era precisamente poder identificar algunas de las estrategias didácticas que los docentes utilizaban, a la vez que buscó también describir los principales elementos de la cultura pewenche que incorporarían en la implementación del currículum.

Profundizando este apartado, la investigación que exploró el discurso de los y las docentes de primer ciclo básico, de la Escuela Ralco, de Alto Biobío, permitió hacer patente, la interpretación de estos actores sobre cómo se sitúa parte de sus prácticas pedagógicas, al referirse al contexto en que implementan el currículum. Junto a esto, establecieron discursivamente vínculos con otros actores relevantes

de la escuela, como son las familias y los niños y niñas, así como con la propia institución, de la que se dijo básicamente que es a la vez diferente, pero que es igual que otras escuelas, si se miran las exigencias que impone el sistema educativo, y con ello el curriculum, tal como cuando se restan horas de algunas clases para dar prioridad a Lenguaje y Matemáticas, o como cuando se expresó que la escuela y ellos mismos son evaluados a través del Simce, como cualquier otra escuela del país.

Sobre todo esto, caben otras interpretaciones que, tal como se dijo antes, permitirían seguir la búsqueda sobre esta problemática, desde otras miradas de análisis. Por lo pronto, quisiéramos agregar que, con el proceso de análisis interpretativo de los datos recopilados a través de las entrevistas en profundidad, y con el apoyo metodológico de la observación de clases, se puede comprender que al interior de este colectivo de profesores hay una diversidad de roles. Es decir, al buscar lo que puede haber detrás de lo que se dijo, podría aparecer que, en los profesores con más años de experiencia, el habla dio cuenta de un rol más tradicional, o retomando el sustento teórico, más racional-técnico (Contreras, 2001), en tanto las ideas expresadas fueron menos cuestionadoras sobre su quehacer. Por ejemplo, al deber pasar contenidos mínimos obligatorios, o cuando se espera que los niños y niñas rindan un buen Simce, o que logren un título universitario, así como cuando se dice que es necesario implementar *“lo que manda el ministerio”*. Aunque todos coincidieron en la relevancia educativa que implica la contextualización y visibilización de ambas culturas.

No obstante, no se observó en las clases registradas que todos los docentes, en las actividades y estrategias desarrolladas, incluyeran elementos de la cultura originaria. Relacionado con esta última idea, cabe decir que precisamente las clases entre los docentes con más años de experiencia, fueron más apegadas a prácticas de *“lápiz y papel”*, como se refiere en una entrevista un docente respecto de cómo comprender la clase, o la enseñanza en ese contexto. Y justamente, la clase que no se realizó al interior de alguna sala de clase, sino en el patio, y pudo observarse que integró más elementos referidos a la cultura pewenche.

También sería pertinente agregar que, desde la voz del Educador Tradicional se hace una crítica al currículum oficial, principalmente en cuanto no reconocería o visibilizaría las particularidades de cada pueblo originario, y que todo lo que propone el ministerio de educación, serían elementos descontextualizados para la enseñanza. Además, que no se consultan a las comunidades educativas y que las discordancias en la educación formal y los dispositivos curriculares, son evidentes. Así, es relevante dar cuenta de esta voz: *“el ministerio sí ha dicho que se utiliza, pero sin consultar a nadie, porque si bien es cierto que los materiales que ellos hacen son muy buenos, nuestra realidad es totalmente diferente, hay conceptos que son diferentes”* (E5), se agrega también que los docentes esperan que hubiese participación y decisión de todos, respecto de las acciones que se llevan a cabo al interior de las escuelas. Este educador, también señala sobre la diferencia entre las formas de conocimiento que caracterizan a lo occidental y lo pewenche, en donde para éstos últimos, lo importante es la figura del kimche, así como la participación directa en las dinámicas e instancias propias de la cultura pewenche, en cambio las prácticas educativas del sistema educativo occidental, son más alejadas de la realidad concreta de niños y niñas.

En este sentido, se habla de una obligación y de un trabajo presionado por el Simce, que será una de las mayores dificultades para poder visibilizar la cultura pewenche en las escuelas de Alto Biobío. Asimismo, este profesor, señala que es importante mostrarles la realidad a los niños y niñas, acerca de las transformaciones socio ambientales, muchas veces no buscada, de territorio y de los elementos que forman parte de la cosmovisión pewenche, tal como ocurre con el manejo y control sobre los ríos y bosques, que las grandes empresas energéticas imponen en esta localidad, al construir centrales hidroeléctricas. Temáticas, cabe agregar, que no son visibilizadas en el currículum oficial. Cabe agregar que esta problemática puede abrir nuevas interrogantes educativas para investigar, en relación por ejemplo, con la búsqueda del discurso de niños y niñas que son parte de este territorio.

Sea como fuere, lo cierto es que a través del discurso que emergió de las entrevistas en relación a las prácticas educativas en la Escuela Ralco, la implementación del curriculum oficial, se deja entrever ciertos entramados de poder que tipifican a las culturas originarias, explícita e implícitamente. Sobre lo explícito, se puede hacer la relación con los conflictos territoriales, con la mirada “hacia abajo” que hacen algunos medios de comunicación sobre las comunidades indígenas, en cuanto a su estatus cultural “desfavorable”, o a la pobreza material como característica principal en la visibilización que hacen los grupos de poder dominante, así como la organización política comunal, dirigida por un municipio que si bien incorpora a personas de origen pewenche, su lógica de funcionamiento es occidental y burocrático. En cuanto a lo implícito, se puede comprender al curriculum escolar oficial, a los planes y programas, al programa de Educación Intercultural Bilingüe y a las prácticas pedagógicas, en cuanto el quehacer docente está delimitado por las políticas educativas centrales del Estado.

Luego de todo lo anterior dicho, queda expresar que los temas emergidos de las entrevistas, como parte del discurso con el que se construye el significado de los y las docentes de primer ciclo básico de la Escuela Ralco, existen vínculos que darían cuenta de cómo se inserta el sujeto en la escuela, como institución formal y política, cultural, y cómo ese proceso de socialización, implica adquirir ciertos habitus, prácticas, reproducciones socioculturales. Asimismo, se observa que hay cuestionamiento de los entrevistados frente a una realidad. Sobre esto, la categoría Contexto, da cuenta de un hallazgo si se mira desde un enfoque interaccionista simbólico. Es decir, el profesor sabe que debe cumplir con ciertas tareas impuestas por el sistema educativo, pero a la vez las cuestiona y comprende que algunas de sus acciones son, porque otros con más poder se las exigen y se permite ciertas deliberaciones al interior de su aula, adquiriendo una conciencia práctica para aplicar en diferentes situaciones. Se señaló además, que ellos trabajan en una realidad que es compleja, en relación a sus prácticas pedagógicas, una realidad distinta como ellos lo señalan, y cómo afectaría lo que finalmente se comprende sobre el fenómeno descrito en esta investigación, es

decir, implementar el currículum oficial. Además, se puede decir que parte de la significación que estos entrevistados hacen del currículum, es un proceso lleno de contradicciones e inconsistencias. Estas inconsistencias serían parte de las tensiones e incoherencias con las que a diario se enfrentan en quehacer docente, que lleva a definir múltiples roles docentes al mismo tiempo.

Finalmente, es necesario recalcar que esta investigación, abre nuevas interrogantes para el debate educativo, en tanto se problematizó una temática que escapa de lo meramente técnico de la labor pedagógica en las escuelas. En cambio, se incluyeron dimensiones de análisis culturales, políticas y sociales que complejizaron la reflexión para este Estudio de Caso, como por ejemplo: la que tiene relación con la formación docente, en cuanto permanece bajo un enfoque dominante del currículum, que es monocultural y reproductivo, ó, del sistema educativo en general, del que no se puede esperar que bajo el mismo “orden de las cosas” o status quo, mantenga en equilibrio o en actitud dialogante a diferentes y válidas maneras de entender el mundo. Podría expresarse que, si el sistema educativo en general tensiona la labor educativa, desde la obligatoriedad y arbitrariedad de determinadas normas escolares, seguirá dando cabida a jerarquías de excelencia, las que de una u otra se replican finalmente en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA.

- **Bourdieu, Pierre. (2001).** *“El sentido práctico”*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- **Carihuentro, Sergio, (2007).** *“Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuches”*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Universidad de Chile.
- **Carrasco, Sara, (2010).** *“Interpretaciones que realizan los profesores de su quehacer profesional en el marco de Educación Intercultural Bilingüe implementados en dos escuelas de educación básica, de la región de la Araucanía, en contexto mapuche”*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Universidad de Chile.
- **Contreras, José. (1997).** *“La autonomía del Profesorado”*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- **De Certeau, Michel (1996).** *“La invención de lo cotidiano”*. Universidad Iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. México.
- **Fuenzalida, Diego. (2010).** *“Aproximaciones a la significación espacial de los pewenche relocalizados en Ayin Mapu”*. Tesis para optar al título de Antropólogo Social. Universidad de Chile.
- **Glatthorn, Allan. (2006).** *“Liderazgo y desarrollo curricular”*. Capítulo 10: Implementación Curricular. Sage, California.
- **Hargreaves, Andy. (1995).** *“Profesorado, cultura y posmodernidad”*. Ediciones Morata. España.
- **Krell, Ignacio. (2006).** *“Conflicto Ralco: imaginarios sociales, mecanismos de dominación y estrategias de poder”*. Tesis para optar al grado de sociólogo. Universidad de Chile.
- **Loncon, ELisa. y Martínez, Cristián. (1999).** *“Diagnóstico sociocultural lingüístico de las escuelas del Alto Biobío”*. Programa EIB, Siedes. CONADI. Temuco Chile.

- **Magendzo, Abraham. (1986).** *“Curriculum y Cultura en América Latina”*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Santiago de Chile.
- **Mucchielli, Alex. (1996).** *“Diccionario de métodos cualitativos de ciencias humanas y sociales”*. Editorial Síntesis, España.
- **Pérez Gómez, Ángel. (2004).** *“La cultura escolar en la sociedad neoliberal”*. Ediciones Morata. España.
- **Perrenoud, Phillippe. (2008).** *“La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”*. Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. Buenos Aires, Argentina.
- **Quintriqueo, Segundo. (2010).** *“Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche”*. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- **Rother, T. (2005).** *“Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la educación intercultural bilingüe para el pueblo mapuche”*. En Revista Austral de Ciencias Sociales, n°9. Chile.
- **Stake, Robert. (1998).** *“Investigación con estudio de casos”*. Ediciones Morata. España.

Páginas web consultadas:

- www.azkintuwe.org/20110528_002.htm
- www.mineduc.cl
- www.mideplan.cl
- <http://interfacesypantallas.wordpress.com/2008/03/12/tacticas-y-estrategias-de-la-recepcion-en-la-divergencia/>

Otras fuentes consultadas:

- ***“Taiñ Mapungeal Ka Antü: Por el futuro de nuestro territorio”***. 2010. Registro Audiovisual. “Dirección de Educación Municipal. DAEM, Municipalidad de Alto Biobío, villa Ralco. Chile.
- ***“Prácticas Pedagógicas que Favorecen la Educación Intercultural Bilingüe”***. Ministerio de Educación y Programa Orígenes. Universidad Católica de Villarrica. Chile, 2003.
- ***“La crisis del Sistema Educativo Chileno”***. 2006. Colegio de Profesores de Chile. Directorio Nacional. Santiago de Chile.
- **Del Solar, S. (2009). “Los Docentes frente al SIMCE: entre la Resistencia y la Adaptación. Estudio de caso en una escuela municipal de una comuna popular santiaguina”**. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En Revista Artículo de revista Docencia, n°38. Santiago de Chile.

ANEXOS

Anexo n°1: ENTREVISTAS REALIZADAS A PROFESORES DE PRIMER CICLO BÁSICO, DE LA ESCUELA E-970 DE VILLA RALCO.

A) ENTREVISTA N°1

- ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en la escuela E-970 de Ralco?

En la escuela de Ralco, 8 años, desde el 2004.

-¿Cómo describiría el trabajo que lleva a cabo en esta escuela?, ¿cuáles son sus principales actividades?

Básicamente, yo trabajo con educación física. Mi trabajo siempre ha consistido en trabajo en aula directamente, no he tenido cargos directivos. Pero sí de responsabilidad, como de algunas actividades de coordinación extraescolar, dentro de la escuela en primera instancia, y luego ya producto del mismo uso, a nivel comunal, cargo de coordinación extraescolar. Pero de ahí, lo que es netamente mi labor en la escuela siempre ha sido en aula, y antes más que ahora, en lo que era colaboración en lo que es el equipo de gestión, elaborando proyectos, ayudando en la construcción de proyectos, de programas, incluso participé en la construcción de planes y programas propios para la Educación Intercultural Bilingüe, de manera de formular ejemplos de actividades desde mi subsector y también trabajando en equipo, mas en específico, equipo de construcción de planes y programas propios. Además, este año estoy sin jefatura, pero otros años he tenido jefatura lo que implicaba hacer las horas de consejo de curso.

-¿Y en primer ciclo, usted hace solamente Educación Física o también enseña en otro sector de aprendizaje?

Este año, partí trabajando con pre-básica, primer año que trabajo con pre-básica educación física. Ahora después, de primero a cuarto básico, en educación física, salvo un curso en el que estoy haciendo música, en el cuarto básico pero como una o dos horas en promedio. Antes, hace como 3 años atrás, tenía 4 horas de educación física a la semana por curso, pero por el tema de integrar otros subsectores, por ejemplo lengua indígena y sacar horas de taller, porque las horas oficiales de educación física que eran 2, y más las horas de talleres, yo podía hacer 4 horas de educación física a la semana, o sea dos bloques. Pero con Lengua Indígena, se sacó un bloque y se sacó una hora de taller que se asignó a Lenguaje, Matemáticas y Comprensión del Medio, entonces para favorecer una mayor cantidad de horas en esos sectores, se le quitan dos horas a educación física y se quedan los niños de primer ciclo con dos horas menos.

-Y respecto del trabajo con los otros profesores de primer ciclo, ¿cómo podría describirlo?

A mi parecer, a mi juicio, y bueno, no solamente mi juicio, sino que cualquier observación técnica, pedagógica que vea el trabajo en el colegio, se va a dar cuenta que es un trabajo totalmente desarticulado, porque resulta que... una de las razones principales de eso es que la cantidad de horas UTP, en un principio eran muy pocas, de hecho catorce de una escuela como esta, catorce de trabajo de utp, de un profesor que también trabaja en aula, o sea con suerte te puede pedir la planificación, echarle una miradita y para qué te digo la evaluación, en análisis de instrumento, ver si están realmente diseñados para los aprendizajes que quisiéramos medir. No estamos a un nivel de ver si hay objetivos compartidos, y creo que va a pasar un par de años más para que se dé.

-¿Y eso esta escuela lo tuvo alguna vez?

Ehm, lo que pasa es que han variado los tiempos destinados para realizar esas planificaciones compartidas. Uno como profe planifica, y planifica desde su área, y lo hace desde su punto de vista, igual uno trata de alguna forma de articular con otros sectores, pero no necesariamente las

planificaciones articuladas con los demás. Sí tu puedes coincidir en lo que son algunas actividades genéricas, bueno, ahí se puede coincidir en algunas cosas.

-Cuando entraste a esta escuela a trabajar, o en el periodo que llevas trabajando ¿puedes decir que conoces su PEI?, ¿has tenido participación en su elaboración o posibles reformulaciones? ¿Qué me podrías decir sobre este tema?

Este tema parte desde cuando se transformó la escuela al programa de la JEC, ahí se hizo, hicimos un trabajo de su inserción en lo que es el proyecto educativo institucional y se hizo un análisis respecto a lo que se quería como profesores, a las metas, a la visión, con un FODA, con los actores de la comunidad educativa, etc. Sí, si lo hemos hecho, pero luego ya de un par de años no hemos visto, al menos yo no he visto que otra vez se trabaje sobre el tema. Sí hemos reformulado en la visión, hemos reformulado la misión, hemos vuelto a hacer un análisis FODA, pero en general, el trabajo así más profundo que la escuela realmente convoque a la comunidad educativa en toda su dimensión, para lo que es única y exclusivamente el PEI, no se ha hecho. Sí se ha hecho ahora por el tema de la SEP, donde más que nada se ven las acciones de los Planes de Mejora que hemos aplicado en los últimos años, pero lamentablemente no se vio reflejado en los resultados del SIMCE en cuarto básico, pero igual no importa, si el SIMCE no puede medir todo lo que pasa en la escuela.

-Y dentro de este diagnostico ¿Cuáles fueron las falencias que ustedes encontraron en relación a la misión y visión? O, antes que eso ¿podrías describir brevemente esa misión y esa visión a la cual te referiste antes?

A ver, la misión de la escuela básicamente busca que los niños dentro de su propia identidad cultural, porque la escuela de Ralco, tiene la característica de ser una escuela intercultural acá en el Alto Biobío, donde el concepto de relación intercultural se da a diario, tú lo percibes en clase a clase, lo percibes en el recreo y en la misma comunidad hoy más que antes, producto de la conformación del municipio, donde hay gente funcionarios de las comunidades, entonces, esta dinámica de visibilización del cultura se ha dado más fuertemente. Por tanto, la misión y la visión implican reconocer, desde la propia identidad de los individuos, los alumnos, los niños, saber quiénes son desde su contexto, reconocerlos desde su realidad y hacerlos capaces desde su mirada proyectarse hacia la sociedad global, y con las competencias técnicas.

-A propósito de competencias y sociedad global, ¿Cómo trabajan las metas educativas a nivel oficial? ¿Cómo compatibilizan el curriculum oficial con estos elementos identitarios que son propios de la cultura pewenche, en el aula?

Cuando hicimos los planes y programas propios, de primera nadie sabía pa' donde iba la micro, porque todos tenían muchas buenas ideas, muchas buenas intenciones, pero a la hora de concretizar, el cómo lo hacemos, luego de todas las ideas que salían de ese filosofar, había que trabajar en lo concreto... cómo lo hacemos. Porque así es la escuela, como toda escuela, hay muchas presiones, el SIMCE, lograr ciertas metas estandarizadas, la ley SEP, ahora se incorporó lengua extranjera, o sea inglés a pre kínder hasta octavo básico, además de lengua indígena, no es nada de fácil, no es fácil porque piensa que además, el docente que está en el aula, no es un docente hablante ni tampoco participante de la cultura pewenche, entonces tú cómo vas a hacer... y la misma pregunta me hacían otros chicos el otro día de la U. de Concepción, me preguntó cómo hacerlo. Entonces, bueno, nosotros partimos de... como lo haría cualquier ser, yo creo, concreto; primero, hay que situarse quiénes somos, dónde estamos, ver la realidad social y cultural en la que te encuentras, quién eres tú como docente y cuáles son tus potencialidades como tal respecto a lo que tú quieres enseñar de la cultura, si no manejas eso, entonces no tiene nada que hacer, no tienes nada que enseñar. Al contrario, tienes que activar, entonces de ahí el foco que tú le das a la construcción de los planes y programas, va en los ejemplos de actividades, en las estrategias didácticas, en la actividad sugerida, la actividad genérica de los planes y programas del MINEDUC,

tú tomas esas actividades genéricas y las adecuas dándole la visión desde la mirada indígena, mapuche en este caso. Pero cómo logras esa mirada: uno, a través del juicio de experto que el transcurso de los años te da trabajando en un contexto de este tipo sobre todo los profesores más antiguos; dos, levantando la información con los mismos niños; tres, con asesores culturales y, cuatro, con un curricularista que nos visitaba y nos hacía la adecuación o la mejora de nuestra implementación curricular.

-¿Ese apoyo para implementar el curriculum oficial, y adecuarlo en planes y programas propios es constante o permanente?

No, eso fue algo puntual, cuando había plata del MINEDUC y por el gobierno de Lagos y Bachellet, que ahí se financió esta reforma, el EIB del ministerio y el EIB Orígenes, que son dos líneas de EIB distintas. Y con eso, se aterriza, quizás no de la forma del ideal que se pretenda o que se quiera, pero con lo que hay se hace lo que se puede en este caso. Al margen de otra experiencia, dentro de la misma comuna, que no son escuelas interculturales como la nuestra, sino son escuelas que son en un 90 o 100%, las clases se hacían todas en chedungún y algunas cosas que el profesor las hablaba en castellano, porque resulta que el profesor daba la instrucción o explicaba el contexto en castellano, tomaba el asesor cultural lo que estaba diciendo, porque además el asesor cultural tenía todas las horas en el aula, en cambio nosotros acá en la escuela de Ralco, teníamos un asesor cultural que tenía que repartirse en toda la escuela, o sea una sola persona para 15 cursos, en un mismo horario, no podía atender a todos o era un pincelazo más que nada, entonces había que aprovecharlo al máximo en ese tiempo. A diferencia de esta escuela entonces que, su inserción en su implementación curricular o en sus planes y programas propios fue mucho más profunda, porque el contexto del niño y de la escuela era distinto, por ejemplo la escuela de Butalelbun que fue pionera en la elaboración de sus planes y programas propios, de hecho, Butalelbun y Rapanui.... Fueron las únicas que tuvieron en Chile, en su momento, subsectores que tenían que ver netamente con la cultura mapuche, lengua indígena, cosmovisión, e incidente en promoción, de tal modo que azuzado por este programa de EIB del MINEDUC y EIB Orígenes, llega una o dos promociones con los niños que iban a ir a pasar al siguiente nivel de educación pero en otro colegio y al comparar las mallas curriculares, resulta que no estaban reconocidas y no podían ser incidentes en promoción, entonces viene todo un tema de cómo lo hacemos validar este proceso y escala hacia las cúpulas administrativas de nuestro sistema, de lo que sí se reconoce como educación formal, y pasó lo mismo en el norte y pasó lo mismo en Isla de Pascua y pasó lo mismo acá en Butalelbun, a diferencia de nuestra escuela, que nosotros no tenemos un asesor cultural cien por ciento en todas las horas de clase, tenemos un profesor que no es hablante, pero sí en nuestras estrategias didácticas o actividades, le damos énfasis también al conocer y valorar respecto de la otra cultura, más que el enseñarte a hablar chedungún o el enseñarte de esto, sino conocer y valorar, más o menos eso.

-Entonces ¿qué piensas acerca de la implementación curricular de los planes y programas oficiales en términos de su pertinencia con el proyecto educativo institucional?

Bueno, yo diría que si es pertinente, o al menos lo fue, pero siempre hay procesos que son dinámicos que necesitan revisarse, pero siendo muy sincero hoy, no se ve mucho esa práctica entre los docentes, de mirar las cosas y revisarlas, los planes y programas propios están como un poco... como un lindo trabajo hecho en su momento, un buen adorno al curriculum de la escuela. Pero en términos concretos, muy poco profesores, porque depende de la voluntad y capacidad de colaboración del docente, para poder realizarlo, porque hay profesores que saben, de hecho yo mismo, o sea no soy experto pero sé bastante por el hecho de vivir acá y considero que dentro del promedio de los profesores que llegan, sobre todo de los más jóvenes, manejo más conceptos en ese aspecto pero, no siempre los aplico en el aula, no porque no quiera, sino porque de pronto las exigencias están apuntando hacia otro lado, por ejemplo ahora tenemos el SIMCE de

Educación Física, e igual puedo realizar actividades que son más culturales, pero a veces no están de acuerdo, depende mucho de encantar y que se encanten todos y en ese encantar, gasto una cantidad de tiempo en encantar y no en poder cumplir con las metas que te exigen del punto de vista de tu desempeño docente porque no te puedes quedar pegado con un contenido o una unidad todo el año, porque es por ley que se te exige que pases los contenidos mínimos obligatorios, si se comprueba que el docente no pasa los CMO, es causal de despido, y eso es ley, entonces y por otro lado te dicen que si el alumno no aprende, no puedes pasar al siguiente contenido, entonces hay una discrepancia y una falta de sintonía en todo lo que es... entonces te ves presionado por todos estos factores, y eso que te hablo desde educación física, imagínate el profe de Lenguaje.

-Y en términos concretos ¿cómo se integran en sus estrategias didácticas la cultura pewenche?

Más allá del conocer y valorar, hoy en día en primero y segundo básico están con lengua indígena, incidente en promoción, con un asesor cultural en el aula que hace la clase, pero a su vez, como no es un docente acreditado, porque también eso fue una de las exigencias para que se pueda aprobar, con un profesor guía, el profesor jefe del curso. Entonces, asesor cultural, profesor jefe del curso, hacen su planificación y eso me consta porque los he visto en los momentos que pueden hacerlo, porque tampoco hay un momento destinado para trabajar como decía anteriormente planificar de manera articulada, sino que todos hacen lo suyo solamente, pero sí ellos los profesores de NB1 con el asesor cultural, que hace lengua indígena sí están planificando, sí preparan material, y sus estrategias didácticas se supone que permiten integrar algunos elementos de la cultura pewenche... el asesor cultural de nuestra escuela, puedo decir que me gusta lo veo comprometido, baja material, aprendió a usar el computador rápidamente, ha sido capaz de preguntar, es muy consultivo y ha logrado obtener un buen manejo de lo que es el computador...

-¿Crees tú que esos elementos son suficientes como herramientas de fortalecimiento de la cultura originaria de los estudiantes de esta escuela?

Mira, siempre hay que ver el vaso medio lleno, es peor cuando tú lo ves medio vacío, sin embargo, concretamente es un vaso medio, me entiendes...

-Y considerando ese “vaso medio” ¿qué piensas sobre tu formación inicial, tu experiencia laboral y tu rol como docente, en un contexto EIB? ¿Qué crees tú que les facilitaría una práctica pedagógica que integre ambos mundos, como un dialogo, más que como una imposición?

Eh, bueno mira, yo creo que la formación docente en Chile realmente no está preparada para trabajar o desarrollar nuestra labor en un contexto así, con interculturalidad. Si ya es difícil en una escuela normal, me refiero sin interculturalidad, imagínate en una como ésta. Lamentablemente se cree que todos los niños o todas las escuelas son iguales, pero no es así... Yo siento que algo más se que algunos colegas, porque ha sido mi interés propio, no porque mi formación o mi experiencia como profesor de aula me haya ayudado, he salido a las comunidades, he conversado con los habitantes de esas comunidades, con algunos sabios... bueno, un poco es así porque al ver a esos niños que vienen desde muy lejos, que hablan chedungún, yo pienso que no puedo quedarme con lo que tengo, o lo que aprendí como profesor en la universidad, tengo que buscar más, y prepararme mejor para ser mejor profesor para esos niños. Pero igual, ha habido momentos en que se nos ha ayudado, algunos le llaman perfeccionamiento docente o capacitaciones, otros le llaman formación continua según he sabido, y eso facilita un poco la tarea...cuando se introdujo primero ese tema de la EIB a nivel comunal, que antes éramos de la comuna de Santa Bárbara, se hicieron capacitaciones, muchas... tenían un nombre, estoy hablando del año 2004 creo, hace unos ocho años atrás, era Programa de nivelación o de Educación Intercultural bilingüe, no me

acuerdo el nombre preciso, pero era un programa de implementación o capacitación docente hacia la educación intercultural bilingüe.

-¿Quiénes participaron en ello?

Toda la comuna, todos los colegios de acá, que se llamaban colegios focalizados, que hay en Santa Bárbara, Alto Biobío, bueno tanto particulares como municipales, porque era MINEDUC, entonces era transversal y, claro, fuimos a varias capacitaciones propiciados por la SECREDUC, en Concepción.

-¿Cómo evaluarías estos programas en términos de una implementación contextualizada del currículum oficial?

A ver, tu sabes que en todas partes hay personas que tienen aversiones y otras que son muy entusiastas y, básicamente estas aversiones o estas reticencias son productos de la ignorancia, o del no saber del no conocer, tú sabes que no se quiere lo que no se conoce, entonces partían por ahí, de hecho mis colegas que hablan hoy de EIB, veía antes y veo ahora y veo que hay un cambio notorio en lo que es la valoración hacia la cultura, más hoy en día que somos comuna intercultural o comuna indígena⁷², entonces ha habido cambios de conducta y en términos personales también, porque todos evolucionamos o nos transformamos al menos... y bueno yo diría que estos programas sirvieron en su momento para sensibilizar, para conocer e insisto, para valorar y desde ahí recién, interesarse en aprender y lograr ser un agente facilitador del aprendizaje en esta área en el aula, y en la comunidad, y de la administración porque también iban directores, UTP... entonces sí, creo que fueron importantes estas capacitaciones, necesarias, muy necesarias, sobre todo en lo que es la sensibilización, aunque había profesores que se enfermaban de EIB, y no iban a esas capacitaciones, ja ja..., pedían licencia EIB...

-Bueno, y para ir terminando, ¿qué esperas como docente de primer ciclo, con respecto a tus estudiantes? ¿En tu rol como docente, qué esperas aportar a tus estudiantes?

Bueno, primero que nada cumplir con la misión de la escuela, para eso está, para eso la hicimos, y creemos que es lo mejor, primero. Eso implica ser buenas personas, norche, newenche, que son personas de buen corazón, de buen pensamiento, de buenas intenciones, kimünche, gente con alto conocimiento y que estén desde, su individualidad, estén proyectadas hacia el mundo globalizado.

-Tú me hablas de kimünche, newenche... ¿cómo se relacionan tus expectativas con esos conceptos propios de la cultura pewenche?

A ver, no me refiero a que los alumnos hagan un buen Simce en lenguaje o matemáticas, cuando hablo de la misión y la visión es parte del respeto, parte desde el visibilizarse, de visibilizar al pewenche como al no pewenche... y primero, en mis expectativas como profe, que se cumpla lo que es la misión del colegio, que salga un alumno integral, aunque sabemos que lo íntegro es un poco más complicado lograrlo, pero por lo menos lo más cerca de ello, y eso implica ser una persona de buenos sentimientos, personas, no estoy hablando sólo de conocimientos, sino personas de buenas emociones, con buenos sentimientos, una persona con sabiduría, que sea una persona que además de conocer, sabe aplicar su conocimiento de buena forma y una persona que tenga también un sustento cognitivo, que sea una persona que sepa, que cumpla con los Simce, (jaja)... así que eso, eso creo, eso espero, trato en lo personal de ver en los niños a mis hijos y siendo que mis hijos igual estudian ahí y, cuando de pronto me siento un poco cansado, porque los profes también nos cansamos como cualquier persona y nos desanimamos, y tú entras a una clase y te están esperando con ganas, porque la clase de educación física es esperada... y

⁷² Aquí el docente entrevistado se refiere a que Alto Biobío como comuna es una Zona de Desarrollo Indígena.

tú dices cuánto me he preparado hoy día, cuánto me preparé para esta clase y cuán buena va a ser mi clase para poder cumplir con las expectativas de estos chicos y cumplir también con las mías y te cuestionas, y entrar a una clase cuestionándose, obviamente que te invita a esforzarte en tu entrega vocacional primero, tu entrega como persona, tu entrega como profesional y, se termina la clase y si te parece que salió buena queda una satisfacción y la sensación del deber cumplido, aunque lo sepas tú no más, y el niño, que a la larga, al final, los buenos alumnos y los malos también reconocen al profe que quizás le enseñó más allá de un simple contenido, de una planificación escrita, sino que le enseñó a ser un mejor ser humano, eso es un poco, por lo menos lo que yo espero, además igual trabajo y lo paso re-bien.

b) ENTREVISTADO N°2:

-En primer lugar, cuénteme profesor de qué es usted y en qué cursos trabaja.

-Yo soy profesora de Educación General Básica, pero trabajo en primer ciclo básico, tengo jefatura en el cuarto año básico.

-¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la escuela de Ralco?

Ehm, 20 años.

- Ya, y lo que ha observado usted durante estos 20 años ¿cómo describiría usted la realidad educativa, los estudiantes, el trabajo con los profesores?

No sé, yo creo que como cualquier escuela, con altos y bajos y un poco... bueno antes era más difícil cuando los niños llegaban hablando menos castellano, pero ahora son pocos los que llegan sin saber hablar castellano, solo con mapudungun. Entonces, se hace un poco difícil porque hay niños que vienen desde sus casas con una privación, entonces eso hace que les cueste más aprender, más difícil el aprendizaje para ellos. Son más lentos, requieren de más tiempo y por su cultura también, porque la cultura indígena es más reposada, más pausada, más lenta.

-¿Y su trabajo consta solamente de trabajo en aula, o tiene también trabajo administrativo?

No, trabajo en aula solamente, y el trabajo administrativo que se hace con el curso nada más.

-¿Conoce usted el PEI de la escuela de Ralco?

Sí, tenemos que conocerlo

-¿Participo o colaboro en su elaboración?

Ah nosotros sí, si se hace con la participación de todos los docentes de la escuela.

-¿Qué elementos de la cultura mapuche-pewenche se integran en el PEI?

Su cultura, la cultura. Es que ellos no olviden sus raíces, no olviden su cultura en todos los aspectos. Ceremonias... en lenguaje, recién ahora tenemos asesor cultural, el facilitador cultural, pero antes nosotros nada más, lo que con los niños podía uno obtener, si necesitaba a hacer algo, se recurría a los niños que conocían más de su cultura, o que se atrevían a hablar más.

-Entonces ¿en el trabajo en aula ustedes utilizan estrategias didácticas que integren elementos de la cultura mapuche, que estén o no presentes en el proyecto educativo, ya sea por iniciativa propia, o de los estudiantes, quizás de los apoderados?

Para el año nuevo que celebran ellos, que es en junio, ahora, ahí se desarrolla una unidad educativa en todas las asignaturas que todas apuntan a la cultura, a la interculturalidad en realidad, ahí se ven las dos culturas, esa es la idea.

-Siguiendo con la idea del PEI de esta escuela, ¿qué podría decir acerca de la implementación de los planes y programas oficiales en relación al fortalecimiento de la cultura mapuche-pewenche?

Yo creo que es necesario una adecuación de lo que manda el ministerio, porque ahora los planes del gobierno también vienen en casi todos los sectores con contenidos de los mapuche que uno los

adecua de acuerdo a su realidad, porque es diferente la del indígena de aquí que de la novena región por ejemplo.

-¿Y su formación o su experiencia docente, le facilita o le dificulta hacer esa adecuación del currículum oficial? ¿De qué forma ha podido tener herramientas para hacerlo?

Eh, bueno... la verdad es que cuando yo estudié no recuerdo que se hablara de la interculturalidad, o de que había que contextualizar los planes y programas... ahí mi formación, o la de mis colegas más antiguos no nos ayuda mucho, porque por ejemplo la lengua, nosotros sabemos muy pocas palabras, muy pocas... y tenemos que trabajar con EIB en Lenguaje y Comunicación, pero para eso igual ahora tenemos un Educador Tradicional, aunque no esté siempre en la escuela... Y yo creo, que deberíamos tener más perfeccionamiento o capacitaciones... hemos tenido algunas, que no me acuerdo bien cuando fueron, pero sí hemos tenido capacitaciones... pero después en la realidad uno trabaja de acuerdo a su realidad, las capacitaciones de repente no aportan mucho, porque son más teóricas que práctica. Pero sí hemos tenido pero no me recuerdo las instituciones...

-¿A qué apuntaban esas capacitaciones, las que usted recuerde?

Al trabajo para estos sectores, al trabajo con la lengua mapuche, con todos los aspectos de la cultura...

-¿Qué piensa de la integración de elementos de la cultura mapuche-pewenche en la educación?

Que es muy necesario, pero tampoco que los niños tienen que olvidar que existe otra cultura que tienen que conocer también. O sea, es necesario para que la otra cultura aprenda de ellos y ellos no se olviden de su cultura, pero también es importante que ellos aprendan de la otra cultura. O sea para que se relacionen recíprocamente, para que haya una integración de su cultura y que ellos puedan salir de acá de su medio y desenvolverse en cualquier lugar...

-¿Sabe usted de algún elemento de esta cultura que no esté integrado en el trabajo educativo y, que según usted debiera incorporarse en las estrategias didácticas que ustedes utilizan en sus prácticas pedagógicas?

No sé, quizás más trabajo con la lengua indígena, ehm... bueno ahora la cultura, el mapudungun es un sector más para que incida en promoción, en notas, en todo, para primer y segundo año, pero para el resto, bueno ahí va a ir gradualmente subiendo, pero el resto de los cursos no porque... uno no se puede centrar mucho en la cultura porque a uno no la miden después por la cultura, el SIMCE viene igual para todos y ¿por qué se están midiendo a las escuelas? Por el SIMCE, no por el rescate de los elementos culturales ni otra cosa, porque si se dedicara sólo tiempo a eso, habría que dejar de lado muchas otras cosas. A nosotros se nos presiona igual que a los profesores de cualquier escuela del país, para sacar altos puntajes en el SIMCE... Sí uno trata de integrar siempre, por ejemplo si es lenguaje uno trabaja un cuento, ve que sea un cuento que ellos conocen, o se parte de un cuento que ellos conozcan, o sea siempre se está motivando a que no olviden sus raíces, el saber, el conocer de sus mayores, siempre se está haciendo trabajo en ese sentido. Porque para mí eso es la cultura, o sea, no es venir a enseñarles solamente la cultura indígena y que el resto quede de lado digamos, porque después a ellos, cuando vayan a otro lugar eso no les va a servir de mucho... sí tienen que conocer para que no olviden sus raíces, su lengua, sus elementos culturales, sus fiestas, todo eso.

-Y usted, en su rol como profesora de primer ciclo básico, ¿qué espera aportarle a sus estudiantes? Entendiendo que en esta escuela hay niños de origen pewenche y no pewenche.

Que todos puedan seguir estudiando, mapuche o no mapuche, que todos puedan ojalá continuar una carrera universitaria más adelante, o alguna carrera técnica, que se da mucho en estos sectores para acá los niños que egresan de acá y se van de la comuna, se van a escuelas

técnicas. Con los niños mapuches igual se puede tener expectativas en ese sentido, porque sí hay niños que igual son inteligentes, le es fácil aprender y pueden llegar a donde quieran si ellos quisieran y se esfuerzan, pero acá la familia no acompaña mucho, porque acá el trabajo es lo que uno puede hacer en la escuela nada más, desde su casa no tienen mucho apoyo, especialmente los niños que se vienen internos. Son muy poco los padres que piensan que sus hijos pueden llegar más, para ellos les basta con que sepan leer y escribir, pero hay familias que sí son preocupadas y se nota en los niños porque son niños diferentes, que se integran mejor, son niños que se integran más rápido y no tienen nada que envidiarle a cualquier niño que no sea mapuche, donde tienen un apoyo desde la familia desde chicos.

-¿Qué sería lo más importante de su labor como profesora de primer ciclo en una escuela en un contexto intercultural?

En estos momentos lo más importante para mí es sacar a los niños adelante y que a final de año rindan un buen SIMCE, si total por es por eso que los van a medir, van a medir la escuela, los alumnos, el profesor, todo, y que los niños aprendan todos igual, apoyar a los que necesitan más apoyo y hacer un trabajo más personalizado con ellos.

c) ENTREVISTADO N°3:

-Usted es profesora de:

Primer año básico. Soy profesora de Educación General Básica.

-¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la escuela?

Sin contar los años que estuve en otras escuelas, más o menos 15 años, pero así saltado.

¿Cómo podría describir la realidad educativa de la escuela?

Bueno, la realidad educativa ha cambiado. Hace algunos años, porque, bueno siempre se ha visto pasar profesores, todos distintos en su manera de enseñar, todos con diferentes prácticas, pero la escuela yo creo que la escuela en general se ha mantenido de una misma forma.

-¿Y en cuanto a los estudiantes?

Han cambiado.

-¿En qué sentido?

Bueno el hecho de tener más acceso a medios de comunicación, al internet por ejemplo, a celulares, a todas esas cosas que han llegado a Ralco, han hecho que los niños también vayan cambiando, en su forma de ser, en pensar con un criterio más amplio a lo mejor, pero también conocer otras cosas que no son tan positivas.

-Y su trabajo en particular, ¿cómo lo podría describir? ¿Es un trabajo netamente de aula, o tiene que ver también con la unidad técnica?

Yo nunca me he desempeñado en trabajo de unidad técnica, siempre he trabajado solamente con niños en el aula. Todos los años de servicio que tengo han sido así.

-Y en relación al proyecto educativo, ¿usted lo conoce?

Sí.

-¿Y ha tenido participación en su elaboración o reformulación?

Participación, todos los profesores tenemos, unos más que otros por el tiempo que dice su horario, pero todos han trabajado.

-¿Cómo es esa participación?

Yo creo que buena, porque todos queremos estar involucrados en el asunto, el trabajo que es mejorar a veces los aprendizajes de los niños, mejorar SIMCE a lo mejor, entonces, tratamos todos de involucrarnos lo más posible.

-Pero tienen poder de decisión, no sólo de expresar opinión?

Yo diría que más que nada es opinar acerca de un tema, pero así como las grandes decisiones las toman personas, pero... sí se conoce el PEI.

-¿Qué elementos de la cultura mapuche-pewenche se integran en el proyecto educativo en esta escuela?

Bueno el proyecto educativo incluye lo que es una asignatura más ahora en el NB1, primero y segundo año, pero desde el próximo año va a integrarse también el tercer año, que sería la Lengua Indígena, con un profesor asesor, un educador tradicional en este caso, y profesores que tienen acá con la asignatura, y además el respeto a las tradiciones y a las costumbres que también en la escuela se mantienen.

-¿Cómo se manifiesta ese respeto?

Bueno, siempre que hay un trabajo que involucra a todos los apoderados de la escuela se trata de incluir a los apoderados de niños pewenche o padres de niños pewenche que son activos en la cultura y tratar de entablar una mejor comunicación con esos papás a través de un educador tradicional, cuando se trata de reuniones generales por ejemplo, la celebración del wetripantu, y todo lo que pueda acercar más a la cultura del pueblo pewenche.

-Y en el trabajo diario de aula, ¿hay elementos de la cultura pewenche que incorpore en sus prácticas pedagógicas, estrategias didácticas o actividades, y que no estén contemplados en el proyecto educativo y en los planes y programas oficiales o en las adecuaciones que han hecho? Es decir, que no estén formalizados en el documento escrito.

Bueno, más que nada en las asignaturas en las que uno trabaja más horas, en lenguaje, matemáticas, que son dos asignaturas con una gran cantidad de horas por semana, ahí nosotros podemos incluir algunas actividades de la cultura, o sea más que nada, los números en chedungún, palabras que los niños utilizan y que no todos los niños conocen, entonces tratar de que todos sepan de qué se trata... porque para los otros subsectores, no queda mucho tiempo para hacer otras cosas que no sea lo que está planificado o lo que digan los planes y programas o el currículum oficial, porque hay que pasar los contenidos mínimos... para eso uno desarrolla estrategias, enseñando lo que tienen que aprender todos.

-Pero ¿cómo se ve reflejado eso en el trabajo suyo que realiza en aula?

Bueno el hecho de que ahora el primer ciclo está trabajando un nuevo plan del ministerio, el tiempo es más que nada para dedicarlo a ese plan, que es el Plan de Apoyo Compartido, que ya traen casi todas las actividades planificadas de antes, eso es igual para todos, así que ahí uno tiene que buscar estrategias o adecuar las actividades para contextualizar a la realidad de uno, que no lo incluye hasta el momento, pero a lo mejor más adelante pueda traer algo relacionado con la cultura, puede ser también.

-Y según usted, ¿es pertinente ese nuevo plan del ministerio con la cultura pewenche del alto Biobío?

En realidad ese plan viene a complementar un poco lo que todos hacemos cuando estamos trabajando en primer ciclo, pero que vaya a llevar al logro de objetivos que tienen que ver con aprendizajes de su cultura, no están muy cerca de eso, más que nada es complementar un poco lo que se hacía, lo que se hace siempre, pero ahora con un poco más de apoyo, por el facilitador cultural o educador tradicional.

-¿Y qué haría falta para complementar más su labor como docente de esta escuela o para incorporar en sus prácticas pedagógicas más elementos de la cultura pewenche?

A mi modo de ver, yo creo que... por ejemplo a mí, a veces me pasa que cuando planifico o hago las clases, trato de pensar en cómo aprenden los niños, los dos pewenche y no pewenche, o cómo piensan, pero sé que hay algo que me falta para poder quizás conectarme más, o tener más seguridad en cómo se dice algo... en la sala con ellos, entonces igual uno hace las clases como sabe, o como aprendió antes, y el educador tradicional ayuda pero no es suficiente, el tiempo, son

varias cosas. Pero también hay que reconocer que aquí en el alto Biobío se han hecho muchas capacitaciones, porque siempre se ha trabajado la EIB, pero yo, por el hecho de que anduve en otras escuelas, trabajé varios años en otras escuelas del bajo Biobío, he participado pero no tan de manera tan cercana, ahora me volví a involucrar más.

-Y acá en Ralco ¿En qué instancia de capacitación o perfeccionamiento ha participado? ¿Podría describirlo un poco?

Hasta el año pasado se estaba trabajando con la Universidad Tecnológica Metropolitana, y con ella se hacía un proyecto sobre los saberes de la cultura, y bueno ahí todos los niños se veían involucrados, niños pewenche y no pewenche también, pero ese plan ya terminó y ahora estamos con lo otro.

-¿Y le han aportado a usted este perfeccionamiento a su práctica pedagógica?

Yo pienso que sí, todas las capacitaciones han ayudado, eh bueno la mayor cantidad de conocimientos se tienen con la experiencia, con los años de experiencia pero me ha servido bastante también.

-¿Y en qué se enfocaban esas capacitaciones en concreto, eran adecuadas según usted?

Bueno, el asunto de aunar criterios sobre un tipo de vocabulario, porque no se sabía realmente cuál se iba a utilizar cuando comenzara ese sector de Lengua Indígena y bueno, también saberes de la cosmovisión, pero que muchas veces son un poco difíciles de llevarlas al aula por el tiempo, el factor tiempo, que dice a veces si uno puede dedicar más de ese tiempo a los saberes de la cultura. Bueno, más que nada, desde que es el único norte de todas las escuelas el SIMCE, se ha notado ese cambio, que los profesores tenemos que sumarnos a una pauta que nos entregan y trabajar de esa forma y entonces tenemos que buscar estrategias para poder hacer las clases integrando la cultura de acá, por ejemplo hacemos algunas dramatizaciones, de cuentos de leyendas que ellos conocen, pero algunos niños les cuesta un poco hablar, son más tímidos, esas actividades podemos hacer, o en matemáticas la resolución de problemas con cosas que ellos conocen, con elementos de su cultura, la naturaleza. Pero yo creo que todos tenemos las instancias de aportar también en el otro aspecto, en el aspecto cultural porque como aquí la gran mayoría de los niños son de origen pewenche, sería como hablarles en otro idioma también si uno no tomara en cuenta algunos de los conocimientos que ellos traen.

-¿Considera usted que es necesario que se integren otros elementos de la cultura pewenche en esta escuela?

Siempre los niños van a tener necesidades, pero como le decía anteriormente, el hecho de que la Lengua Indígena se va a ir dando en los cursos, a medida que vaya pasando los años yo creo que va a ser un gran aporte para ellos, para que ellos sigan manteniendo los conocimientos que ellos traen. Pero, también creo que es necesario seguir capacitándose en educación intercultural, porque los alumnos van a seguir siendo de este origen, y es mejor enfrentarlos con buenas herramientas, a no capacitarnos por el hecho de que no nos interese. Yo creo que todas las capacitaciones son necesarias.

-¿Y en su rol como profesora de primer ciclo en una escuela intercultural, qué espera lograr con sus estudiantes?

Bueno, siempre yo he tratado de mantener unas altas expectativas de todos mis alumnos, desde que comencé hace ya casi quince años en esta escuela y unos poquitos más, porque he conocido otras realidades, yo creo que a los niños mientras uno les demuestre que pueden lograr cosas, que ellos sientan la motivación para realizarlas, se pueden lograr muchas cosas... que puedan llegar a ser buenas personas, que logren estudiar una carrera, pero que tampoco olviden sus orígenes, y puedan aportar algo a su comunidad, no importa si se es pewenche, mapuche o lo que sea... Siempre yo he tratado de mantener igualdad de... o sea los niños tienen las mismas condiciones, que unos aprendan más rápido que otros, eso no quiere decir que no van a poder lograr las

mismas cosas, pero así como he tenido alumnos pewenches que han logrado muchas cosas, también ha habido que no. Yo creo que de cualquier niño se puede esperar algo, o sea yo creo que son capaces, la gran mayoría de ir a la universidad si se le dan las oportunidades, y por otro lado también, si ellos tienen la posibilidad de ir a la universidad o a algún instituto y después seguir sirviendo a su misma comunidad, cuanto mejor sería el desarrollo en esas comunidades.

-¿Cómo se relacionaría su práctica pedagógica y el currículum oficial con la posibilidad de fortalecer la cultura pewenche?

Bueno, yo siempre he pensado que la base de lo que ellos saben sobre su cultura, ellos la traen desde sus casas, desde sus hogares, si sus padres respetan eso, o sea si los papá respetan su cultura, la quieren y la mantienen viva, sus hijos también van a hacer lo mismo, pero eso es algo que viene de cada hogar, no es algo que nosotros podamos enseñar en las escuelas, sino más bien son conocimientos acerca de la lengua, de otros contenidos se puede decir, pero no acerca de lo que ellos van a tratar de mejorar dentro de su cultura, y si los niños son capaces de llegar alto en sus estudios, van a poder también fortalecer más en cada comunidad, si aportan en algo a las personas que viven en las comunidades. Ahora, en mi práctica pedagógica yo trato de que cada niño independiente de su origen pueda aprender todo lo que les enseñe, pero no siempre se puede porque no todos tienen el mismo apoyo, entonces ahí uno tiene que ojalá ir con cada uno viendo cómo ayudarlo, solo que a veces no queda tiempo, porque tenemos que cumplir con muchas tareas, no solo lo que corresponde como profesor de aula, están las tareas administrativas, atender a los apoderados, las reuniones, o las colaboraciones con otros colegas... se hace difícil poder siempre fortalecer la cultura pewenche en esta escuela, o en las otras que he estado, porque no nos queda tiempo para hacer las cosas como uno quisiera adentro de la sala de clases.

-Y a propósito de eso que usted dice, ¿cómo es el trabajo en una escuela que, por un lado tiene una alta población de estudiantes de origen pewenche, y por otro la presión de alcanzar ciertos resultados? ¿Cómo es trabajar en esta realidad?

En esta escuela siempre ha habido población pewenche y bastante alta, solamente que ahora ha crecido mucho más, pero todos los niños tienen las capacidades para rendir buen Simce, y es por eso que aquí nunca... bueno ha habido años en que se ha bajado pero ha sido muy poco y casi siempre se ha mantenido, es una escuela que no tiene grandes bajas en el SIMCE, sino que más bien se ha mantenido en su rendimiento. Y no por el hecho de que ahora sea más población pewenche se haya notado una baja en eso... nosotros nos vemos enfrentados a otras dificultades que las escuelas de la ciudad. Porque cuando llegan niñitos a primer año como los que tengo ahora, que no entienden muy bien el castellano, el asesor cultural es quien hace el trabajo, en que ese niño comunicarse con el profesor que no habla la lengua porque, a pesar de los años que llevamos, nosotros conocemos solamente algunas pocas palabras de la lengua.

-¿Qué sentido cree usted que le hace a estos niños, el ser evaluados con estos instrumentos? ¿O qué sentido pueden encontrarle ellos a estas evaluaciones o mediciones que se hacen?

Bueno, el hecho de que ellos asistan a una escuela de la cultura occidental, ya es porque esperan algo más, no quedarse sin educación o con educación de otro tipo, pero la evaluación del SIMCE, por el hecho de no tener diferentes pruebas para cada zona de nuestro país, hace que de repente hace entre el campo y la ciudad no haya un sentido, por el cual los alumnos sientan que van a hacer algo que les va a beneficiar, porque muchas veces hay preguntas que no tienen que ver con su realidad.

-¿Y qué piensa del currículum oficial, que se implemente dependiendo del contexto, en este caso adecuarlo a la cultura pewenche?

Yo creo que aquí en el Alto Biobío ya se han dado los primeros pasos de eso, porque aparte de que se trabaja la lengua indígena, aquí la escuela cuenta con sus planes y programas propios en

lenguaje y matemáticas, para desarrollar como le decía antes los contenidos más básicos, pero, ya se está haciendo algo y de que es necesario cambiar a lo mejor, esperar que nuestras pruebas estandarizadas sean más pertinentes a lo que se vive aquí cada día, también celebramos algunas ceremonias, y los profesores adecuamos algunas de nuestras actividades didácticas para el año nuevo mapuche, o para otra cosa, entonces todos los subsectores se integran en esas actividades, Yo pienso que es necesario que todos colaboremos con la cultura, pero no solo nosotros con la cultura pewenche, sino que también las familias de las comunidades de más arriba con nosotros, con la escuela.

-¿La escuela, su proyecto educativo o sus planes y programas contempla algún tipo de culto religioso, a propósito de que celebran el we tripantü?

A ver, se hace religión católica desde la prebásica, pero con la libertad de que los papas puedan elegir si la siguen o no. Y no hay otra religión acá, no hay nada más que tenga que ver con las creencias pewenches, nada más lo que el facilitador cultural aporta cuando él trabaja en horas de EIB, porque también tiene algunas horas de EIB, donde el profesor de aula está con el asesor que se dedica a tratar esos temas.

-¿Y eso, para usted sería una ventaja o desventaja educativa para los niños?

Yo creo que por el hecho de ser una escuela, bueno es la más grande de la comuna, pero no es tan grande, como para que se entreguen dos visiones acerca de la religión, pero de que sería bueno sí, porque a los niños yo sé que les interesa y cuando trabajan esa área con el asesor, se ven bien interesados, bien motivados.

-Finalmente, ¿qué diría usted sobre los conocimientos que tienen sus alumnos respecto de su cultura originaria?

Yo creo que en algunas comunidades, bueno en todas las comunidades del alto Biobío hay familias que mantienen bastante la práctica de su tradición y los niños se notan más conocedores de esos saberes, en general es un alto conocimiento, lo mejor antes por timidez los niños no practicaban su lengua frente a otras personas de su mismo origen, pero ahora ellos practican su idioma libremente.

-¿Y se ve integración entre los niños pewenche y no pewenche?

Yo creo que nunca ha habido diferencia, quizás a veces cosas puntuales, pero yo creo que eso se ha dado más bien por los adultos, yo diría que ente ellos no se ven las diferencias.

-Eso, ¿no sé si quisiera aportar con algo más?

Yo creo que el hecho de que nosotros vamos a seguir trabajando, y ahora en nuestra comuna existen muchos más profesores de origen pewenche, es un gran aporte también a estos lugares, porque ahora se dice que los profesores de origen pewenche no podrían aportar, pero ahora están y se ven los logros al respecto.

d) ENTREVISTA N°4.

- ¿Cual es su labor en la escuela básica E-970 de Ralco?

Yo trabajo en el primer ciclo. Ahora en tercer año.

-¿En tercero básico?

Sí, en tercero. Con todos los subsectores, todas las asignaturas en general, menos educación física.

-¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la escuela?

36 años.

-¿Y cómo describiría su trabajo?

Ehm, trabajo en aula, siempre he estado en la sala de clases, y en primer ciclo.

-¿Y cómo describiría usted la realidad educativa de esta escuela?

Ehm, en cuanto a rendimiento... a ver, el rendimiento es relativo, suben bajan, ehm, depende muchas veces de no sé si llamarle 'generaciones' que son buenas, y otras que no son más bajas, pero en general tiende a subir el rendimiento.ehm, hace haber... bueno desde que empecé a trabajar que he trabajado en el primer ciclo. Este año no me fue bien, en el Simce, es que hay mucho, como le dijera, hay la diversidad de niños, porque hay niños que tienen bastante apoyo en su familia, como también hay otros que no tienen apoyo, entonces, eso hace una diferencia porque hay unos que están motivados y otros que vienen solamente por cumplir... a ver, cuesta mucho motivarlos, y ahí es donde se produce la diferencia, pienso yo, además de las características de cada uno...

- ¿Y el trabajo con los docentes de primer ciclo, como lo caracterizaría?

No el trabajo con los profesores yo lo encuentro bueno. Nos colaboramos, hay colaboración, sabemos lo que hacemos cada uno, tenemos en ese sentido no hay problemas, digamos no hay diferencias, entre los que trabajan en primero ciclo, siempre nos estamos preguntando.

-¿Y con respecto al PEI, usted lo conoce?

Sí, en general todo, porque todo hay que considerarlo adentro del curriculum.

-Y tuvo participación en la elaboración del PEI?

Sí,

-¿Qué tipo de participación?

Eh, trabajamos en... en conjunto, hicimos definición de metas...

-¿Y algo más?

No, sobre las metas...

-Ya y ¿qué elementos de la cultura mapuche-pewenche integran en este proyecto educativo?

Bueno en general, todo esto que, digamos... como ahora tenemos el chedungún que es el idioma para ellos, no para ellos, para todos, para el colegio es obligatorio, pero que ahora es una asignatura más, la lengua indígena. Entonces tenemos que considerarlo igual que el idioma nuestro.

-¿Cuántas horas a la semana trabajan con lengua indígena?

Trabajan dos horas, mm, no, se trabajan cuatro horas.

-Y ustedes hacen actividades eh...

En mi curso se trabajan dos horas, pero el próximo año van a ser cuatro.

-Y ustedes, a parte de las actividades relacionadas con el sector lengua indígena, hacen otras actividades relacionadas con la cultura pewenche?

Eh sí, tomamos en ciencias, en ciencias sociales, tomamos también... consideramos en lenguaje todo lo que está relacionado con su creencia, sus leyendas, cuentos leyendas, eso son...

-Y volviendo el tema del PEI... porque se supone que tienen que implementar el curriculum oficial, es decir, los planes y programas que elabora el ministerio y adecuarlo a su realidad.

¿Cómo observa usted esa implementación del curriculum en el aula? Es pertinente, es coherente...Bueno, como todos participamos en el PEI, entonces todos aportamos de una u otra forma a lo que nos están pidiendo los planes y programas, nosotros como profesores lo que tenemos que hacer es tomar esos planes y programas que da el ministerio y adecuarlo según nuestra propia realidad, pero a veces no siempre se puede hacer todo contextualizado, porque tenemos que pasar los contenidos que se nos exige... Ve, entonces a veces no lo podemos hacer en todas las clases, pero en el primer ciclo tenemos los planes y programas propios de lenguaje y matemáticas.

-En lenguaje y matemáticas adecuan el curriculum... y cómo relacionan esto con el Simce, con las metas educativas que vienen el ministerio.

Eh, bueno, están un poco más... están... a ver los planes y programas, no po' si están tomados del curriculum, de los planes y programas, sino que son algunas adaptaciones o variaciones no más.

-¿En qué cosas varían?

Ehm, en lenguaje consideramos eh, tiene la... todo lo que es referente a su cultura, sus creencias, cuentos, leyendas de la zona, se le da mayor énfasis. Se le destina más tiempo, porque además ellos necesitan, hay que leer mucho con ellos.

- ¿Y en matemáticas que estrategias didácticas utilizan por ejemplo?

En matemáticas, casi siempre son resolución de problemas relacionados también dentro de su contexto, todo hay que ir contextualizando, yo les trato de hablar en chedungún cuando conozco o me siento seguro de cómo decir las palabras, si no, a veces les pido a algunos niños que conocen más su lengua que me ayuden, pero a veces tampoco es suficiente eso, y cuesta adecuar las actividades para que ningún niño quede afuera, a veces... como le dijera, uno no se siente preparado, aunque lleve muchos años trabajando acá.

-¿Y qué haría falta para que usted como profesor de una escuela intercultural, se sienta más preparado, o se le facilite su rol como docente y poder contextualizar mejor el curriculum oficial?

Ehm, yo creo que nos entreguen mejores herramientas para trabajar en la sala de clases, porque casi todos los años tenemos perfeccionamiento, en planificación, en adaptación del curriculum al contexto de los estudiantes, ehm, también en el uso de tecnologías... han venido o nosotros hemos ido, por la municipalidad, o sea del departamento de educación, con la Universidad Metropolitana, la UTEM, con la Universidad Católica de Temuco...

- ¿Y qué opina de esas experiencias en cuanto a la implementación del curriculum, como profesor de aula?

Bueno, nos han ayudado a adaptar mejor el curriculum, hay que sacarle provecho a las capacitaciones.

- ¿Y usted que piensa acerca de la incorporación de elementos de la cultura mapuche o mapuche-pewenche al curriculum?

Ehm, pienso que todavía falta incorporar algunas cosas, o los que tienen poca participación, por ejemplo, de la vida de los sabios⁷³ de la cultura mapuche, veo poca participación de ellos, dentro del ámbito escolar. Ellos podrían decirnos cuales son los elementos de su cultura que son más importantes, para trabajarlos en las clases... ehm, para darlos a conocer. Algunas veces, se integran de vez en cuando, algunos apoderados, pero es poco sí, yo considero que es poco, es difícil, una o dos veces al año.

-¿Que espera usted, como profesor de primer ciclo, lograr con sus alumnos?

Ehm, bueno lo que esperamos todos los profesores de acá. Que todos los niños lleguen a ser profesionales, que todos vayan a la universidad, eso para mí sería lo ideal, mi sueño.

-¿Y en cuanto al fortalecimiento de la cultura mapuche, como se podría vincular con lo que espera usted de sus alumnos?

A ver, no entiendo... porque si yo como mapuche, llego a la universidad, me voy a sentir más orgulloso, tanto de mi cultura, como de lo que yo he podido lograr. Entonces, ambas cosas son compatibles, el hecho de lograr una meta, y lo otro que a la vez es ser indígena.

⁷³ El docente se refiere a los *kimche*. Persona que transmite oralmente la cultura mapuche o pewenche.

-¿Y qué piensa sobre la posibilidad que, a través de la educación, se visibilice o se pueda fortalecer la cultura mapuche-pewenche?

Mmm, creo que es algo importante, porque se sienten más considerados, porque si no se fortalece la cultura... mmm, si yo fuera mapuche me sentiría discriminado, entonces así sería una forma de fortalecer o considerar toda su cultura en conjunto.

-Y, ¿ha observado o ha visto situaciones discriminatorias en su escuela?

Mmm no que yo sepa, no... bueno, a veces, pero... entre algunos alumnos, pero no algo que se dé en forma constante, sí a veces sí puede que alguien que le diga alguna cosa, pero en los cursos más pequeñitos, ya en los cursos más grandes eso no se ve... son detallitos pequeños, igual hay que considerar conversar con ellos, para resolver algún conflicto, uno como profesor tiene que estar pendiente y conversar con los niños para que no se molesten.

-¿Y cómo describiría usted a sus alumnos, qué me podría decir de ellos?

Yo los veo a todos buenos, están motivados con venir a la escuela, algunos más que otros, hay interés, pero sí hay alguno que... bueno en general son pocos los... los que están un poco desmotivados. Mmm, el curso es más o menos parecido, hay cuatro que sobrepasan la edad que deberían tener en tercero básico.

-¿Y qué me podría decir sobre el interés de ellos en su cultura, me refiero a los estudiantes que son de origen pewenche y de los apoderados?

A ver yo diría que sí hay interés, y los apoderados no puedo decir lo mismo, porque los apoderados ya que son gente adulta, es otro su pensamiento y ya es difícil hacerlos cambiar. A mí me lo han dicho, consideran que entre enseñarle chedungún, es preferible inglés.

-Los apoderados prefieren que aprendan inglés que chedungún, sus hijos. Y los estudiantes, ¿conoce la opinión de ellos sobre qué si prefieren inglés o chedungún?

Mmm, no porque ellos nunca manifiestan que no les gusta el inglés, ni tampoco manifiestan que no les gusta el chedungún, entonces digamos no hay un rechazo...

-Me gustaría saber qué opina usted sobre el SIMCE en relación a este contexto de educación intercultural. No de los resultados, sino del proceso de medición como evaluación.

No me gusta, porque yo hago una realidad distinta, eh, bueno de partida el Simce, va de acuerdo a los planes y programas de estudio y todo lo que nos dicen, "que todos los niños aprendan"... claro que todos aprendan, pero cada uno tiene su ritmo, y aprenden distintas cosas, de distinta manera... yo la verdad es que... mi opinión personal es que nunca podría comparar un niño de un colegio particular, no cierto, del sector alto de Santiago, que vaya a tener el mismo rendimiento que el niño de acá, o de un niño mapuche, porque considero que un niño en esa situación, en un colegio particular pagado no cierto, está preparado, de antes de nacer, ya viene con más ventajas... su familia, su forma, como... que de antes de nacer, el pediatra, el ginecólogo, las vitaminas, el alimento que la mama necesita, la situación es distinta... todo eso ayuda también, y la situación es distinta. Entonces están con más ventajas para enfrentar una prueba como el Simce. Es que ¿sabe usted cuantas horas de televisión tiene un chico que viene de una familia con una buena situación económica comparado con un chico de acá de la zona? ¿Cuántas horas de televisión ha visto el otro chico? ¿Cuántas veces el de acá ha interactuado con el computador? Para mí son ventajas, son diferencias, que influyen en su aprendizaje, además, allá en Santiago, en las ciudades están bombardeadas de las casas comerciales, de avisos publicitarios, de propagandas, de carteles en las calles, salen a la calle y se encuentran con eso... y acá, qué le podríamos poner, un letrerito, unos numeritos por ahí que diga... si sale a la calle, no cierto un chico, vamos a tomar tal bus... número tanto.

-¿Y qué cree usted que habría que hacer con estas evaluaciones?

Yo creo que debería adaptarse, imposible que no, debiera ser más contextualizado. Porque para mí los ritmos son diferentes, no es que no aprendan, todos aprenden, pero cada quien tiene su

ritmo. También tiene que ver con qué significa para los chicos esas cosas que se evalúan en el Simce, o la importancia que le dan a las cosas, porque en el Simce hay cosas que ellos no conocen, por ejemplo si se les pregunta de un zoológico, lo han visto en fotografías, y además que ellos tienen otra relación con los animales y con la tierra, no como un zoológico. Si vamos a hablar de la rapidez como aprende el niño de la ciudad, el de acá está acostumbrado a la naturaleza, es otro ritmo, la naturaleza es lenta,.. Si uno se fija el niño de acá, para caminar es lento, el tiempo es otro, su entorno natural es distinto, la naturaleza es lenta para crecer, en la ciudad no tiene que andar rápido... y también en la misma educación se ve esa rapidez, todo es competitivo, y no solo con los alumnos, también con los profesores. Entonces yo considero que hay que adecuar, o adaptar o contextualizar, para enfrentar el Simce o cualquier prueba estandarizada, no solo el Simce.

-Habrà algo más que quiera decir sobre esta escuela, en relación a su trabajo, a como se implementa el curriculum que se enseña, a las formas de evaluar...

Yo considero que siempre se está aplicando lo que el ministerio decreta, se trabajan los planes y programas, pero se han hecho las adaptaciones curriculares correspondientes... eh, que siempre me ha gustado trabajar aquí, que es lo principal... llevo toda una vida, ya.

-¿Considera que es necesario cambiar algo, en las estrategias didácticas o en su prácticas pedagógicas, para implementar el curriculum en relación con a la educación intercultural?

Si es necesario, por ejemplo lo que nosotros sabemos, o hacemos... porque no me gusta el tipo de perfeccionamiento que hemos hecho, creo que debiera ser más práctico, cosas más concretas, no teórico, más de aula, práctica, ahí sí. Cómo enseñar, cómo evaluar, porque... es súper fácil no cierto eh, traer las diapositivas, proyectarlas en un data y explicar y todo el tema, pero es distinto llegar a una sala de clases y enfrentarse a una realidad, esto es lo que tengo que hacer, esto es lo que tengo que enseñar y esto es lo que tengo que evaluar, éste es el material que tengo, y este es el material humano del cual dispongo.

-Entonces hace más falta una formación docente más concreta?

Exacto, para mí todo tiene que ver con el aula, lo demás es teoría, y aparece en los libros pero es otra cosa enfrentarse al aula con niños de carne y hueso. ¿Cómo podemos saber qué estrategias didácticas utilizar solo con la teoría o lo que dice el curriculum, si cada realidad es distinta?

e) ENTREVISTA EDUCADOR TRADICIONAL

-¿Qué labor realiza usted en esta escuela?

Soy profesor.

-¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?

Este es mi primer año acá. He trabajado con la Lengua Indígena pero no como docente.

-¿Podría describir su labor acá en la escuela?

Soy profesor jefe de un segundo año básico. Ahora no estoy trabajando directamente con la lengua indígena, pero soy profesor mentor de la Educadora Tradicional, ella es la encargada de pasar los contenidos culturales, todos los que salen en los Planes y Programas.

-Entonces usted está a partir de este año en esta escuela en Ralco Lepoy.

Si, a partir de este año, porque una de las características que buscaban de un profesor este año acá, es que hablaran la lengua materna, por el porcentaje de alumnos que hay acá. Y como yo estaba haciendo la lengua indígena en la otra escuela, entonces conversaron conmigo si yo me quería venir para acá y una de las intenciones que yo tenía cuando me fui a estudiar, era algún día regresar a mi comunidad, y se dio la oportunidad y me vine. Entonces cuando llegué acá, había otra profesora de lengua indígena, profesora mentora, entonces como ella se salió de licencia tuve que asumir yo ese cargo.

-Y en Ralco, ¿la labor que desempeñaba en la escuela de Ralco?

Ahí yo era educador tradicional. Ahí nosotros miramos también los planes y programas y las actividades genéricas que había de repente, porque para el liceo, cuando trabajaba en el liceo, para el liceo no hay planes y programas propios, entonces teníamos que hacer, como inventar actividades con los profesores. Entonces eso era lo que hacía, era como un puente entre los profesores y la comunidad, en estos mismos casos como las reuniones de apoderados, cuando ha habido un caso especial de algún alumno de comportamiento, ahí nosotros colaboramos.

-¿Y ahí en el Proyecto Educativo tuvo participación?

Si, tuvo participación la comunidad y de acuerdo a eso se ha aprobado un proyecto de educación intercultural. Cuando nosotros postulamos para tener educación intercultural y nos dijeron que no había ningún tipo de programa, entonces para que se pudiera implementar había que generar un proyecto y mandarlo al ministerio y el ministerio lo ha aprobado, y ahí contrataron a una persona. Lo que pasa es que ahí yo hacía dos trabajos paralelos, yo era asistente de educación en el Liceo, con los alumnos internos.

- ¿Y en la escuela tuvo alguna participación en la escuela básica?

No en la escuela no, directamente no, pero trabajábamos con todos los educadores cuando hacíamos capacitaciones, preparación de materiales, todo ese tipo de cosas las hacíamos en conjunto.

-¿Y en qué consistían esas capacitaciones?

Principalmente, conocer los planes y programas propios y de acuerdo a eso como le decía, a generar actividades. Porque la educación intercultural estaba implementada pero no había materiales, o sea, a lo mejor había pero no estaban contextualizados, porque lo hacían gente de Temuco, de Arauco, no tenían relación con este lugar. Entonces nosotros, sin cambiarle el sentido teníamos que reemplazarlas por otras, adaptarla a la lengua, a la escritura. La escritura principalmente que fue una de las cosas que chocábamos nosotros con la gente de allá, entonces en ese sentido siempre habían discusiones porque todos queríamos tener la razón, acá nosotros de acuerdo a lo que nos enseñaron la gente de nuestra comunidad teníamos un concepto y allá tenían otro que lo defendían también. Entonces hasta ahora nunca todavía se ha podido hacer algo...

-¿Algo así como en colectivo?

Claro, eso es lo que no se ha logrado todavía.

-¿Y qué piensa de que los planes de educación intercultural emanen o se construyan desde el ministerio, a propósitos de esas diferencias que mencionaba?

Es que, o sea igual es bueno que salga del ministerio, pero sería bueno que hubiera siempre... yo creo que lo primero que debieran hacer es ponerse de acuerdo en el grafemario, porque se han inventado hartos y todavía no son capaces de decir ya, damos a elegir uno, y ese que sea para todos. El ministerio sí ha dicho qué se utiliza pero sin consulta a nadie, porque si bien es cierto que los materiales que ellos hacen son muy buenos, pero para nuestra realidad aquí es totalmente diferente, hay conceptos que son diferentes. Por ejemplo del guillatún acá hay cosas que para nosotros son propias y para ellos no, entonces, de repente hay contradicciones y eso sería bueno que se pusieran de acuerdo y que siempre hubiera participación de todos, de todas las comunidades, de las de Arauco, de acá.

-En cuanto a su labor, ¿cómo podría definir el ser facilitador cultural, o qué ha significado para usted ser facilitador cultural?

Primero, tener un contacto muy cercano con la gente de la comunidad, participar con ellos, ser como un representante de ellos. Aquí en la escuela yo me veo así, igual los apoderados, recién teníamos una reunión y ahí me comentaban ellos que no querían que me cambiaran, es primer año que yo estoy acá y ellos están contentos conmigo, no quieren que me cambien a mí por otro

profesor. Igual debe ser por lo mismo porque ellos se sienten más cercanos conmigo tienen más confianza, pueden confiar cosas de sus hijos, de sus casas, y principalmente eso, el idioma, porque ahí a través de eso, no sé de repente hay cosas que ellos no les quieren contar a todos, entonces vienen donde uno y uno trata de ayudarlos en lo que pueda, en hartas cosas, aunque a veces no puedo solucionarle el problema. Pero yo creo que es mucho mejor cuando hay una persona adecuada y para ayudarle, orientarles.

-En la Escuela de Ralco, ¿cómo era la relación que tenía con los profesores?

Es que no sé, yo siempre he sido como sociable, no tengo ningún tipo de roce con nadie, me gusta socializar, conocer gente. Y eso más que nada, nunca he tenido así como...

-¿Pero alguna dificultad que hayan tenido en relación al trabajo?

Sí, de primera un poco de desconocimiento del curriculum del MINEDUC en sí.

-¿Por parte de ellos?

No de uno también, porque lo que pasa que como yo no estaba muy relacionado con el curriculum del ministerio, hasta que comencé a estudiar pedagogía, lo conocía un poco. Había un desconocimiento de mí hacia el trabajo de ellos, pero también de ellos hacia nosotros, claro porque ellos son muy teóricos, la gente de afuera son muy teóricos, no son prácticos, y acá los niños, todo lo que aprenden ellos lo aprenden manipulando u observando, nosotros no aprendemos no sé, pa' picar leña hay que ponerlo sobre un papel, no po'. Entonces, en ese sentido, pa' nosotros los conceptos son más concretos.

-Entiendo, ¿habría ahí entonces una dificultad en cuanto a la forma de aprender?

Claro, a la forma de aprender sí, como le digo, por ejemplo pa' crear material, ellos creaban guías, con pocas imágenes, no se por ejemplo, ya una guía sobre el *guillatún*, pero escrito solamente, ninguna imagen, sin ningún... porque nosotros lo hacemos así, ya que venga un *kimche*, que venga para acá y que él cuente, aunque no tenga ninguna guía, ningún cuaderno pa tomar apuntes, ó, que el niño vaya al *guillatún* y observe o que participe, aunque el niño no tenga ningún interés de saber qué es el *nguillatún*, si participa, se le va a quedar, y eso es lo que nosotros peleamos la otra vez con un profesor, y él igual al final nos daba la razón y decía que eso era lo mejor. Además ahora, yo después que estudié, igual me he dado cuenta, que hay gente que ha estudiado mucho y que se ha dado cuenta que de eso, que los niños son más concretos, y después cuando uno va desarrollándose puede trabajar de la otra forma.

-Y a propósito de lo que me está diciendo, y ahora que ya es profesor y docente de aula, ¿qué evaluación hace usted del curriculum oficial chileno?

Yo creo que igual está un tanto descontextualizado porque de repente piensan en aquellos alumnos de Santiago no más por decirlo así, y en base a eso lo hacen, y no piensan en estos niños, por ejemplo el mismo tema del SIMCE, el SIMCE es estándar para todos, y no hay ninguna diferencia entre el que se toma en Santiago que el que se toma acá, es lo mismo, exactamente igual, entonces que pasa, que ese mismo tema de lo concreto, nosotros aquí lo podemos enseñar, nos ponemos de acuerdo y decimos, ya trabajemos con cosas concretas, ya, lo hacemos se lleva a cabo todo, después llega el SIMCE y se evalúa con una prueba, y a los niños les va mal, aunque tengan los conocimientos que se le están pidiendo ahí.

-¿Y cómo debiera ser el SIMCE entonces en estos contextos educativos interculturales?

Debiera adaptarse, nosotros no luchamos por otro tipo de evaluación, sino que el mismo pero que tenga cosas de acá, que se contextualice, cosa que el niño de Santiago también se equivoque, no es que ellos no se equivoquen, pero no sé, aquí le preguntan a un niño sobre los semáforos, qué va a saber si ellos no tienen acá, pero si allá en Santiago por ejemplo le preguntan 'vamos al chenke, ¿qué es lo que es el chenke?', entonces cosas así, conceptos, no sé, hartas cosas.

-¿Pero solamente los contenidos que se les preguntan, o también la forma de evaluar?

No, también tiene que ser con la forma, como le digo, ya octavo podría ser a través de documentos no más, pero los más pequeñitos... acá igual nosotros nos atrasamos más.

-Y con respecto al mismo SIMCE, ahora que usted es profesor de aula, ¿Cómo se siente en relación al cumplimiento de metas, o con lograr un buen puntaje?

Igual hay como una obligación, igual uno trabaja presionado por cumplir con lo que está pidiendo el ministerio, porque ellos son los que están finalmente midiendo, porque si yo no rindo, yo voy a ser el mal profesor.

-¿Y cómo se puede compatibilizar esas presiones del ministerios con lo que usted, como educador tradicional desde su experiencia, entiende que es lo importante de enseñar, es decir con los elementos de la cultura pewenche? ¿Cómo se compatibiliza los contenidos oficiales, con los saberes locales?

Yo creo que mezclando un poco de las dos cosas.

-¿Hay tiempo para hacer eso?

Ese es el otro tema, porque uno pierde tiempo cuando uno quiere hacer algo por ejemplo, un poco más concreto, no sé, manipular materiales, o enseñarles en su propio idioma y después traspasarle después al castellano, ahí necesitamos tiempo extra, y ahí es donde...

-¿Entonces el tiempo sería una dificultad?

Claro, aquí igual las facilidades que uno tiene es que puede quedarse en sus casas entonces... mire, nosotros trabajamos con el PAC, no sé si lo conoce.

-Sí el Plan de Apoyo Compartido.

Si, y si bien es cierto los materiales vienen todos listos, pero nosotros tenemos otro tipo de alumnos que vienen mucho más atrasados, pero este material viene para alumnos ideales, por ejemplo se cree que en segundo básico todos saben leer pero yo tengo alumnos que todavía no saben leer, entonces para esos alumnos igual uno tiene que preparar material, de repente vienen contenidos sobre las ostras, y los alumnos aquí cuando han visto una, entonces uno tiene que bajar esa información, decirles qué es una ostra, tratar de hacer algo lo más concreto posible y después la actividad, porque todo está descontextualizado, está bueno ese material porque viene clarito, paso por paso, pero como le digo, uno tiene que ir viendo qué cosas vienen para mañana y de acuerdo a eso bajar en internet, y aquí que se demora como media hora en bajar algo...

-¿Y no se pueden transformar las actividades?

No, si igual hacemos eso nosotros, es que mire, si yo la transformo, si yo siempre estoy transformado ese material a la realidad de aquí les voy a estar cortando las alas, qué pasa si algún día se van ellos, y no van a conocer por ejemplo las ostras y van a estar en Concepción por ejemplo trabajando, o en Chiloé.

-Y en relación a eso ¿qué espera usted en su rol como docente de aula sobre sus estudiantes?

Bueno es que yo tengo una visión diferente porque yo salí de acá, entonces, nadie me puede decir que no se puede, porque a mí me costó hartito, yo vengo de una familia pobre, pero igual pude, busqué por todos lados, yo salí adelante, entonces igual yo tengo altas expectativas de mis niños, y siempre les inculco que ellos tienen que estudiar, porque esa es la única base sólida digamos para vivir tranquilo.

-Independiente si es que migran a la ciudad o si se quedan acá...

Es que uno los tiene que preparar para todo, si se van a quedar acá por ejemplo, tiene que ser algo más digno de lo que ya han vivido ellos, porque si se quedan acá que no se queden cuidando chivos, por ultimo me hago un casino grande, pero con otro tipo de cosas donde ellos puedan vivir bien, porque quedarme cuidando chivos ahí pa' siempre no.

-Y le gustaría quedarse en esta escuela?

Sí, pero igual se produce una contradicción cuando uno tiene sentimientos de otro tipo, por ejemplo yo tengo mis hijos que viven en Santa Bárbara, y ellos estudian allá, entonces, me gusta estar acá pero a la vez también quiero estar allá, pa estar con ellos. Entonces ahí como que un brazo se va pa allá y el otro pa acá.

-Entiendo, No sé si quisiera agregar algo más, en relación al curriculum, en cuanto a cómo se implementan los contenidos en un contexto intercultural, qué mejoras, qué dificultades se observan para poder implementarlo contextualizadamente...

No yo creo que aquí primero falta que la gente del ministerio conozca la realidad acá, porque muchas veces hablan ellos desde las oficinas no más y por acá no ven ellos la realidad, nosotros siempre discutimos eso, que de repente llegan y hacen cosas sin consultar a nadie, porque lo que nosotros hacemos acá todo se le consulta a la gente, a la comunidad, igual en las comunidades, en las comunidades no se llega y se hacen cosas, todo se hace dialogando y respetando los cargos que hay, entonces acá se hace un material, por ejemplo esto mismo del PAC, facilita el trabajo de uno, porque uno de repente no se mata haciendo los trabajo, por ultimo vienen y los cambian, están las ideas y uno hace una cosa y otro hace otra y es bueno, pero a quién se les consultó pa hacer este material, según que yo sé no se le consultó a nadie.

-¿Y en relación a la participación de los docentes acá en Alto Biobío, cómo evalúa esa participación en relación a la toma de decisiones por ejemplo?

Yo creo que en ese sentido la gente de afuera es un poco egoísta, igual que nosotros, nosotros somos de repente un poco egoístas, no sé, pero yo siempre quiero que me conozcan y quiero que conozcan, yo invito siempre a la gente a los nguillatunes, porque quiero que ellos lo aprendan, no por mostrar solamente, si no que les enseñe cosas que no saben los profesores, por ejemplo, que hay que respetar, que no pueden sacar fotos, pero que puedan vivenciar eso, y yo creo que acá eso falta, de repente ser más abierto y ser activo, porque eso está débil, los papas de los niños se han dejado un poco y se ha descuidado la cultura y los profesores como ellos están enseñando también deberían ser como 'ya chiquillos hagamos esto, hagamos esto otro', ser más motivadores, motivando a hacer eso.

-Quizás les falta más formación al respecto, se sienten inseguros tal vez.

Es que sí se han capacitado, claro que con los cambios quedamos igual, se van unos llegan otros y quedamos igual, de nuevo volver a capacitar, pero yo creo que eso es lo que falta.

-Pero la política del ministerio o la política municipal para que los profesores sean motores de la educación intercultural existe, tanto profesor nativo como profesor de afuera.

Claro, pero falta

-¿Y no existe algún organismo que evalúe este desempeño de los profesores?

No, aunque existe motivación económica, pero no debería ser así, solo por una motivación económica, que le dan a los profesores por buenos resultados en el SIMCE, debería nacer de uno.

-Cuando eras facilitador cultural en Ralco, ¿en qué consistía tu trabajo?

Yo tenía hartas horas con los niños más que nada, siempre participábamos de actividades.

-¿Y cuántas horas aula?

44 horas a la semana, después se bajó a 30, que eran pocas, porque tenía cuatro cursos, de primero a cuarto, no eran seis, porque eran dos cuartos, y le hacía dos horas a cada curso en la semana, y a veces al primero nosotros los fortalecíamos más, porque como venían llegando y siempre preparando a los niños para que fueran a presentaciones, y eso es lo que hacía yo, pero les hacía clases que más bien conocieran conceptos, porque como le decía yo , con los niños más grandes se trabaja más teóricamente, entonces por ejemplo les enseñaba qué significa guillatún, salíamos, por ejemplo invitaba a unos cinco o seis niños a los nguillatunes, y venían, y pedían permiso, entonces yo creo que eso es lo que falta un poco, si los niños así se encariñan con uno.

-En el Proyecto Educativo de la Escuela de Ralco, se dice, se menciona que es necesario, es importante, valorar y rescatar los elementos de la cultura pewenche, sin embargo en la práctica vemos que este rescate tiene que compartir un espacio con la enseñanza occidental, y muchas veces esa enseñanza occidental es la que prima, la que demanda mayor tiempo...

Claro porque eso es lo que se mide.

-Y es por el tema de las mediciones que eso se dificulta o usted ve que hay otras dificultades para que lo que dice el proyecto se lleve a cabo efectivamente.

Es que yo creo que pasa por la medición igual, pero creo que igual independiente que se comparta el espacio, igual deberíamos tener más espacio o presencia, porque solamente estamos trabajando con las actividades culturales para el wetripantu en junio, y de ahí se olvidó, el resto del año seguimos con lo de siempre, con el lápiz y el papel, sentados en filas, entonces, yo aquí igual trato de inculcarles otra forma, por ejemplo la posición de las salas, cuando yo llegué estaban todos en fila y los puse así en círculo y les explique a todos porqué, aunque igual ellos saben, ellos saben por qué uno se pone así en el guillatún, pero no se explican por qué en la sala, uno en la sala debiera formar así para que tenga otro sentido, no importa que no tenga sentido para el profesor, pero para que se haga más familiar la reunión, cosas así, detalles, pero que son grandes detalles.

-Bueno, no sé si quisiera agregar algo más.

Con respecto a los materiales no más, que están descontextualizados, y preparar más a la gente, porque hay poca gente preparada acá.

-¿Usted es el único profesor hablante de acá?

Sí, hay otros pero hablan poco, nunca hablan con nosotros, yo siempre hablo acá, con los auxiliares, los tíos son hablantes, con ellos converso.

-Se escapa un poco del tema, pero me interesa que se refiriera un poco a eso, respecto de la situación actual de Ralco sobre las centrales hidroeléctricas que se han construido, ¿de qué forma cree usted que han afectado eso en las comunidades?

Eso fue muy atacado, se ve a simple vista el daño que produjo esa represa porque había gente muy mal cuando se hizo esa represa, había gente que vivía tranquila con lo que tenía, y resulta que ahora la gente está peor que antes, o sea, quedaron en un momento bien, pero ahora están peor que antes, con altos índices de alcoholismo, tomando, peleando, se matan a cada rato, y eso es producto de que uno se olvida de donde viene, de su tierra. Yo me acuerdo que la ñaña Quintreman una vez dijo 'los huincas están destruyendo esto, pero un día neguechen va a cobrar venganza' y yo me acordaba para el terremoto y uno ve y piensa en su familia, pensando en que la represa se había ido pa' abajo... y ahí decía yo de lo que había dicho la señora, de repente uno se descuida de estas cosas, uno llega y dice ya yo vendo mis tierras total voy a tener plata, pero qué pasa después, qué pasa con el espíritu de nuestros antepasados, de los que han muerto. Eso le explicaba a un profesor que había acá, que dijo un día 'a mí me carga la gente de acá porque nadie se va a trabajar afuera, no tiene plata y pudiendo tener porque tienen tanta madera y no quieren vender', y yo le respondía que acá nosotros no somos materialistas, a nosotros no nos interesa un vehículo bueno, no nos interesa tener una tremenda mansión, lo único que nos interesa es estar en paz con la naturaleza, tener una familia unida, y eso es lo que prima, no la plata,

-¿Y esa realidad de las hidroeléctricas eso lo conversan con los niños, se les hacen saber de esa transformación de su entorno?

Sí, yo les converso, a pesar de que los papas de los niños no sé qué postura tendrán, si igual yo creo que debe ser negativa, porque muchos se han dado cuenta de lo que ha causado, y como le digo, hay mucha gente que se beneficia con la represa y todo, gente que no son de Endesa,

Endesa es la que más gana plata con esto, pero llega un momento en que se termina la plata y quedamos ahí mismo, sin nada, nos damos cuenta que hemos perdido todo.

-¿Y qué dicen los profesores?

No es indiferencia, no sé lo que ellos piensan, pero creo que debíamos decirle a los niños lo que está pasando, que ellos exijan una mejor educación, de qué tiempo puede ser no sé pero darle los caminos, mostrarles, que ellos después determinen, porque todos tenemos una visión diferente de una misma cosa, eso más que nada, no es que haya una división.

f) ENTREVISTA N°6.

-¿Profesor de qué es usted y en qué cursos trabaja?

Soy profesora de enseñanza básica, de educación general básica. Ahora tengo jefatura en el segundo básico.

-¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la escuela E-970 de Ralco?

En esta escuela... mmm, llevo muchos años, más de 20 años...

-¿Y su labor ha consistido en trabajo de aula o algún cargo administrativo?

Ehm, no solamente he estado en aula, aunque siempre colaborando con algunas tareas de UTP o extracurriculares.

-¿Cómo podría describir la realidad educativa de la escuela?

Bueno, acá a veces se hace bastante difícil, básicamente porque los niños veces llegan con muchas necesidades, los que vienen de más lejos de las comunidades, hablan poco... incluso a veces hay apoderados que no hablan castellano, y cuesta mucho comunicarse. También cuesta motivar a algunos niños. Lo bueno es que acá todos nos conocemos, entonces eso hace que sea un trabajo un poco más agradable porque es como más familiar.

- ¿Cómo así? ¿Cómo es el trabajo con los docentes de primer ciclo?

Es que por ejemplo nosotros vivimos en un sector acá en Ralco, donde yo soy vecina con todos mis colegas, y si ocurrió algo malo, lo sabemos *altiro*... fuera de la escuela, se hace una convivencia como le dijera... es que nos vemos dentro y fuera de la escuela, todos vivimos muy cerca de la escuela, ...entonces y a los niños también los vemos andar jugando por ahí en las tardes... pero en la escuela con mis colegas a veces no nos queda tiempo para trabajar más colaborativamente de lo que queremos, porque tenemos que pasar los contenidos, y los planes y programas que tenemos con la EIB solo podemos trabajarlos en Lenguaje y Matemáticas

-Entonces, ¿puedes decir que conoce el PEI de la escuela de acá?, ¿Ha tenido participación en su elaboración o revisiones que hayan hecho? ¿Qué me podría decir sobre esto?

Si, lo conozco... ehm, por ejemplo cuando participamos de las adecuaciones de los planes y programas del ministerio con esto de la educación intercultural bilingüe, ahora que empezamos a implementar el subsector de Lengua Indígena... pero solo en algunos cursos, va a ir de a poco teniendo más horas...

-¿Y en relación a la participación de los docentes acá en Alto Biobío, cómo evalúa esa participación en relación a la toma de decisiones por ejemplo?

Bueno, no siempre podemos decidir todo, por ejemplo ahora tenemos el PAC, eso por la municipalidad, y algunas cosas se piden hacer sí o sí... Pero cuando hicimos las adecuaciones de los planes y programas, trabajamos todos, haciendo diagnóstico y viendo cómo planificar.

Y dentro de este diagnóstico ¿qué podría señalar? O, antes que eso ¿podría describir brevemente esa misión y esa visión a la cual te referiste antes?

Eh, bueno la misión de la escuela es que podamos sacar adelante a todos los niños, formarlos como personas integrales y que puedan ojalá estudiar luego de que salgan de la escuela, que logran tener una carrera sería lo ideal... ahí cuando hicimos ese diagnóstico vimos que costaba ponerse de acuerdo en cómo decir las cosas, porque acá los niños tienen dos lenguas, y como le

decía, no siempre todos llegan hablando castellano, entonces qué hacíamos? Vimos que teníamos que trabajar juntos para aprender más sobre la lengua, con el educador tradicional, y entonces para hacer las actividades en las guías de trabajo o en las actividades tenemos las dos formas de decirlo, y así empezamos y lo seguimos haciendo, pero no podemos eso sí, tener siempre al facilitador cultural con nosotros y ahí se hace un poco difícil.

-¿Qué piensa de la integración de elementos de la cultura mapuche-pewenche en la educación?

Ah, sí bueno nosotros acá... con eso que le decía de las actividades, nosotros tratamos de siempre incorporar lo que podamos de la cultura de acá de las comunidades... a veces les preguntamos a los apoderados, al facilitador, pero no siempre se puede, pero pienso que nosotros acá tenemos que hacerlo, no podemos solamente quedarnos con lo que llega del ministerio o de otras partes, tratamos de que las actividades vayan relacionadas con su cultura, pero también tenemos que enseñar las dos por igual.

-Y en términos concretos ¿cómo se integran en sus estrategias didácticas la cultura pewenche?

Por ejemplo eso que le decía, sobre los saludos, los números, en las guías que trabajamos o en los cuentos, tenemos la sala con las dos lenguas, porque ahora tenemos el sector de Lengua Indígena, y hay que enseñar y evaluar igual, porque también se evalúa.

-¿Qué evaluación hace usted del currículum oficial chileno?

A ver, me parece que está mejor, con esto de incorporar Lengua Indígena, pero si uno ve más allá, sabe que a los niños de acá les cuesta más, porque no tienen la lengua y tienen otra forma de pensar que en otros lados, pero el currículum se debería poder adaptar más todavía, si queremos que las dos culturas las podamos enseñar por igual.

-¿Cómo vinculan el currículum oficial con estos elementos identitarios que son propios de la cultura pewenche, en el aula?

Bueno, con el educador tradicional, ahí nos apoyamos, y vamos viendo qué podemos integrar y qué no... o qué tenemos que cambiar de lo que viene escrito ya.

-¿Crees usted que eso es suficiente como herramientas de fortalecimiento de la cultura originaria de los estudiantes de esta escuela?

Bueno, a mí me gustaría saber mucho más, o tener más tiempo,... creo que hace falta trabajar más codo a codo... pero igual la escuela participa con los apoderados, con la comunidad, se hace el wetripantu

-Bueno, y para ir terminando, ¿qué espera como docente de primer ciclo, con respecto a sus estudiantes? O en su rol como docente, ¿qué espera aportar a su formación?

Uy, yo espero que puedan salir adelante, que se formen como personas integrales que puedan ellos hacer algo también que sea bueno, que no olviden su cultura, pero que también tengan oportunidades de progresar y moverse en toda la sociedad en distintos lugares.

-Anexo n° 2. REGISTROS DE OBSERVACIÓN.

A continuación, se describen algunas situaciones de aula, mediante registros de observación, que fueron realizados al interior de la Escuela E-970 de villa Ralco. Los cursos que se observaron, fueron primero, segundo, tercero y cuarto año básico. Y en cada uno de ellos, realizaba la clase el profesor jefe, vale decir, los y las docentes que componen la muestra estructurada de esta investigación. Además, se realizó un quinto registro, de la clase de Educación Física.

De esta manera, se espera que a través de una triangulación metodológica, se pueda contrastar el discurso de los docentes, emanado de las entrevistas, a fin de otorgar mayor fiabilidad y validez a este estudio de caso.

El orden en que aparecen los registros de observación, se establece cronológicamente, es decir, según el momento en que fueron realizados.

Registro n°1: Tercero Básico.

Fecha: 17 julio 2012.

Clase: Lenguaje y Comunicación.

-11:45 hrs. El curso hoy cuenta con 24 estudiantes presentes, hay 16 niñas y 8 niños, abarcando una edad entre 7 y 10 años. El profesor de Lenguaje y Comunicación, y una estudiante en práctica. La sala es de madera, con el estilo de construcción usual de las escuelas básicas municipales de nuestro país, es decir, un espacio rectangular, con una hilera de ventanas por un lado, una pared y una sola puerta por el otro, al frente el pizarrón y el escritorio del profesor jefe, y al fondo, el perchero que sostiene mochilas y ropa de los niños y niñas.

Una pequeña estufa a leña calienta el espacio, pero en al transcurrir los minutos, es evidente que no genera el calor suficiente, puesto que algunas niñas expresan sentir frío, y el profesor a cargo de esta clase (profesor jefe), atiende los comentarios y guía una breve rutina con el curso para que sientan menos frío. A través de las ventanas, se observa la lluvia incesante, que inunda el patio de la escuela. La puerta de la sala conduce a un pasillo central techado, que acoge a los cuatro cursos de primer ciclo básico.

Por encima de la pizarra, se leen algunos carteles y dibujos realizados por el curso, aludiendo al we tripantu. También es notoria la presencia de pequeñas banderas chilenas de papel y más arriba de éstas, el alfabeto castellano, en donde cada letra va acompañada de una imagen que alude al fonema de su sonido inicial.

Sobre la pared que separa el pasillo central que conecta la sala con las otras, hay dos rectángulos de plumavit, uno cubierto por una tela de color azul y el otro por una tela de color verde. El de color azul, exhibe contenidos de aprendizaje propios del sector de aprendizaje de Matemática donde se observaban números de colores, el rectángulo de color verde es tiene el mismo fin, pero para el sector de aprendizaje de Comprensión del Medio (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). Para Lenguaje y Comunicación se destinó un espacio en esta misma pared, pero sin plumavit, sino solo con cartulinas de

color rojo, donde además se observan algunos trabajos realizados por los niños y las niñas de este curso. En el diario mural que está por detrás del escritorio de la profesora, se ve el horario de clases, y algunas palabras de saludo en castellano y chedungún. Sobre el perchero y las mochilas hay unas láminas con figuras humanas representando algunos pueblos originarios de Chile y un mapa, que señala la localización geográfica de éstos.

La distribución de las sillas y las mesas es bastante 'tradicional', es decir, no se diferencia de otras escuelas observadas, hay 3 filas de puestos, separadas por un pasillo, por donde circular. Se observa una separación por género en los puestos, niños con niños y niñas con niñas. Más allá de los dibujos y láminas del *we tripantu*, no se observan otros elementos representando la cultura *pewenche*.

Al comenzar la clase, después de saludar y guiar una rutina para "capear el frío", el profesor al frente del curso saluda nuevamente, pero esta vez lo hace en castellano y luego en chedungún. Luego, en castellano explica la actividad que realizarán en esta jornada, que se trata de *comprensión lectora*, cuyo objetivo es de recordar información explícita y valorativa de un texto literario. El desempeño que se evaluará es contestar una 'guía de lectura', encerrando la alternativa correcta de cuatro preguntas. La unidad temática que aparece en el texto⁷⁴ que lee el grupo se llama 'Protejamos el planeta'.

-12:00 hrs. El profesor comienza leyendo el título del texto, e indica al curso seguir la lectura atentamente y en silencio, guiándose "*con el dedo para no perderse*". De vez en cuando, el profesor pregunta al curso "¿cómo decimos tal palabra en chedungún?", algunos niños contestan al unísono. Al terminar de leer el texto, que se trata de la contaminación de los parques en la ciudad, el profesor va preguntando por la alternativa correcta de las preguntas que señala el libro. Las respuestas que dan los niños y niñas, en distinto orden, volumen y énfasis, son diversas. El profesor inmediatamente indica cuál es la respuesta correcta, antes que guiar hacia una reflexión más profunda sobre lo leído, pues solo se remite a leer las indicaciones del libro de texto. A continuación, la actividad avanza y ahora deben contestar por escrito respuestas breves a tres nuevas preguntas, dos de información explícita y una pregunta valorativa. En el desarrollo de esta segunda parte de la clase, algunos niños llaman constantemente a la profesora asistente, otros recurren al panel de Lenguaje y Comunicación ubicado en una pared, para obtener información sobre la escritura de una u otra palabra. En uno de los puestos de más atrás, hay 3 niñas conversando en chedungún, al parecer sobre la actividad de la clase. De tal manera, se puede decir que en esta clase se observan diferentes tipos de interacciones, puesto que hay un grupo que está silenciosamente trabajando, otro grupo de niños y niñas que trabajan conversando y parándose de vez en cuando, también hay un grupo de niños que están dibujando, hay dos niños que están apoyados en la mesa pareciendo dormir.

-12:15 hrs. El profesor va puesto por puesto revisando, pero no están todos los niños y niñas en sus puestos, algunos/as se han parado para ir donde algún/a compañero/a, o a sacar punta al lápiz, o a preguntarle algo a la asistente. Hay bastante murmullo en la sala, el volumen de las voces es elevado. La revisión de la actividad que

⁷⁴ Libro de Texto de Lenguaje y Comunicación para tercero básico. Edición Santillana. 2012

hace el profesor es individual, y así va verificando la hoja en donde tenían que responder por escrito los niños y las niñas. No dice nada respecto del ruido que hay en la sala. A pesar de que parece haber un desorden permanente en la sala, observando con mayor detención la gran mayoría del curso está aun terminando respondiendo las preguntas que señalaba la actividad del texto.

-12:30hrs. El profesor y la asistente continúan revisando el trabajo del curso, avanzando por los puestos, en filas diferentes. El profesor no se ha vuelto a dirigir al curso, ni a compartir algún comentario, o inquietud de los niños o niñas a quienes ya ha revisado la actividad, tampoco ha hecho alusión al contenido del texto, solamente se ha enfocado a las respuestas por alternativas, o la gramática de las respuestas escritas. Luego de algunos minutos, el profesor trata de que el curso se ordene y pide silencio. Algunos niños vuelven a sus puestos rápidamente.

-12:40 hrs. El profesor para a otra actividad, introduciéndola con algunas preguntas que hace al curso, sobre el lugar en que viven. La nueva actividad se trata de dibujar cinco maneras de cuidar proteger el medioambiente. Transcurrido unos diez minutos, una profesora entra a la sala y los niños y niñas se paran inmediatamente y la saludan a coro. La profesora conversa algo con el profesor y luego sale de la sala sin decir nada más. El curso continúa con la nueva actividad, trabajando en sus puestos, algunos parándose a conseguirse un lápiz de un color faltante, algunos terminan rápido, otros señalan que no se les ocurre qué dibujar, a lo que la asistente sugiere ejemplos relacionados con el texto que leyeron.

13:00 hrs. El profesor pregunta al curso si ya dibujaron las cinco maneras de cuidar el medioambiente, y si algunas de estas soluciones eran las mismas que aparecían en el texto leído. El profesor revisa a algunos niños y niñas, e indica a los que aun no han terminado que se apuren porque ya van a tocar la campana para ir a almorzar. Luego el profesor le pide a un par de niñas que le muestren a sus compañeros las soluciones que encontraron y dibujaron para cuidar el medioambiente. Las niñas no hablan muy fuerte, y el murmullo de la sala no deja oír por completo lo que ellas dicen. Algunos niños que están sentados y que aun no han terminado de dibujar los cinco ejemplos, manifiestan que van a dibujar lo mismo que hicieron sus compañeras que presentaron sus dibujos, pero el profesor señala que *“no se copien los dibujos”*.

13:20 hrs. Suena la campana y el profesor pide al curso que guarden sus cosas para que vayan a almorzar y, que salgan ordenados de la sala. Se despide de algunos niños y niñas.

Registro n°2: Segundo Básico.

Fecha: 19 julio 2012.

Clase: Matemáticas.

-14:20 hrs. En la jornada de la tarde, el segundo básico entra a clases de matemáticas con su profesora jefe. Hay 22 niños y 12 niñas, distribuidos en tres filas paralelas de dos puestos cada una. La profesora se para delante del curso y saluda en voz alta: *“Buenas tardes niños”*, a lo que el curso responde casi gritando a coro. Al interior de la sala hay una diversidad de ‘símbolos patrios’ chilenos (banderas, el escudo, parte de

la letra del himno nacional, algunos dibujos hechos por estudiantes). En la pared que es el frente de la dinámica de aula, por estar el pizarrón, arriba de éste se encuentra un alfabeto castellano, con un dibujo por cada letra que representa el sonido inicial del concepto que alude la imagen. Cabe señalar que no se observan elementos representativos de la cultura pewenche al interior de la sala. Hay una profesora asistente además de la profesora.

En esta ocasión, el curso trabajará con el cuaderno de trabajo del Plan de Apoyo Compartido, PAC, al que se alude en las entrevistas⁷⁵. En síntesis, la actividad se trata de cuantificar elementos. La profesora ejemplifica en la pizarra cómo deben desarrollar la guía de trabajo.

-14:30 hrs. La clase se desarrolla desde el frente de la sala, la profesora va paso a paso explicando y resolviendo algunos problemas de cuantificación, dejando muy poco espacio a que los niños y niñas contesten antes de dar la respuesta correcta.

-14:40 hrs. Ocurre una interrupción desde dirección, entra una secretaria quien pide el libro de asistencia a la profesora. Algunos niños se distraen, pero la mayoría continúa trabajando en sus cuadernillos. De vez en cuando, la luz de la sala falla, y señala la profesora que la electricidad se corta por la lluvia y el viento. La profesora comenta la situación de un estudiante y su lejanía de la escuela, en el sentido que falta mucho a clases.

-14:50 hrs. La profesora espera a que todos terminen de realizar la actividad, y va retroalimentando a quienes parecen tener mayor dificultad en resolver los problemas. La profesora va refiriéndose continuamente al curso a 'portarse bien'. Hasta ahora, la profesora no pregunta al curso sobre cómo se dice en chedungún alguna de las palabras de los contenidos que trabajan. Luego, la docente se detiene a guiar a algunos niños, que están sentados en los puestos de adelante. En los puestos de más atrás, se sientan niños y niñas que no han interactuado mayormente con la clase, y que además, hablan poco entre sí, sólo a veces se les deja escuchar unas frases en chedungún, y en castellano. La profesora no ha trabajado aun con este grupo en forma directa.

-15:00 hrs. La profesora se dirige al curso y pregunta al azar, sumas para que resuelvan con calculo mental. Hay varias respuestas inmediatas y en voz alta, la profesora pide que respondan de a uno. El grupo de más atrás que se señaló recién, no responde.

-15:15 hrs. Un niño se para de su puesto y camina hacia atrás, la profesora le pide con voz autoritaria que vuelva a su puesto, a lo que el niño le responde: "tía, si estoy jugando no más...", la profesora exclama: "No! Usted está haciendo tareas". Al rato, una niña se para de su puesto y va hacia el escritorio de la profesora, quien se encuentra escribiendo sobre un cuaderno, le dice algo al oído, y la profesora dice al curso enfáticamente, que no hay permiso para ir al baño. La niña vuelve rápidamente a su puesto sin decir nada.

⁷⁵ Ver entrevistas en ANEXO N° 1.

-15:20 hrs. La profesora, desde su puesto, pregunta en voz alta y por su apellido a un niño, quien levanta la mano y la profesora le pregunta si lo han ayudado en su casa. El niño realiza un gesto con la cabeza y asiente apenas.

-15:25 hrs. Hasta ahora, la profesora no se ha dirigido al grupo de más atrás, que son niños de origen más lejano –de las comunidades del interior de la comuna- que otros del curso, porque conversan mayormente en chedungún, y sus rasgos pewenche mucho más marcados. Una niña que se sienta al medio de la clase, es amonestada por la profesora porque no ha terminado aun la actividad, la reta en voz alta, mientras la profesora asistente ha estado trabajando con un sólo niño durante toda la clase. No ha habido hasta ahora alguna referencia a la cultura pewenche, por parte de las profesoras.

-15:30 hrs. La profesora hace un rato ya sentada en su escritorio, delante de la sala, se levanta y recorre los puestos preguntando a los niños y niñas si ya terminaron la actividad. Con los niños sentados en el último puesto de la fila de la ventana, les pregunta desde lejos si terminaron, pero no espera una respuesta y les dice a los niños del curso que preparen sus cosas porque ya queda poco de la clase. Y que se tienen que ir pronto por las lluvias. Suena la campana y los niños y niñas comienzan a salir de la sala en diferentes ritmos.

Luego de acabada la clase, la profesora señala *off the record*, que este año tienen que trabajar con el PAC, en Lenguaje y Matemáticas. Y que la clase de arte y música la han suspendido porque hay que cubrir contenidos ministeriales.

Registro n°3: Primero Básico.

Fecha: 23 julio, 2012.

Clase: Lenguaje y Comunicación.

-10:00 hrs. La clase comienza con el curso ya dentro de la sala, la profesora está delante buscando algo en un estante, mientras los niños y niñas se van sentando y sacando sus estuches, un cuaderno rojo, otros se cambian de puesto, o se ponen el delantal. Hay 13 niños y 11 niñas presentes.

La sala es similar a las anteriores, en cuanto a materialidad, distribución, también hay una estufa al fondo de la sala, una pared de ventanas y al frente de éstas, una pared con el abecedario en castellano con imágenes, con números y algunas figuras geométricas. En la pared del frente, está la pizarra donde está escrita la fecha de hoy, y la actividad que realizarán esta jornada. Por el lado izquierdo a la pizarra hay un diario mural con el horario de clases, una araucaria de cartulina. El mobiliario y algunos elementos de la sala están letrados, es decir, tienen una etiqueta con el nombre, en castellano, del objeto que nombra. La distribución de puestos también es en filas, y los niños se sientan con los niños, y las niñas con niñas.

-10:15 hrs. La profesora frente al curso, saluda al grupo en castellano y luego en chedungún y los niños y niñas responden a coro ambos saludos. Luego, les explica qué actividad realizarán. Se trata de recortar imágenes de de una revista que representen el sonido inicial de las sílabas 'ca', 'co', y 'cu', y luego las deben pegar en sus cuaderno. Algunos niños piden repartir los materiales que la profesora dispone, y ella le pide una niña, según la profesora porque "es la más ordenada de todo el curso". La niña comienza

a repartir revistas y tijeras a sus compañeros y compañeras. Algunos niños levantan la voz pidiendo que la compañera les reparta a ellos primero, otros piden que la tijera sea otra, y la profesora exclama enfática que no importa qué tijera les toque a cada uno, y que guarden silencio. Cuando se han repartido los materiales, la profesora pide atención a la pizarra, y escribe las sílabas 'ca' 'co' 'cu'. Les pregunta a los niños y niñas si se acuerdan de palabras que comiencen con estas sílabas, y luego con su mano bajo cada sílaba, va pidiendo al curso que diga "cómo se dicen esas letras juntas". El grupo responde a coro y la profesora les responde que lo hicieron bien, y que entonces ahora deben recortar imágenes en las revistas para cada sílaba, como los ejemplos que dijeron. El curso en general comienza a trabajar, y hay más silencio. (Cabe señalar que la profesora no preguntó a los niños sobre palabras que comenzaran con el mismo sonido en chedungún).

-10:30 hrs. El curso continúa trabajando, recortando sus revistas, algunos se consiguen pegamento con los compañeros, y un par de niños van y vienen del basurero a botar papeles que van recogiendo por los puestos, y lo hacen como un juego. La profesora, que estaba sentada en su puesto pasando la lista, se levanta y dice al curso que recuerden que en el cuaderno donde pegan las imágenes, deben escribir al lado de cada una si es 'ca', 'co' o 'cu'. Un niño pregunta con qué lápiz se escribe, y la profesora responde que con grafito, que es ese lápiz el que tienen que usar. Una niña se para y le pregunta a la profesora si puede ir al baño, quien le responde que no, que después en el recreo irán todos. El grupo continúa trabajando, con las interacciones que se podrían observar en varias escuelas, es decir, pequeños grupos que se concentran más, otros niños en forma individual se levantan de sus puestos, conversan, otros comienzan a jugar con el material que con el que trabajan. Frente a esto la profesora de vez en cuando recorre las filas mirando el avance de los niños, y pide que recorten y peguen al menos 3 imágenes por cada sonido inicial.

-10:50 hrs. La profesora dice al curso que sólo quedan 10 minutos para terminar la tarea, que se apuren porque luego tienen ordenar la sala y los materiales, antes de revisar si está bien hecha la actividad. La mayoría de los niños y niñas gritan en desorden y algunos piden un poco más de tiempo para terminar su labor. La profesora dice que no hay más tiempo porque luego harán otra cosa. Entonces, un par de niñas de los puestos de adelante se levantan de sus puestos y comienzan recoger los papeles del suelo, la profesora les pide que también recojan las tijeras, pegamento y las revistas. Como no todos el curso ha terminado la actividad, se observan algunas pequeñas discusiones, en donde las niñas que debían recoger los materiales no esperan a quienes aun trabajan o no han finalizado esta labor, y en consecuencia no entregan a las compañeras lo pedido. La profesora se da cuenta de esta situación y pide a quienes aun no han terminado de trabajar que entreguen los materiales, y que se apuren en ordenar la sala.

-11:00 hrs. Cuando ya se han sentado los niños y niñas, la profesora explica que van a pasar adelante sólo aquellos que habían terminado la tarea por completo, para contarle al curso qué imágenes habían encontrado. Dicho esto inmediatamente, se ven las manos de algunos que quieren pasar adelante y contar su experiencia. La profesora escoge quien pasa, una niña sentada en los puestos de más adelante, quien también

ayudó a recoger los materiales. La niña está delante sin decir nada aun, mira a la docente, quien se para de su puesto, y dice que comience que “qué está esperando”, entonces la niña empieza a contar primero la combinación ‘ca’, y da sus ejemplos. La profesora pregunta al curso si está bien hecho lo que contó la compañera, y el curso responde que sí. Así va ocurriendo con varios niños y niñas del grupo. Se repiten algunas respuestas que van dando y mientras tanto la profesora comenta brevemente lo que exponen.

-11:15 hrs. Lo transcurrido hasta ahora, desde que salieron los niños y niñas a presentar su trabajo, es que la profesora dijo que sólo dos más expondrían su tarea. Un par de niñas y niños piden por favor que les toque a ellos/as salir adelante, pero la docente dice que no hay más tiempo. Los últimos en exponer, lo hacen de manera muy rápida, y la profesora dice que no entendió nada de lo que dijeron, que “tienen que hablar de manera correcta”. Cabe decir que hasta ahora, la profesora no se ha referido sobre la lengua chedungún, salvo al inicio de la clase con el saludo. Ya en esta última parte de la clase, el grupo se ha vuelto un poco más bullicioso y algunos niños o niñas se paran de sus puestos o conversan entre sí.

-11:25 hrs. Luego de finalizada la clase, en donde la profesora vuelve a la pizarra y señala las sílabas trabajadas, comenta que trabajaron bien, y que aprendieron “algo importante para saber leer y escribir”. A continuación dice que guarden sus cosas y que saquen el libro de matemáticas antes de salir a recreo, para que después no pierdan tiempo buscándolo. Los niños y niñas se paran de sus sillas y comienzan guardar sus cosas, la profesora vuelve a su puesto y también ordena su espacio. A los pocos minutos suena la campana y la profesora se para frente al curso y dice que formen una fila de niños y otra de niñas antes de salir de la sala, el grupo se para de sus puestos y corren a la puerta donde tratan de ordenarse pero no forman la fila y la profesora les dice que “salgan nomás”.

-11:30 hrs. De esta manera concluye la clase observada.

Registro n°4: Cuarto Básico.

Fecha: 4 septiembre, 2012.

Clase: Matemáticas.

-11:45 hrs. Al sonar la campana entran todos a la sala rápidamente. El curso es más numeroso que los anteriores observados. La mayoría son niños, con un total de 23 frente a 14 niñas. Nuevamente, en la sala los puestos se distribuyen en tres filas de asientos, las paredes son de color amarillo claro, como las anteriores salas, con bastante material gráfico en el mural correspondiente a Lenguaje y Comunicación. No se observa material para otros sectores de aprendizaje, o temáticas transversales, pero se observan otros elementos simbólicos como la bandera chilena y mapuche, un mapa de Chile, el horario de clases, un reloj sobre la pizarra, en la que se lee el objetivo escrito de la clase: “construir recta graduada”. En el primer puesto de la fila de al medio, hay un proyector encendido. Los niños y niñas se van ubicando en sus puestos, en silencio. Prontamente la profesora lee el objetivo de la clase en voz alta, y luego, pregunta al curso, recordando lo que ya habían visto en clases anteriores sobre qué es una recta y qué son las fracciones.

Algunos niños dan sus respuestas. Cabe decir que la profesora no saluda al grupo, probablemente porque estuvieron juntos durante la mañana.

-11:50 hrs. Mientras la profesora pide al curso que saquen sus cuadernos y lápices, hay una interrupción en la sala, pues llegan de apoyo escolar para llevarse a un niño. Luego de eso, la docente continúa con la clase y pregunta en voz alta: “¿quién me dice un número fraccionario?” y luego “¿qué tipo de fracciones había?”. Solo un par de niños contestan, la profesora no dice nada y toma un cuaderno para decir una definición de ‘numerador’ y ‘denominador’ (cabe señalar que la profesora había intentado previamente hacer funcionar el proyector para apoyar su clase pero no se logró, envió a un niño a buscar ayuda mientras los niños respondían) y lee una frase que los niños repiten, no todos. Después se dirige al pizarrón para dibujar una recta numérica.

-12:05 hrs. La profesora vuelve a preguntar al curso: “¿cuáles son las fracciones propias?”. Un niño responde, la profesora no dice nada y lee su cuaderno en voz alta, la definición. Mientras está en eso, entra en la sala un auxiliar quien revisa el proyector, y luego la profesora escribe algunas fracciones en la recta: $1/8$, $2/8$, $3/8$. Se arregla el equipo, logrando proyectar el material que trae preparado la profesora para su clase. Este material es un archivo de Word, que desde el fondo de la sala, lugar desde donde se realiza la observación, no se logra ver bien, debido al tamaño en que se proyecta. Hay definiciones y ejemplos de fracciones representadas en círculos. Algunos niños y niñas se distraen de la clase. Esto produce varias pausas en lo que explica la profesora, quien pide silencio con voz alzada, para que los niños vuelvan a prestar atención a la clase.

-12:20 hrs. Ahora hay un poco más de silencio en la clase, la profesora saca una manzana de su bolso, y ejemplifica una fracción con ella dividiéndola en 4 trozos, dice que sólo 3 niños se servirán 3 partes de la manzana, “tres partes de un entero”. Después de repartir la manzana, la profesora entrega una hoja en blanco a cada niño y niña, quienes por cierto, no han participado hasta ahora en forma activa de la clase. La mitad de las niñas se sienta al final de la sala.

-12:30 Ahora, que cada niño y niña tiene un papel en sus manos y lo doblan en cuatro partes. La profesora muestra el papel doblado y dice: “ahora pinten o achuren tres partes”. Rápidamente la profesora deja el papel en su mesa y se acerca a la pizarra, dibuja una recta numérica para cada tipo de fracción, propia e impropia y pregunta al curso “¿entendieron?”, los niños a coro responden que sí, pero la profesora no corrobora esta información, y borra la pizarra. Luego, sale adelante un niño, que dibuja ejemplos de fracciones que da la profesora. Paralelamente, los niños y niñas del curso hacen diferentes cosas: algunos están conversando, otros poniendo atención, otros se paran de sus puestos. Ninguno hace preguntas sobre lo que están trabajando en clases. Como se dijo, en general, se observa poca interacción de los niños y niñas en esta clase y con la profesora. La profesora busca en su cuaderno y escribe algunos ejercicios en la pizarra. Pregunta al curso “¿Quién se atreve a hacerlos?”, sale un niño a resolverlos. Algunos niños y niñas que se sientan atrás no han participado, preguntan por la hora. Ahora, la profesora reparte unas guías de trabajo, que el curso debe resolver en forma individual.

-12:50 hrs. La profesora le pide a un niño que lea la guía, luego ella explica qué hay que hacer. Los niños y niñas comienzan a trabajar en su guía, que es ubicar en una recta

determinados números fraccionarios. Cuando la profesora dice “cuando necesiten ayuda, me llaman”, varios niños que antes no habían participado, levantan su mano solicitando apoyo para resolver la guía. La profesora ayuda a los niños que les cuesta más trabajar la guía. Les va diciendo cómo resolver los ejercicios.

-13:02 hrs. Algunos niños están distraídos y comienzan a lanzarse la goma de borrar. La profesora vuelve a preguntar “¿Quién se atreve a salir adelante?”. Luego dice que les entregará otra guía. Hay un ruido constante. La profesora entrega una segunda guía. Luego levantando fuertemente la voz, explica nuevamente lo que tienen que hacer. La mayoría de los niños y niñas siguen resolviendo la guía en la pizarra, no hay uso de material concreto, ni vínculo con resolución de problemas cotidianos, o no, en que deban usarse las fracciones.

-13: 20n hrs. La clase va acabando sin un cierre que sintetice lo que hoy se hizo, la profesora habla y explica que luego trabajarán en otra cosa, referida a tecnología. Pero los niños ya están de pie queriendo salir a recreo. Suena la campana y la profesora dice al curso que salgan a almorzar, y que se porten bien. Así concluye esta clase.

Registro n°5: Cuarto Básico.

Fecha: 5 septiembre 2012.

Clase: Educación Física.

-14:00 hrs. La clase se lleva a cabo en un patio de la escuela que es techado. Este lugar, hace a la vez de pasillo y conecta las dependencias de los dormitorios (recordando que la escuela funciona como internado también) con las salas de clases. Las dimensiones son adecuadas para que un curso de más de 20 niños se mueva ampliamente. Por ambos costados hay ventanas que miran hacia un patio central que este lugar atraviesa, por el que se accede a la ruka de la escuela, y a un gimnasio. El piso de cerámica y se ven algunos implementos propios de una clase de educación física, es decir, balones de plástico, cuerdas, aros, conos y otros implementos que el profesor va sacando desde unas bolsas de tela azul. A ratos llueve, (el profesor comentó que si el clima fuera otro, habrían hecho la clase en un lugar más abierto, porque según dice, así los niños y se sienten más motivados, y cercanos a su entorno). Además del profesor, estuvo presente una educadora de apoyo diferencial, que trabaja con un niño y una niña en particular, quien se integraba a ratos a la clase, otras veces se distanciaba para interactuar con otras personas. Cabe agregar que en un par de ocasiones, transitaron por ahí personas (niñas de algún curso mayor, y una auxiliar de cocina) yendo de las salas al internado, o viceversa. Mientras atravesaban el espacio de la clase, interactuaron con unos niños del curso, y no significó una interrupción mayor para el desarrollo de la clase.

-14:07 hrs. El profesor pide al curso que se reúnan y formen un círculo. Una vez que el círculo está formado, el profesor saluda a todos, primero en chedungún, luego en castellano.

-14:15 hrs. A continuación, el profesor comienza a explicar la primera actividad, que se trata, según señala, de reconocer el espacio y ubicarse a partir desde donde se esté mirando. Para esto el profesor dice al grupo que se distribuyan trotando en diferentes direcciones. Luego expresa: *“cuando haga así –dando una señal con el silbato- ustedes*

paran de trotar, no importa donde estén". Los niños y niñas comienzan a desarmar el círculo que habían formado, y algunos caminan, otros saltan, otros quedan por ahí.

-14:20 hrs. Ya el curso se ha distribuido por todo el espacio, y el profesor indica que comiencen a trotar en distintas direcciones. El grupo va trotando tal como dijo el profesor, mientras ríen, algunos chocan casual o intencionalmente, como jugando. Luego de unos minutos de trote, en distintas velocidades van cambiando de dirección, cuando de repente el profesor da la señal de detención. Algunos niños y niñas paran de correr inmediatamente, otros luego de unos segundos.

-14:25 hrs. El profesor pide que lo escuchen porque así van a poder continuar con la actividad. Poco a poco el curso va quedando en silencio, y el profesor guía una respiración conjunta, de cuatro tiempos, para que retomen el aire y se concentren, según dice.

-14:30 hrs. La clase continúa y ahora el profesor pregunta al azar, donde está el este (y menciona elementos de la cultura pewenche, sobre el *puelmapu* (tierra del este), antihue (como lugar donde nace el sol), y otras referencias en la lengua, sin llegar a formar frases completas, pues complementa en castellano. Algunos niños indican con el brazo y exclamando en voz alta: "allá"... acertando y errando, a lo que el docente dice que recuerden que todos puedan escucharse atentamente, entonces pregunta a una niña en específico, quien contesta correctamente. Luego el profesor dice que pongan atención, que ahora no tienen que decir o indicar con la mano, sino que deben quedar mirando hacia el lugar que él pregunte, entonces expresa: "*Si el puelmapu está hacia allá ¿entonces hacia donde queda el lafkenmapu?*". Algunos niños y niñas giran en diferentes sentidos, otros menos, se quedan como pensando.

14:40 hrs. El profesor dice, recuerden donde estaba el puelmapu, y qué es lo que se ve del paisaje de Ralco, al mirar hacia allá, indicando con su mano luego pregunta, qué era el lafkenmapu, responde a continuación el mismo y dice: "si puelmapu es el lugar que nace el sol, el este, el lakfen... interrumpiéndolo un niño que exclama: "*oeste, pa allá...*", el profesor asienta y agrega que alguien diga qué significa lafken mapu. Un par de niños contestan mencionando el mar. El docente explica un poco más sobre la orientación espacial mapuche-pewenche y va pidiendo a los niños que formen un círculo nuevamente. Con la ayuda de unos conos ubica los puntos cardinales y expresando oralmente como se denominan en chedungún. Luego, va preguntando sobre lateralidad del cuerpo, en relación hacia donde se esté mirando.

-14:55 hrs. El profesor pide ayuda a un niño y una niña para que traigan unas bolsas, mientras guarda los conos, el resto del curso se mueve libremente. Luego pide al curso que se ordenen, señalando que se sienten las niñas "hacia el sur, y los niños al norte. Con varias pelotas de tamaño pequeño y de colores, que pone al centro del espacio, dice que ahora trabajaran colaborativamente para lograr una meta en común, que en este caso es mantener la pelota en el aire, sin que se caiga o rebote, mientras deben superar ciertas dificultades.

-15:00 hrs. Entonces dice que se junten de a dos, con quienes quieran, pero que ojalá sean de un porte similar, y agrega que deben ponerse de frente a cierta distancia, para ir lanzando y recibiendo la pelota del compañero o compañera. La idea es que por ejemplo,

saltando con el pie derecho, mantengan el equilibrio mientras lanzan la pelota. El grupo va eligiendo sus equipos y el profesor ayuda a ubicar a los niños en el espacio en que se desarrolla la clase, para que no choquen o puedan trabajar cómodamente.

-15:10 hrs. Luego de un rato, mientras el docente va ayudando a quienes han tenido más dificultad de realizar la tarea de saltar en un pie, se pone más al centro de la clase y pide atención. Dice que ahora cambiarán y pondrán un poco más de dificultad, lanzando la pelota por debajo de la pierna que no están apoyando, ejemplificando la acción. Dice que no tienen que apurarse, que primero busquen el equilibrio y que simulen lanzar la pelota. De vez en cuando el profesor mira un cuaderno en donde parece tener registrados los ejercicios de la clase.

-15:20 hrs. La clase continúa con el curso tratando de lograr el objetivo, algunas parejas de niños y niñas se detienen, recogen su pelota, que caen al suelo de vez en cuando, mientras el profesor continúa revisando a las parejas que aun están saltando, y llama a los que ya han dejado de intentarlo, los motiva y dice que aprovechen el tiempo que queda de la clase. Luego de un rato, el profesor toca el silbato y dice que guarden las pelotas en la bolsa que indica. Luego llama a todos y en círculo nuevamente levantan los brazos, siguiendo al docente, mientras este les guía para que calmen la respiración y se despidan. A algunos que se acercan les da un abrazo o un gesto de cariño. Se despide en voz alta de todos y acaba la clase.