



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Representaciones respecto de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos
Originarios Ancestrales del profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso**

**Tesis para optar al grado de magíster en educación,
mención currículum y comunidad educativa.**

Javiera Serrano Gómez

Directora:

Susan Sanhueza Henríquez

Cotutor:

Marcelo Pérez Pérez

Santiago de Chile, año 2023

Nombre de la autora: Javiera Serrano Gómez

Profesora guía y profesor cotutor: Susan Sanhueza Henríquez; Marcelo Pérez Pérez

Grado académico: Magíster en educación, mención currículum y comunidad educativa

Título de la tesis: Representaciones respecto de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales del profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso

Resumen: En los últimos años en Chile se han levantado diversos programas de educación intercultural, con falencias estructurales que develan una construcción desde una lógica utilitaria al sistema educativo monocultural y neoliberal chileno, pues no tocan las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, haciendo inviable así, el diálogo intercultural auténtico, es desde este posicionamiento que se ha construido la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales (LCPOA) que el MINEDUC ha presentado a fin de hacerse cargo de la educación intercultural en Chile. La presente investigación tiene por objetivo analizar las representaciones, respecto de la asignatura en cuestión, que tiene el profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso. Para ello se propuso un estudio de tipo cualitativo, de estudio de casos múltiples, mediante entrevistas semiestructuradas, que alcanzó los siguientes objetivos: conocer tanto las dificultades, así como también la valoración que el profesorado identifica respecto de la implementación de la LCPOA, y, a partir de lo anterior, generar una propuesta de recomendaciones de mejora para la asignatura en base a su discurso.

Correo electrónico: javiera.serrano@ug.uchile.cl

Palabras clave: Educación Intercultural, Interculturalidad Funcional, Representaciones Docentes, Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.

AGRADECIMIENTOS

A quienes me han acompañado en este proceso, quienes me han ayudado desinteresadamente, entregando su tiempo, cariño y preocupación: gracias.

A Gabriel, por escuchar, gestionar y sostenerme con cariño en este periodo.

A María Luisa, por su comprensión, entendimiento, amor y oraciones.

A Gael, por desafiarme e inspirarme a ser mejor.

A María Ester, por sus consejos siempre sabios, su servicio y consideración.

A Denise, por entregarme su tiempo y cariño a mi familia.

A Marcelo, por ver mi potencial y guiarme continuamente desde el comienzo.

A Madrid, por su fiel compañía.

A las y los docentes que generosamente colaboraron en esta iniciativa.

Al creador y a los ancestros, por su herencia divina.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
Justificación del problema: Políticas públicas en torno a la interculturalidad en Chile	3
Problema de investigación	5
Objetivos	8
<i>Objetivo General</i>	8
<i>Objetivos Específicos</i>	8
CAPÍTULO 2- ANTECEDENTES TEÓRICOS	9
Representaciones sociales	9
Interculturalidad, algunas definiciones y su contexto en Chile	11
Educación intercultural en Chile	13
Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en contraste con las demandas de los Pueblos Originarios	15
Inflexión decolonial, colonialidad del poder y del saber: bases teóricas de la propuesta de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales	18
CAPÍTULO 3- DISEÑO METODOLÓGICO	23
Tipo de Investigación	23
Diseño de investigación	24
Muestreo	25
Análisis de datos	27
<i>Credibilidad del estudio</i>	27
CAPÍTULO 4- ANÁLISIS DE DATOS	28
Presentación de resultados	28

Categoría 1: Significados y propósitos de la interculturalidad	29
<i>Elemento 1: Interculturalidad como diálogo</i>	<i>30</i>
<i>Elemento 2: Interculturalidad como reparación histórica a pueblos originarios</i>	<i>32</i>
<i>Elemento 3: Interculturalidad como equidad cultural.....</i>	<i>34</i>
Categoría 2: Tensiones entre el currículum oficial y la LCPOA.....	36
<i>Elemento 1: Desconocimiento de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales</i>	<i>37</i>
<i>Elemento 2: Adecuaciones de los componentes del currículum</i>	<i>40</i>
<i>Elemento 3: Folclorización como educación intercultural.....</i>	<i>44</i>
Categoría 3: Saberes y prácticas de enseñanza desde una perspectiva intercultural	46
<i>Elemento 1: Trabajo colaborativo con otras asignaturas del currículum.....</i>	<i>47</i>
<i>Elemento 2: Aprendizaje por observación participante</i>	<i>49</i>
<i>Elemento 3: Contenidos culturales que forman parte de la LCPOA</i>	<i>50</i>
Categoría 4: Roles y relación de los actores educativos en la implementación de la LCPOA	52
<i>Elemento 1: Rol del docente.....</i>	<i>52</i>
<i>Elemento 2: Rol educador tradicional</i>	<i>55</i>
<i>Elemento 3: Rol dupla pedagógica</i>	<i>57</i>
<i>Elemento 4: Rol de la familia.....</i>	<i>59</i>
<i>Elemento 5: Rol de los sostenedores y directivos</i>	<i>60</i>
Categoría 5: Implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.....	62
<i>Elemento 1: Desarrollo de una Cultura de Paz</i>	<i>62</i>
<i>Elemento 2: Percepciones y aceptación de la identidad cultural propia y de otros</i>	<i>65</i>

<i>Elemento 3: Movilización de recursos económicos, técnicos y pedagógicos</i>	70
<i>Elemento 1: Desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes</i>	75
<i>Elemento 2: Escasa formación y sensibilización docente respecto de la LCPOA.....</i>	76
<i>Elemento 3: Descolonización del currículum oficial</i>	79
<i>Elemento 4: Violencia, discriminación y estereotipos hacia los pueblos originarios ..</i>	86
Relación entre categorías	89
<i>Categorías y Elementos Agrupados en el “Ser”</i>	92
<i>Categorías y Elementos Agrupados en el “Deber Ser”</i>	97
CONCLUSIONES	104
Limitaciones y proyecciones	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

INTRODUCCIÓN

En Chile, la redacción de una nueva Constitución con enfoque intercultural y plurinacional ha generado un cierre paulatino de los espacios políticos para los pueblos originarios, que han llevado al rechazo del primer borrador, y ahora, en la última propuesta de Consejo Constitucional, a la aceptación de un solo escaño reservado. La resistencia a la diversidad cultural revela el racismo anti-indígena en la sociedad chilena. En el ámbito educativo, se han implementado programas de educación intercultural desde 1996, pero aún persisten desafíos en la implementación de asignaturas y bases curriculares que aborden la diversidad cultural de manera adecuada, puesto que reflejan una perspectiva funcional de la interculturalidad (Tubino, 2005; Walsh, 2009). Para ello el MINEDUC propone incorporar una asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales en la escuela, limitándola a una matriz curricular preestablecida, sin considerar temas como los espacios, tiempos y formas de enseñanza propios de los pueblos indígenas. Además, se impone una perspectiva epistémica occidental y se trata a los saberes indígenas como meros contenidos. La formación docente y la inclusión de lo indígena en el currículo también presentan desafíos y resistencias.

De ahí nace el cuestionamiento que da origen a este estudio: *¿cuáles son las representaciones sobre la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales que tiene el profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso.* A partir de ello, se plantea como objetivo comprender las representaciones respecto de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales del profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso.

Para ello se consideran los aportes teóricos referentes a las representaciones sociales, su significado, importancia y mecanismo de funcionamiento; algunas definiciones de interculturalidad desde la perspectiva de Walsh (2009), entre ellas, la relacional, la funcional y la crítica; una caracterización de las políticas públicas en torno a la educación cultural en Chile; se caracteriza, asimismo, las particularidades de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en vista las demandas que resultaron de la Consulta

Indígena de Educación (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021); y, por último, los constructos teóricos que subyacen a la instalación de políticas públicas ambiguas, funcionales e insuficientes del MINEDUC, como lo son la inflexión decolonial y la colonialidad del poder y del saber.

Se propone para el estudio una metodología cualitativa que enfatiza la comprensión de la realidad dentro de un contexto situado, apuntando a la captación del mismo de manera unificada, profunda y colectiva, desde la conjunción del paradigma crítico y la inflexión decolonial. Para ello se llevaron a cabo 8 entrevistas a docentes de diversos establecimientos educacionales, públicos y privados, tradicionales e interculturales, que fueron analizadas a partir de la teorización anclada de datos, en las tres primeras operaciones: la codificación, la categorización y la relación (Mucchielli, 2001).

CAPÍTULO 1- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Justificación del problema: Políticas públicas en torno a la interculturalidad en Chile

La sociedad chilena actual se vio enfrascada en la redacción de una nueva carta magna sin precedentes, con paridad de género y escaños reservados para pueblos originarios, y no solo ello, sino que en su propuesta oficial definía que Chile “es plurinacional, intercultural[...], reconoce la coexistencia de diversos pueblos y naciones en el marco de la unidad del Estado” (Convención Constitucional, 2022, p. 4), y que “es deber del Estado respetar, promover, proteger y garantizar el ejercicio de la libre determinación, los derechos colectivos e individuales de los cuales son titulares [...]” (Convención Constitucional, 2022, pp. 4-5). Las reacciones ante la propuesta de Chile como un estado plurinacional e intercultural, no han estado exentas de polémicas y complejidades que dan cuenta de las diversas posiciones que nuestra sociedad tiene en torno al tema. Es entonces que encontramos voces en explícita oposición a la propuesta, mayoritariamente de sectores fuertemente nacionalistas y racistas, que enarbolan la opción de Rechazo de la nueva Constitución, opción que desde marzo e inicios de abril ha aventajado al Apruebo, diferencia que se impuso finalmente en el plebiscito del 4 de septiembre de 2022 (Segovia y Toro, 2022). La plurinacionalidad, destaca por ser catalogada por la ciudadanía como el tercer aspecto peor resuelto de la propuesta constitucional que fue rechazada, con un 23% de adherencia según la encuesta IPSOS (2022), develando entonces, la resistencia que existe hacia la diversidad cultural, y en específico a la plurinacionalidad en Chile, lo cual se asocia directamente a la idea de un Estado “sin-raza”, ocultando así, el racismo anti-indígena que prevalece en la sociedad chilena (Bonhomme, 2022).

De ahí en más, los espacios que se habían abierto desde el estallido social hasta el 4 de septiembre de 2022, se han ido cerrando poco a poco para los pueblos originarios en materia política, de ahí, que para el nuevo proceso de Consejo Constitucional, se permite un máximo de dos escaños reservados para representantes indígenas, cuyo requisito es contar con un 3,5% de votos, solicitando, en consecuencia un mayor número de votos que los requeridos por un candidato no indígena (Silva, 2023). En la práctica, esto implicó, que para

la votación del 7 de mayo solo se alcanzaron suficientes votos para obtener un representante dentro del Consejo, del pueblo más numeroso, el pueblo mapuche, dejando fuera y sin representación a los nueve pueblos originarios reconocidos por el Estado chileno (Fernández, 2023). Es lícito declarar, en consecuencia, que la interculturalidad en torno a los pueblos y naciones originarias es un tema relevante, atingente, serio y que debe ser atendido con urgencia, y, por lo tanto, cuestionarnos en torno a este tema, como docentes, viene a ser, entonces, una necesidad tanto ética como pedagógica y política.

En esta misma línea, Chile viene hace ya varios años impulsando políticas públicas en materia de educación intercultural. Encontramos el Programa de Educación Intercultural Bilingüe¹, creado en 1996, bajo el amparo de la Ley Indígena 19.253 y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, que en su comienzo estaba adscrito principalmente a las áreas con mayor densidad de población perteneciente a algún pueblo originario, y, sobre todo, al mundo rural, cuyos objetivos principales fueron: “la contextualización curricular, la participación comunitaria y la enseñanza de las lenguas indígenas” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017, p.12).

Luego, en el período entre 2001 y 2009, se comienza a gestar el Programa Orígenes, cuyo objetivo fue aumentar la cobertura en tres pueblos originarios: mapuche, atacameño y aymara. Su gran aporte fue el de ampliar, nuevamente, la cobertura, ahora a áreas con alta densidad indígena, pero en la urbe, pues un “75% del total de estudiantes con origen indígena se encuentra en establecimientos ubicados en áreas urbanas” (MINEDUC, 2017, p.15), y junto con ello crear la asignatura de Lengua Indígena para dichos pueblos.

En 2018 comienza un nuevo proceso en torno a la educación intercultural en Chile, con la consulta indígena respecto de la propuesta de Bases Curriculares de 1º a 6º año básico para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales que busca avanzar, en concordancia con la Ley General de Educación, en la creación de Bases Curriculares y con ello la implementación de un ramo que esta vez incluya a los nueve pueblos que hasta el 2019 estaban reconocidos por el Estado chileno, poniendo nuevamente en la palestra, el tema de la interculturalidad como una tema contingente para el escenario

¹ PEIB

educativo del país, puesto que ya desde 2019 se encuentran publicadas dichas Bases Curriculares (MINEDUC, 2019), los Planes (MINEDUC, 2021a; 2022a) y Programas (MINEDUC, 2021b; 2021c) de la asignatura, de 1° y 2° básico se encuentran publicados oficialmente, sin embargo, de 3° a 6° básico aún se encuentran en sus últimas etapas de revisión por parte del Consejo Nacional de Educación, implicando que desde 2022, se dio comienzo a la implementación de la LCPOA solo con los dos primeros niveles.

Problema de investigación

Las políticas públicas del Estado chileno respecto de la educación intercultural, han dejado entrever que se trata de una propuesta sostenida desde la interculturalidad funcional, puesto que busca incorporar a la escuela una asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, que impone una matriz curricular preestablecida que debe ser completada con “contenidos” indígenas, sin preocuparse de conversar y discutir en torno a otros temas como lo son los espacios, tiempos, formas de enseñar, etc. de los pueblos originarios, que son epistémicamente distintos a la estructura curricular preponderante de nuestro sistema educativo, y, que por supuesto, su encuentro en el aula se encuentra marcado por la dominación del contenido curricular por sobre los saberes cosmogónicos y prácticas de enseñanza de los pueblos indígenas, entre otras tensiones.

Es más, la propuesta de asignatura, no sólo no se cuestiona por la asimetría epistémica (Quilaqueo y Sartorello, 2018) entre el currículo oficial y los saberes cosmogónicos de los pueblos originarios, lo que incluye el forzar el encuadre de sus saberes a una matriz epistémica occidental (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019), que en términos curriculares implica establecer objetivos de aprendizajes, unidades, evaluaciones, etc., que son poco pertinentes con la forma de concebir el traspaso de conocimientos indígenas, sino que además, concibe dichos saberes, meramente como un contenido -y no como una cosmovisión, parte identitaria trascendental para los pueblos y naciones indígenas- que puede y será presentado a los y las estudiantes, tanto por los educadores tradicionales, como por docentes, cuya formación no ha incluido de forma obligatoria cursos referentes a interculturalidad y/o

la cultura de algún pueblo ancestral en particular, a excepción de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche² de la Universidad Católica de Temuco.

Sumado a lo anterior, tanto a nivel de formación docente, como en la escuela, las propuestas interculturales asumen que lo “indígena” debe relegarse solo a quienes califican como tal, siendo asignaturas/programas/ramos opcionales dentro del currículo, pues se sostienen desde la lógica monocultural del sistema educativo chileno, donde la inclusión de las identidades culturales diversas ha sido un tema discutido y escasamente regulado, que genera rechazo en las posiciones más conservadoras, que sistemáticamente han manifestado la voluntad de entregar programas que operen desde una lógica de discriminación positiva, donde se hagan adecuaciones exclusivamente para aquellos que las requieran: ya sea a través del PIE³ orientado a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, la ley SEP⁴ que entrega fondos a las instituciones educativas que trabajan con estudiantes “vulnerables” (o vulnerados), o comparativamente, la implementación de la asignatura de pueblos originarios en los establecimientos educacionales con un porcentaje determinado de “matrícula indígena”, siendo este, justamente una de las coyunturas del problema “indígena”, pues en un Chile “blanqueado” (Bonhomme, 2022), que reniega de sus raíces indígenas, enalteciendo los rasgos y cultura europea, se trata de una minoría que según el último censo, representa el 12,8% de la población (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017), a diferencia de Bolivia, un Estado Plurinacional, donde un 41% de la población pertenecen efectivamente a un pueblo originario (Instituto Nacional de Estadística, 2013), lo que implica entonces, primero, que las propuestas interculturales no son una prioridad para el Estado chileno por tratarse de las demandas de una minoría de la sociedad, y, segundo, que la identidad indígena/mestiza se encuentra fragmentada y oculta en la sociedad chilena.

En este sentido, lo que la evidencia nos señala, es que, en primer lugar, la escuela ha sido presentada principalmente como parte de las múltiples estrategias instrumentales de los

² Esta carrera se ofrece desde 1992 a estudiantes de origen mapuche y a partir del año 2000 a estudiantes no mapuche (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

³ Programa de Integración Escolar

⁴ Subvención Escolar Preferencial

Estados-Nación, para preservar, establecer y perpetuar los procesos de dominación heredados desde la colonia, como parte de la colonialidad (Quintriqueo, et al., 2014). En segundo lugar, la asimetría epistémica (Quilaqueo y Sartorello, 2018) entre el currículo oficial, monocultural, funcional chileno, no aporta un diálogo intercultural auténtico que permita concebir la dimensión ética, política y epistémica que subyacen al tema. Y, por último, la escasa formación docente respecto de la interculturalidad y/o la cultura de alguno de los pueblos originarios reconocidos por el Estado chileno, podría ser una de las dificultades o tensiones a las cuales la instalación de la propuesta de la asignatura de pueblos originarios podría tener que enfrentarse, pues se le interpela directamente a dicho estamento al esperar de ellos la implementación de la misma. Es menester entonces, indagar respecto a las representaciones que el profesorado tiene sobre la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, a fin de conocer su aprehensiones, tensiones, predisposiciones y valoraciones en torno a ella. Es a este respecto que cabe cuestionarse *¿cuáles son las representaciones sobre la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales que tiene el profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso?*

Objetivos*Objetivo General*

Comprender las representaciones respecto de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales del profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso.

Objetivos Específicos

1. Conocer las dificultades respecto de la implementación de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales que el profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso identifica.
2. Conocer los elementos que son valorados respecto de la implementación de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales por parte de los y las docentes de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso.
3. Elaborar una propuesta de orientaciones en base a las representaciones respecto de la implementación de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales del profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso.

CAPÍTULO 2- ANTECEDENTES TEÓRICOS

Representaciones sociales

La presente investigación toma como objeto de estudio las representaciones sociales del profesorado en torno a la asignatura LCPOA, por lo tanto, y desde esa mirada, es relevante definir la posición teórica desde la cual se sitúa dicho concepto.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) descansa sobre los aportes teóricos de Durkheim de representaciones colectivas (Durkheim y Mauss, 1996), que sostiene la existencia de un pensamiento organizado que impera en una determinada sociedad que se incorpora en cada uno de los sujetos que la conforman, aglomerando normas, creencias, mitos, etc. Moscovici toma la idea de pensamiento organizado para definir las representaciones sociales, como una de las distintas formas que toma dicho pensamiento, diferenciando, por ejemplo, entre el mito, la ciencia, la religión, y entre ellas, las representaciones sociales, como el conocimiento de sentido común, del cotidiano, cuya función es la producción de un determinado comportamiento o pauta de conducta, así como también, la comunicación entre los individuos, posibilitando el acceso al corpus cultural y social de un grupo en una relación cotidiana de intercambio.

Interesa relevar algunos aspectos claves respecto de las representaciones sociales. El primero, se trata de una noción que implica una incidencia activa de los individuos que pertenecen al colectivo social, en la producción y elaboración de sus propios conocimientos y códigos cotidianos, en este sentido, Banchs (1982) aporta que se trata de una forma de reconstrucción mental de la realidad que se genera en el marco de la interacción entre los individuos que conforman el conglomerado social. Segundo, se trata de un concepto de carácter funcional y cómo tal, significativo para los/las integrantes del medio social determinado; son dos las funciones primordiales a las que atiende, por una parte, establece una organización interna que permite la orientación material y social de los individuos, y por otra, permite el intercambio comunicacional entre los sujetos que pertenecen a la comunidad, a través de un código común que devela su historia individual y grupal (Farr, 1986). Por último, toma especial relevancia el comprender que las representaciones sociales

corresponden a una verdad legitimada, que se genera por la confianza que los sujetos tienen respecto del conocimiento compartido por el grupo, ligándose directamente entonces, con su carácter funcional, pues a partir de este emana el consenso grupal en torno a las decisiones que se generan tanto colectiva como individualmente.

Respecto del análisis de las representaciones sociales, Moscovici señala que existen tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

1. La información: Es la organización de conocimientos que una agrupación sostiene respecto de un objeto social, da cuenta de las explicaciones de la realidad que tienen los individuos en la cotidianidad (Moscovici, 1979).
2. El campo de representación: Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo, desde una perspectiva global, en este sentido “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación”. (Moscovici, 1979 p. 46)
3. La actitud: Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social, en este sentido Moscovici señala que “es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (1979 p. 49).

De ahí la necesidad de abordar metodológicamente estas tres dimensiones a fin de generar un marco amplio que permita develar las diversas coyunturas que forman parte del problema, puesto que si bien el conocimiento cotidiano, o las representaciones sociales, se constituyen a partir de la experiencia, esta se ve permeada por la información, el conocimiento y las estructuras de pensamiento que aprendemos y transmitimos a través de la educación formal y no formal que recibimos desde el nacimiento (Jodelet, 1986). En este sentido, la representación social, es representación de algo y de alguien, es el conocimiento que resulta de la interacción social del individuo -con sus experiencias, conocimientos,

historia, etc.- con el mundo que le rodea, es una construcción que en fin es expresión de una sociedad determinada (Jodelet, 1986). En nuestro caso, el “algo”, el objeto que se estudia es la asignatura de LCPOA (dentro del marco de la educación intercultural) y el “alguien”, los sujetos, son los docentes y su interacción con la LCPOA. Por lo tanto, es menester proveer un contexto histórico-político que dé cuenta, en parte, de cómo se ha abordado el “asunto indígena” en Chile, la interculturalidad, y la educación intercultural en cuestión.

Interculturalidad, algunas definiciones y su contexto en Chile

Ahora bien, cuando hablamos de educación intercultural, ¿a qué nos referimos? A partir de los esfuerzos de la política pública pareciera ser que se equipara el término intercultural en relación a grupos étnicos, en este caso los pueblos originarios, pues es a ellos a quiénes se les atribuyen programas de interculturalidad. Sin embargo, la discusión a nivel académico puede ampliarse en torno a la temática, entendiendo la interculturalidad, siguiendo a Walsh (2009), en al menos 3 distintos sentidos. El primero, refiere a la interculturalidad *relacional* (Walsh, 2009), es decir, se pone el foco en el intercambio y contacto entre culturas, sin darle mucho espacio a las asimetrías que existen entre ellas, y, que por lo demás, enfatiza un nivel de contacto y relación individual, dejando de lado las relaciones de dominación que subyacen a la estructuración societal.

El segundo, hace referencia a la interculturalidad *funcional* que plantea Tubino (2005), que se caracteriza por el reconocimiento e incluso valoración de la diversidad cultural, buscando su inclusión dentro de la estructura social pre-establecida, es decir, busca maneras de encajar la diferencia cultural en la sociedad política, económica y epistémicamente dominante, sin alterar dicho sistema.

Por último, encontramos la interculturalidad *crítica* (Walsh, 2009), que comienza un paso más atrás, al definir el problema a partir de la matriz colonial-racial dominante que presupone la dominación de los blancos o blanqueados por sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes, es decir, toma como problema el eurocentrismo y la colonialidad, donde

la interculturalidad es una herramienta, un proceso, que se construye desde y con la subalternidad, que busca cambiar no solo las relaciones sino la matriz estructural dominante desde abajo hacia arriba. De ahí la relevancia del campo educativo como un eje de la lucha, pues es ahí donde se genera la reproducción de la matriz epistémica eurocéntrica-hegemónica, y es ahí también donde reside el poder del giro decolonial, lo que configura, sin dudas, la educación como un espacio de tensión y disputa.

Como hemos revisado previamente, las políticas públicas en torno a interculturalidad en Chile, transitan desde lo relacional a lo funcional, situándose desde un paradigma jurídico de la multiculturalidad, que simplemente reconoce la diversidad cultural (Albert, 2019). A partir de ello, históricamente se identifican principalmente tres políticas de Estado en torno al tema indígena, que en su conjunto han apuntado al fortalecimiento de la máxima “Un Estado, Una nación”.

La primera política que se identifica es en el siglo XIX, donde Chile mantenía una postura en la que debía expurgar el lastre, salvar la chilenidad del escollo indio y negro -estos últimos negados falsamente por Chile (Bengoa, 2007)-, es por ello que inmigraron, a través de instancias legislativas acordes al tenor político de la época, cuerpos europeos, civilizados, blancos, que bajo el eufemismo de una pacificación dejaron al “enemigo” (Romero, 2013), el indio, dos opciones, morir o chilenizarse.

La segunda política pública, a comienzos del siglo XX, corresponde al mestizaje republicano, que ya no buscaba eliminar al indio, sino más bien ocultarlo a través de un espíritu nacionalista, que pretendía olvidar tanto la brutalidad de la purga del siglo XIX, así como la identidad indígena, lo moreno, para reconocerse chileno, la unificación de la nación, que además nos diferenció del resto del continente pues “éramos los más civilizados, los más demócratas, los más cultos y europeos de América Latina” (Waldman, 2004, p. 102), cosa que se le atribuía justamente a una sociedad chilena que en 1915 se autodeterminaba como un país “sin indios” (Waldman, 2004).

Culminando el siglo XX y a comienzos del siglo XXI, las políticas públicas internacionales convenían que se debe reconocer los pueblos preexistentes, la diversidad

cultural es una realidad que debe ser abordada, y para ello Chile se valió del multiculturalismo de la mano del liberalismo, que busca controlar el conflicto indígena a través de la inclusión de los “otros”, la alteridad y a su vez conservar la estabilidad social, promoviendo la producción indígena a través de proyectos, pero manteniendo el control sobre la administración de las necesidades de los grupos étnicos minoritarios, es decir, una tutela, que neutraliza y despoja de su contexto, sus significados y demandas. En el caso chileno, un ejemplo emblemático es la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), en 1993, institución que se pensaba sería un intermediario entre las necesidades de los pueblos originarios y el Gobierno, pero que finalmente pasó a ser un coordinador que monopoliza la definición de las políticas y programas en materia indígena supeditando dichas decisiones a la voluntad del Gobierno de turno (Riquelme y Samaniego, 2020).

Educación intercultural en Chile

En el apartado previo se ha analizado brevemente el posicionamiento de Chile respecto de los pueblos originarios. Evidentemente las políticas de estado han permeado a su vez, las políticas públicas en materia de educación respecto de dicho estamento social, siendo menester entonces, evidenciar el manejo de la educación intercultural en Chile.

Los registros históricos escritos sostienen que ya en la primera parte del siglo XX, tanto profesionales de la educación como representantes indígenas evidenciaban la necesidad de contar con una educación diferenciada para los niños y niñas pertenecientes, en este caso, al pueblo mapuche (Cañulef, 2000), toma especial relevancia la postura del Comicio Araucano, que en un comienzo, según Cañulef (2000), rechaza la oferta de educación formal y obligatoria, sin embargo, dicha postura se flexibiliza posteriormente, demandando sintéticamente cuatro puntos: el primero, el aumento de cobertura y calidad a través de una contextualización cultural de la educación; segundo, el contenido del currículo debe dialogar entre los contenidos generales del currículum nacional y el mundo rural/indígena; tercero, una educación bilingüe; y por último, la enseñanza debe estar a cargo de profesores indígenas, facilitando que personas sin diploma ejerzan la docencia. Las demandas no fueron

atendidas por la política pública sino hasta la entrada en vigencia de la ley 19.253 en 1993, que dio paso a la creación de la CONADI, que tuvo, dentro de otros objetivos, hacerse cargo de la educación indígena.

La CONADI impulsó entonces, la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe a partir de 1996, cuyo objetivo último fue preparar a los niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios de forma tal que pudiesen insertarse exitosamente tanto en su propio contexto como en la sociedad chilena (Ley N° 19.253 de 5 de octubre de 1993). El programa ha sufrido diversas modificaciones en base a las determinaciones de los gobiernos de turno, destacando la implementación del Programa Orígenes entre 2001 y 2009, que aumentó la cobertura en escuelas donde estudiaban niños y niñas mapuche, aymara y atacameños, lo que posibilitó la creación del Marco Curricular del Sector de Lengua Indígena⁵, para cuatro lenguas: aymara, quechua, rapa nui y mapudungun (MINEDUC, 2017). A pesar de estas modificaciones curriculares, se destacan ciertos puntos que se han mantenido hasta el presente: primero, está pensado para pueblos originarios, dejando fuera otras diversidades culturales presentes; segundo, es obligatorio para los establecimientos con un 20% de matrícula indígena, siempre y cuando las familias estén de acuerdo en que los/las estudiantes participen del mismo; tercero, se maneja a partir de una dupla pedagógica entre educador tradicional y el docente mentor; cuarto, la propuesta no logra el bilingüismo, donde más bien se logra el aprendizaje de frases sueltas y discursos repetidos (Lagos, 2015); por último, se trata de un programa que cuenta con condiciones salariales precarias para los/las educadores/as tradicionales (Lagos, 2015).

Todas estas medidas que se han tomado, responden a una lógica de discriminación positiva, que no van más allá de la asimilación de la cultura, y un rol del Estado de carácter asistencialista, donde a este le basta con impulsar proyectos dirigidos hacia los pueblos originarios, pero concebidos desde su propia perspectiva: la occidental, sin pretender un verdadero pluralismo, ni una consideración de la relevancia que tiene la cosmovisión de cada uno de los distintos pueblos, apuntando a un plan de mejora del rendimiento de los niños y

⁵ Desde ahora SLI.

niñas indígenas, en pruebas estandarizadas como el SIMCE -los estudios dan cuenta de una brecha en el SIMCE de matemática entre alumnos indígenas y no indígenas de un 0,2-0,3 desviaciones estándar (Webb, Canales y Becerra, 2016)- y por ende subir los niveles en cuanto a calidad en educación para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por ejemplo, y así cumplir con los niveles deseables para alcanzar el estatus de un país desarrollado, y mejorar la oferta internacional de inversiones hacia Chile, para el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM), dejando de lado la revitalización de las tradiciones de enseñanzas de los pueblos originarios, sus significados, su vinculación con el presente cultural, etc. Cosa que finalmente recae en que se reduce todo el conocimiento que los pueblos originarios pueden entregar en materia de educación, a una folclorización del mismo, sin ningún tipo de pertinencia cultural ni de lo que en esencia significa ser indígena (Lagos, 2015).

Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en contraste con las demandas de los Pueblos Originarios

En 2018 se celebró la Consulta Indígena para la elaboración de una nueva asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, a fin de recoger las necesidades de los pueblos reconocidos por el Estado chileno a esa fecha: atacameño, aymara, colla, atacameño/lickanantay, diaguita, rapa nui, mapuche, yagán y kawésqar. En dicha instancia, uno de los acuerdos transversales y más requeridos por los pueblos fue que “La asignatura debe ser para todos los niños y niñas de Chile y su implementación no debe condicionarse en virtud de un porcentaje de matrícula de estudiantes indígenas” (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021, p. 78). Sin embargo, esta demanda no fue acogida por el MINEDUC⁶, sino que se mantuvo la obligatoriedad para los establecimientos con un 20% de matrícula indígena y la voluntariedad de las familias de su enseñanza a los/las estudiantes (Decreto N° 97 de 9 de febrero de 2021), manteniendo a su vez la lógica de discriminación positiva que caracteriza al sistema escolar

⁶ Ministerio de Educación

chileno al atender la diversidad, en este caso cultural (Delbury, 2020). Lo anterior conlleva que difícilmente se logre su implementación en los contextos de los pueblos lickanantay, colla, diaguita, yagán y kawésqar, que se consideran en extrema vulnerabilidad lingüística y cultural (Pacheco, 2021), puesto que no se alcanzan los porcentajes requeridos, quedando a la voluntad de los sostenedores el implementar o no, la asignatura.

Otra de las demandas de los Pueblos hace referencia respecto de quiénes enseñarán la asignatura, en este caso, se pone el énfasis en mantener la dupla pedagógica, enfatizar la formación de los educadores tradicionales, cuya validación debe estar dada por las autoridades ancestrales, sus comunidades y asociaciones indígenas, y que como tal sea portavoz de su lengua y cultura (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021). A este respecto, el MINEDUC tampoco dio respuesta a dichas demandas, sino que mantiene que los agentes fundamentales de la puesta en práctica de la asignatura son los educadores profesionales y los docentes, no como dupla pedagógica, sino que como entes separados, lo que conlleva un especial peligro para la implementación, dado que en el caso de los educadores tradicionales, no cuentan con las herramientas pedagógicas y profesionales que permitan la toma de decisiones que orienten el logro de los objetivos de aprendizaje de la asignatura, y por otro lado, los docentes no cuentan con formación inicial respecto de la interculturalidad en general, o respecto de algún pueblo originario en específico, lo cual resta pertinencia cultural a la labor que puedan emprender a la hora de impartir la asignatura. Las demandas respecto de formación de los educadores tradicionales no son abordadas en el Decreto 97, tampoco así la formación inicial docente respecto de la interculturalidad. No son abordados tampoco los mecanismos de validación de los educadores tradicionales.

Respecto de la demanda de “Transversalidad, adecuación y articulación de saberes en todas las asignaturas” (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021, p. 78), el MINEDUC sostiene que “los OA de la asignatura permiten abrir y profundizar espacios para abordar la lengua y cultura de los distintos pueblos y para promover el diálogo con las demás asignaturas que componen el

currículum nacional del nivel, con vistas a transversalizar la interculturalidad en el sistema educativo” (Decreto N° 97 de 9 de febrero de 2021, p.11).

Es decir, si bien se señala someramente la posibilidad de poder trabajar de manera interdisciplinaria, el currículum oficial chileno se caracteriza por la fragmentación, la descontextualización y saturación de contenidos de las asignaturas (Caro, 2021), por lo que, en lo concreto, se dificulta enormemente la consecución de un trabajo de dicha envergadura, pues es incompatible tanto a nivel curricular, así como con respecto a los tiempos de trabajo lectivo y no lectivo, los objetivos de aprendizaje establecidos para cada asignatura, el trabajo colaborativo casi inexistente en la práctica, etc. En síntesis, dado que la escuela está configurada estructuralmente con asignaturas aisladas entre sí, con O.A. segregados temáticamente y un pobre desarrollo de trabajo colectivo entre docentes, difícilmente se logrará un trabajo holístico e interdisciplinar por el mero enunciamiento de las bases curriculares de la LCPOA.

En torno al bilingüismo, la solicitud de los Pueblos es que, en el caso de los territorios de bilingüismo e inmersión, la asignatura debe ser impartida en la lengua del pueblo correspondiente (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021). El MINEDUC señala como respuesta que se identifican tres contextos sociolingüísticos para los diversos pueblos reconocidos: sensibilización sobre la lengua, que atiende a los pueblos que no cuentan con una función social de la lengua de forma vigente o que se encuentre en proceso de aprendizaje de su lengua; rescate y revitalización, que comprende los espacios urbanos y rurales donde persiste la lengua, pero sin tener comunidades hablantes; y, por último, el fortalecimiento y desarrollo de la lengua que busca desarrollar el bilingüismo y/o la inmersión lingüística, para su uso en el ámbito cotidiano como segunda lengua. Dependiendo del grado de vitalidad lingüística de cada Pueblo y de cada contexto educativo, se desarrollan los O.A. derivados de cada contexto sociolingüístico referido. Siendo este, uno de los aportes de la asignatura que da respuesta a las demandas de los pueblos.

Por último, sobre las condiciones de implementación los Pueblos señalan que “La asignatura está implementada para todos los niños considerando su origen cultural” (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021, p. 78). Uno de los avances que tuvo la LCPOA fue justamente dar respuesta a esta solicitud, dado que el PEIB desde el 2009 contaba con el SLI en la enseñanza básica solamente para los pueblos aymara, mapudungun, quechua y rapa nui (MINEDUC, 2017), mientras que la LCPOA genera 9 planes de estudio y programas para los pueblos reconocidos al 2019 por el estado chileno, y además suma uno de “Interculturalidad”, que no adhiere a la cosmovisión de ningún pueblo en particular, sino a todos en su conjunto.

En síntesis, las demandas propuestas en 1925 del Comicio Araucano (Cañulef, 2000), aún resuenan en el presente como demuestra el informe de la Consulta Indígena (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021), pues a casi 100 años de aquella solicitud, su voz aún no ha sido atendida por las políticas públicas chilenas. En este sentido, se identifica la negación de la agencia epistémica de los Pueblos, dado que se excluye de las decisiones políticas la perspectiva de quienes dan origen a la necesidad de contar con la LCPOA, donde el gobierno cumple con el Convenio 169 de la OIT y la ley 19.253 al gestionar una Consulta Indígena, pero al ser de carácter consultivo y no vinculante, la asignatura no cuenta con el piso mínimo de exigencia para dar respuesta a las demandas de los Pueblos, encarnando una vez más la violencia epistémica (Pérez, 2019) característica de las políticas públicas referidas a la otredad en educación en Chile, puesto que atiende a su propia agenda y necesidades.

Inflexión decolonial, colonialidad del poder y del saber: bases teóricas de la propuesta de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales

A fin de proveer un contexto a nivel epistémico de cuáles son las bases teóricas que subyacen a la construcción de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, dentro de los márgenes de una interculturalidad desde una perspectiva funcional, se hace necesario ahondar tanto en el paradigma que lo sostiene, así como en algunos

conceptos clave que hacen referencia a la pugna que existe entre los conocimientos eurocéntricos que en este caso se ven representados por el currículum oficial chileno, y por otro lado, los saberes y epistemes de los Pueblos Originarios, que fueron reducidos y enmarcados dentro de la matriz curricular de la LCPOA.

La inflexión decolonial nace de la crítica a los paradigmas teóricos que se van robusteciendo en la academia, pero no desde la consolidación de sí mismo como un nuevo paradigma, sino más bien como un “paradigma otro”, en donde no solo los contenidos, sino también los términos y cómo se entabla la conversación, son cuestionados por los criterios epistémicos que subyacen a los paradigmas y la academia propiamente tal, por su carácter eminentemente eurocéntrico, descontextualizado, y moderno. Es decir, no busca ser una “superación” de lo paradigmático, sino entablarse como una nueva forma de análisis desde un pensamiento alterno. Con todo, la inflexión decolonial, pretende no solo entablar procesos de decolonialidad del saber, sino más bien, constituirse como un proceso interconectado en las diversas dimensiones de la existencia, lo político, lo ético, por ejemplo, pues son indispensables a la hora de pensar dicho proyecto.

Dentro del paradigma-otro de la inflexión decolonial, encontramos como piedra angular la noción de colonialidad del poder. Ahora bien, cabe destacar, que cuando hablamos de colonialidad no hacemos referencia al colonialismo -concepto que se circunscribe al proceso bajo el cual el colonizador subyuga política, religiosa y militarmente a la colonia con el fin de obtener trabajo y riquezas de aquellos- sino que nos referimos al fenómeno histórico que deriva del colonialismo, cuya extensión permanece hasta el presente a través de la naturalización de una jerarquía social, cultural, política, cognitiva e incluso racista de los colonizadores sobre los colonizados.

La colonialidad del poder, concepto introducido por Quijano, comienza por entender que su sustrato es la colonialidad cultural, que va más allá de una acción desde el exterior, es decir, una dominación del colonizador al colonizado, sino más bien, es un proceso en donde el colonizado es “seducido” por la cultura dominante, por las posibilidades de acceso al poder que esta le permite, y por ende, transforma sus propios imaginarios, su propia subjetividad,

anhelando entonces, ser parte del ideal europeo, y participar así de su poder y beneficios materiales (Quijano, 1992).

Ahora bien, ¿qué es el poder?

“[...] el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios” (Quijano, 2000, p. 345).

Quien posee el poder, según Quijano (2000) está normado por las ideas que subyacen al concepto de raza, donde algunos (europeos) se sitúan a sí mismos en la cúspide de la pirámide social, y desde ese lugar privilegiado y exento de escrutinio, dictaminan, por ejemplo, quiénes serán quienes trabajan, la repartición del trabajo, la repartición de los productos que derivan del trabajo, las condiciones de trabajo, etc., es decir, el poder operando en relaciones concretas de la vida de los “colonizados”, que se sienten “libres” por no estar ya subyugados políticamente a la colonia, negando el proceso aún vigente de la colonialidad imperante en América Latina, y por cierto, en Chile.

Ahora, dentro de la idea de colonialidad del poder, deriva la colonialidad del saber, que, si bien emana de la primera, es de carácter constitutivo de la colonialidad, es decir, pertenece a la infraestructura y es central a la hora de establecerse dicho proceso, y, por ende, no puede ser entendido como una prolongación ideológica de la misma. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

La colonialidad del saber, está marcada por el proceso del eurocentrismo, es decir, la conjunción del etnocentrismo (la exacerbación de la cultura propia), y el sociocentrismo (superioridad de un grupo dentro de la sociedad, por sus costumbres e ideologías), pero desde lo europeo, posicionándose a sí mismo, como la máxima de progreso y evolución dentro del género humano. Para ello se ha valido de su poder militar, político, económico, cultural, e

incluso epistemológico, operando no solo desde el avasallamiento, destrucción, tortura, etc. sino que también a través de medios aún más penetrantes, como lo es la interpelación ideológica y la producción de subjetividades (Restrepo y Rojas, 2010).

Es dentro de este plano que se ubica la colonialidad del saber, pues el eurocentrismo niega cualquier posibilidad de que siquiera existan otras formas de levantar conocimiento, e incluso que cualquier no-europeo sea capaz de pensar, discurso que se encuentra disfrazado detrás de las ideas de modernidad/positivismo/globalización, donde la máxima es apuntar a un conocimiento claro, preciso, verificable, metódico, sistemático, general, predictivo, etc. (Bunge, 1960), y que, por ser calificado como tal, cualquier otro conocimiento no-europeo de cuajo no calza con aquellas descripciones. Es decir, se oculta la idea que los no-europeos sean incapaces de pensar y generar epistemes, bajo el pretexto de que el conocimiento no-europeo no es “científico”. “La pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del ‘conocimiento occidental’ es donde se afinsa su supuesta superioridad epistémica que inferioriza o invisibiliza las formas de concebir y producir conocimientos diferentes” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 138).

Frente a ello se produce el efecto de folclorización, invisibilización e incluso ridiculización del conocimiento indígena, entre otros, al ser relegado a lo “alternativo”: existe una medicina formal, la occidental, la que ejercen los médicos formados en las universidades que responden al discurso científico derivado de la modernidad/positivismo, frente a la medicina “alternativa”, “la de las hierbas”, pero esa, no es medicina, esos son chamanismos, son efectos placebo que solo ayudan a que la persona esté predispuesta anímicamente en su búsqueda hacia el ser eutrófico, pero que lo que en realidad cura las dolencias son los tratamientos y fármacos prescritos por el médico. Es por ello que todo aquel conocimiento que no se subyuga a las modalidades de producción de conocimiento occidental, no son conocimiento, son creencias, son dogmas, negando así, implícitamente la capacidad intelectual de todo aquel que profese tal conocimiento, porque se implica a sí mismo en la producción del mismo, y eso es inaceptable. La máxima de la objetividad y la universalidad, es el entender que el conocimiento científico se levanta desde un punto “cero”, un punto de vista que es el único válido, porque no es susceptible de ser observado u objetado, es decir,

puede ser aplicado a todos los contextos posibles, porque es a-sujeto, es decir, el conocimiento levantado no está creado por sujetos, porque ha pasado por diversos instrumentos de medición que inhiben la participación del sujeto investigador, y como es medible, es preciso y verificable, no importa el contexto en el cual se lleve a cabo la verificación del mismo. Es un conocimiento levantado “desde un no lugar, desde un sujeto deshistorizado y descorporalizado” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 139)

A pesar de la racionalidad y la lógica bajo la cual opera la modernidad/positivismo/colonialidad del saber, aquel argumento no es plausible puesto que “siempre hablamos desde un lugar en particular en las estructuras de poder. Nadie escapa a la clase, lo sexual, el género, lo espiritual, lo lingüístico, lo geográfico y las jerarquías raciales del ‘sistema mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal’” (Grosfoguel, 2006, p. 21), y por ende la pretensión de universalidad, no es más que aquello, una pretensión.

CAPÍTULO 3- DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de Investigación

La presente investigación se sitúa desde una metodología cualitativa que enfatiza la comprensión de la realidad dentro de un contexto situado, lo que implica la captación del mismo como un todo unificado, caracterizado por el estudio en profundidad del fenómeno social (Pérez, 1994). Fenómenos, que, por su característica humana, no son reproducibles, por ser producciones sociales (Mucchielli, 2001), que, en el caso de la presente investigación, refieren a una construcción colectiva respecto de las representaciones del profesorado sobre la LCPOA.

Esta metodología estará enmarcada bajo un paradigma crítico decolonial, que se sostiene por la conjunción, por una parte, de la Teoría Crítica, y, por otra parte, de la Inflexión Decolonial.

El paradigma crítico tiene como objetivo no solamente indagar, obtener datos y comprender la realidad a investigar, sino que busca posibilitar las transformaciones sociales del contexto en el cual se suscita el problema de investigación (Melero, 2011/2012). La posibilidad de transformar o emancipar viene por la autorreflexión respecto de las pugnas que subyacen al problema en cuestión, que implica un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. La Teoría Crítica, no sólo señala el desacuerdo manifiesto con el orden político-social imperante, sino que busca develar los procesos históricos que distorsionan sistemáticamente los significados subjetivos (Alvarado y García, 2009), convenciendo a aceptar el status quo entre opresor/oprimido como una condición natural, necesaria y/o inevitable (Kincheloe y McLaren, 2012). Para Habermas (1994), el análisis, desde una perspectiva crítica, puede derivarse desde el lenguaje y el discurso ordinario, por lo tanto, se debe propiciar una distribución simétrica y horizontal de los actos de habla en un determinado grupo, sin jerarquizar los roles ni dominar los turnos de habla. De ahí la decisión de optar por una metodología cualitativa, pues permite la captación de los sentidos, representaciones y significados implicados en la interacción de los sujetos, que son producidos a través del lenguaje en un sentido amplio, pero desde la teoría crítica,

cuyos objetivos van más allá de la captación del estado actual del fenómeno social, apuntando hacia las posibilidades de transformación del mismo, desde la interpretación de los actores sociales involucrados, para lo cual no hay fórmulas metodológicas establecidas, debido a la pluralidad de teorías críticas, sus constantes cambios y evoluciones, y, por la necesidad de contar con espacios de desacuerdos entre los teóricos críticos (Kincheloe y McLaren, 2012).

Siguiendo esta línea, la teoría crítica señala que no es posible aislar los fenómenos sociales del dominio de los valores ni la ideología que les da su origen, incluso a nivel investigativo y epistemológico, puesto que las formas occidentales de pensamiento y construcción científico, imperan a nivel académico, reclamando una objetividad y neutralidad que lo disciplina (Kincheloe y McLaren, 2012). De ahí la importancia de reconocer el papel que juega la inflexión decolonial, atravesando el análisis de la presente investigación dado que confluyen en el propósito de develar las pugnas que subyacen a la instalación de la LCPOA a nivel epistémico y pedagógico, y las contradicciones que ello genera en la práctica de los y las docentes a la hora de su implementación. En este sentido, la inflexión decolonial nos pone de manifiesto la relación asimétrica de poder, en la que el saber dominante, el occidental, se asume como válido debido a las condiciones materiales y políticas que impactan en el establecimiento de su preponderancia, y junto con ello el uso de conceptos y categorías de análisis que, inherente a la experiencia específica occidental, pretenden aplicarse, en este caso, al contexto latinoamericano y chileno (Andrade, 2019).

Diseño de investigación

A partir de lo anterior, el tipo de estudio en el cual se enmarcará la presente investigación es un estudio de caso, como una investigación empírica que estudia el fenómeno dentro de su contexto (Yin, 1994). En este sentido, el estudio de caso corresponde al de casos múltiples, considerándolos holísticamente como una sola unidad de análisis (Yin, 1994 citado en Jiménez y Comet, 2016), que en términos de Stake (2005) corresponde al estudio de caso instrumental, que busca profundizar y afinar un tema o teoría, donde el caso vendría a apoyar el establecimiento de afirmaciones sobre el fenómeno estudiado. Para este

estudio, se torna fundamental el poder contemplar desde las distintas perspectivas del profesorado respecto de la LCPOA, a fin de poder establecer un conglomerado de afirmaciones que pudiesen representar estructuralmente el discurso en torno al tema.

Técnicas de investigación

Respecto de la recolección de datos cualitativos, se plantea el uso de la entrevista semiestructurada como técnica de investigación.

Se utilizará la entrevista semiestructurada con cada uno de los sujetos que forman parte de la muestra, siguiendo un modelo de conversación horizontal, que permita formular inicialmente preguntas que permiten la consolidación de un discurso dialógico, de forma continua y con una línea argumental que se define a partir del tema de la investigación, en este caso, la LCPOA (Delgado y Gutierrez, 2007). Se proyecta entonces, en primer lugar, conocer las representaciones que estos tienen respecto de la interculturalidad en general, para luego dar paso a la educación intercultural y cómo conciben la asignatura de Pueblos Originarios desde sus propios conocimientos y expectativas. Es relevante hacer esta entrada a través de entrevistas, debido a que facilita el análisis de una de las dimensiones de las representaciones sociales según Moscovici (1979), que corresponde a la información, entendida como la organización de conocimiento que en este caso los y las docentes sostienen respecto de la interculturalidad, la educación intercultural y la LCPOA, es decir, el conocimiento cotidiano que se maneja en torno a estos conceptos, que permiten conocer la aproximación que dicho estamento tiene sobre el tema en cuestión.

Muestreo

La investigación desde una vertiente cualitativa busca la saturación del espacio simbólico de los discursos de los docentes, donde se cruzan distintas opiniones, visiones y realidades en torno a la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, por lo tanto, se trata de una muestra no estadística, a partir de las necesidades del estudio. Es por ello que se contemplan como criterios de selección de la muestra, las siguientes categorías:

- Distribución por pertenencia o no a pueblos originarios
- Distribución por establecimientos públicos, municipales y particulares pagados
- Distribución por cursos (desde 1° hasta 6° básico)
- Distribución por años en ejercicio
- Distribución por establecimientos interculturales o tradicionales
- Distribución por género
- Distribución por la comuna en la que trabajan, en este caso, la comuna de Valparaíso

La distribución de los sujetos que fueron seleccionados para la muestra se puede evidenciar en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de la selección de la muestra

Sujeto	Género	Tipo de dependencia	Nivel educativo	Pertenencia Pueblos Originarios	Años de ejercicio	Tipo establecimiento
E1	Femenino	SLEP	5° a 8° básico	No	38 años	Intercultural
E2	Femenino	SLEP	3° y 4° básico	No	11 años	Intercultural
E3	Femenino	SLEP	1° básico	Atacameña	18 años	Intercultural
E4	Masculino	SLEP	5° a 8° básico	No	6 años	Tradicional
E5	Masculino	Municipal	2° a 8° básico	Diaguíta	8 años	Tradicional
E6	Femenino	Particular Pagado	2° y 3° básico	No	5 años	Tradicional
E7	Femenino	Particular Pagado	6° a 8° básico	Diaguíta	19 años	Tradicional
E8	Masculino	SLEP	3° a 8°	Diaguíta	7 años	Tradicional

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

Respecto de la producción de datos cualitativos, se propone la construcción de un informe de investigación de corte descriptivo (Pérez, 1994), detallando las representaciones que los y las docentes provenientes de diversos establecimientos educacionales públicos, municipales y particulares pagados de la comuna de Valparaíso otorgan respecto de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, un tema educativo que aún no ha sido estudiado en profundidad, debido a su reducida y paulatina implementación, y, que por lo tanto, las categorías conceptuales de análisis serán producidas a partir de los datos recogidos, a través de la teorización anclada de los datos (Paillé 1994 citado en Mucchielli, 2001), para ello se llevará a cabo un proceso inductivo de teorización, a partir del discurso de los docentes, para luego generar las categorías de análisis del estudio.

Credibilidad del estudio

Se propone una triangulación teórica, entendida como la acción de revisión y discusión reflexiva de la bibliografía especializada, actualizada y pertinente sobre la temática en cuestión, siendo menester que el marco teórico se constituya como otra fuente sustancial para el proceso de construcción de conocimiento (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Para ello, se retomará entonces la discusión bibliográfica y desde allí producir un nuevo debate, pero ahora en vista a los productos concretos del trabajo de campo desde una interpelación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos relevantes sobre la educación intercultural, especialmente las investigaciones llevadas a cabo por Espinoza (2016) y Lagos (2015), como referentes comparativos respecto al estado del debate del PEIB y lo que sobre ello se ha encontrado en torno al análisis de los datos elaborados a partir de las entrevistas. Es especialmente relevante el poder generar un análisis de contraste teórico debido a que ello posibilita una aproximación a la segunda dimensión de las representaciones sociales, que corresponde al campo de representación (Moscovici, 1979), es decir, el marco que jerarquiza y organiza el contenido o la información que compone el objeto de la representación y con ello ahondar en los aspectos específicos que forman parte de este y al mismo tiempo explorar su vertiente global.

CAPÍTULO 4- ANÁLISIS DE DATOS

A fin de llevar a cabo la interpretación de los sentidos que subyacen al discurso enunciado por los sujetos participantes del estudio, este ha sido analizado a través de la teorización anclada de datos, cuyo objetivo es la producción inductiva de la teorización acerca de un determinado fenómeno social. Para ello, se plantean seis operaciones no lineales entre sí: la codificación, la categorización, la relación, la integración, la modelización y, por último, la teorización (Mucchielli, 2001), siendo las primeras tres operaciones, las que forman parte de este estudio. La particularidad que caracteriza a este tipo de análisis, es justamente, el anclamiento del mismo en los datos empíricos, en este caso, el discurso elaborado por los/las docentes, cuyo procedimiento central es el contraste constante y consistente entre los datos recogidos y la producción teórica (Mucchielli, 2001). En este sentido, a partir de las entrevistas realizadas se identifican temas emergentes, que luego dan sustento a las categorías construidas por el investigador.

Presentación de resultados

A continuación, se presentan las categorías y elementos construidos a partir de los discursos elaborados por los docentes participantes de la investigación, en la Tabla 2.

Tabla 2
Categorías de análisis de la investigación

Categorías	Elementos
Significados y propósitos de la interculturalidad	<ol style="list-style-type: none">1. Interculturalidad como diálogo2. Interculturalidad como reparación histórica a pueblos originarios3. Interculturalidad como equidad cultural
Tensiones entre el currículum oficial y la LCPOA	<ol style="list-style-type: none">1. Desconocimiento de la LCPOA2. Adecuaciones de los componentes del currículum3. Folclorización como educación intercultural

Categorías	Elementos
Saberes y prácticas de enseñanza desde una perspectiva intercultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo colaborativo con otras asignaturas del currículum 2. Aprendizaje por observación participante 3. Contenidos culturales que forman parte de la LCPOA
Roles y relación de los actores educativos en la implementación de la LCPOA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rol del docente 2. Rol del educador tradicional 3. Rol de la dupla pedagógica 4. Rol de la familia 5. Rol del sostenedor y directivos
Aportes de la implementación de la LCPOA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de una cultura de paz 2. Percepciones y aceptación de la identidad cultural propia y de otros 3. Movilización de recursos económicos, técnicos y pedagógicos
Desafíos de la implementación de la LCPOA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes 2. Escasa formación y sensibilización docente respecto de la LCPOA e interculturalidad 3. Descolonización del currículum oficial 4. Violencia, discriminación y estereotipos hacia los pueblos originarios en contexto escolar

Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1: Significados y propósitos de la interculturalidad

La categoría *significados y propósitos de la interculturalidad* se refiere al conjunto de representaciones y objetivos que se le atribuyen a la interculturalidad desde distintas perspectivas. En este sentido, se puede identificar que la interculturalidad es vista como un fenómeno social y una forma de ampliar el horizonte de conocimiento. También se percibe que su objetivo es romper las lógicas aislantes y generar vasos comunicantes entre distintas culturas, fomentando la paz, el diálogo y la inclusión.

En primer lugar, se destaca que la interculturalidad se enfoca en tomar las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes y sus familias, y en generar un diálogo efectivo. En este contexto, se propone que se debe realizar un trabajo democrático y participativo, en el que se consulte a los involucrados.

Por otro lado, se entiende la interculturalidad como una forma de reparar históricamente el daño a la memoria de los pueblos indígenas y de conocer y reconocer la existencia de distintos pueblos y culturas. Asimismo, se concluye el rol de la interculturalidad en el proceso de construcción de un estado plurinacional, donde se fomente la transversalidad de la misma en todos los ciudadanos del país.

Por último, se comprende la importancia de la interculturalidad en la eliminación de sesgos culturales y en la celebración de las diferencias, fomentando la equidad y la inclusión en las condiciones de vida de todos, incluyendo, no sólo a pueblos originarios, sino también a culturas migrantes y otros grupos culturales minoritarios.

Elemento 1: Interculturalidad como diálogo

El elemento de análisis *Interculturalidad como diálogo* se enfoca en la importancia del diálogo y la comunicación efectiva entre culturas como un medio para construir una sociedad más inclusiva y diversa.

A través de las entrevistas, se observa la idea de diálogo en al menos 3 dimensiones. La primera, refiere al *diálogo entre la escuela y las familias/estudiantes*, ya que se entiende que una de las condiciones básicas que implica la instalación de una política educacional intercultural, es el reconocimiento de las necesidades, intereses y problemáticas de las diferentes culturas que conforman la comunidad, así como la importancia de consultar y tomar en cuenta sus opiniones de manera democrática.

“Si, es que igual hay mucha resistencia también. Como aquí, quizás aquí no hay resistencia. Los profesores lo necesitan, los niños lo necesitan. Todos dicen ‘ya, vamos’, pero en otros colegios...por eso no tienen resultados, por eso tienen dificultades. Incluyendo de convivencia, de violencia. Es porque no piensan en los demás, no se les consulta, no hay un diálogo efectivo. De tomar las necesidades, de tomar los intereses, de tomar las inquietudes, de tomar las necesidades, las problemáticas, lo que sea. No está. Pero aquí se da. Eso es importante para que una escuela funcione y sea fuerte, sea... esté firme, sólida, esté clara, esté con el enfoque. [...]”

Exactamente, a partir de las necesidades, no fue una cosa impuesta por nosotros, sino que se les consultó. No fue que a alguien se le ocurrió.

No, eso es lo que menos hemos tratado de realizar en la escuela. O sea, siempre consultar, siempre por votación, de manera democrática. Y pensando principalmente en los estudiantes, en las familias” (E3, 2022).

La segunda dimensión, dice relación con el *diálogo dentro de la escuela*, pues se destaca la importancia del trabajo en equipo y el respeto hacia las diferencias culturales, lo cual implica el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en las relaciones interpersonales y la generación de espacios educativos que fomenten la inclusión y el diálogo. En este contexto, la interculturalidad se ve como una oportunidad para celebrar la diferencia y el intercambio cultural, y no como una fuente de conflictos o ataques.

“La interculturalidad es fundamental. Pero es algo hacia lo que tenemos que aspirar, hay que ir construyendo los espacios educativos para que se generen condiciones interculturales” (E4, 2022).

“Que también haya un trabajo en equipo en los estudiantes y también con mayor razón en las personas que están trabajando en el sistema educativo” (E5, 2023).

“Al final la idea es debatir no pelear.

O entender las diferencias, porque no necesariamente van a haber siempre puntos en común. Sino como ‘Oye, en verdad quiero escucharte’, porque así yo me culturizo más como persona, para entender otros puntos de vista y yo mismo crezco como persona. Si al final creo que el tema de la interculturalidad igual es bonito por lo mismo, porque como que se celebra esa diferencia, como que ‘Oye que aunque tú pienses distinto, porque yo no lo había visto desde este punto de vista’ y ‘claro, tienes razón’, pero acá no, es como un frecuente ataque” (E6, 2023).

La tercera y última dimensión, se relaciona con el *diálogo que se genera a nivel personal*, puesto que se entiende la interculturalidad como parte de un proceso educativo y de enriquecimiento personal, que permite a las personas ampliar su horizonte de conocimiento y perspectivas, a través del intercambio de ideas, tradiciones y visiones de la vida. En este sentido, la interculturalidad promueve el diálogo y la comprensión entre culturas para generar condiciones de paz y armonía, cuyo impulso viene a ser una decisión consciente.

“Yo creo que interculturalidad debería ser visto como el intercambio de ideas, de tradiciones y aspectos de visión de ser humano que debería haber entre las culturas.

Entonces, claro, es el traspaso que debería haber y que en todo aspecto de todas las diferencias que tienen las personas que se relacionan dentro de un mismo grupo geográfico, por así decirlo, y pero que no comparten necesariamente estas ideas, estas tradiciones y por la ancestralidad que puedan tener.

De admirar, a lo mejor, lo que hizo y de... pucha, y de que eso me dé más ganas a mí de poder hacerlo y de buscar esta experiencia y otra más y mezclarla con otro y conocer más y mientras conozco más cosas, puedo generar o me puedo quedar con una y seguir admirando las otras... no sé, pero creo que mientras más yo sé, más mi visión se amplía, y entonces mis recursos emocionales y temporales se multiplican” (E7, 2023).

“Para que sirva la interculturalidad, mira en el fondo, si tu lo ves desde tu punto de vista personal, es una forma de ampliar tu horizonte de conocimiento. Cuando nosotros generamos vasos comunicantes entre culturas, vamos ampliando nuestro horizonte de pensamiento, por lo tanto, nos vamos educando más. Es decir, en bien simple, para qué nos sirve la interculturalidad, es una forma de educarnos más.

Yo siento que la interculturalidad es generar los vasos comunicantes entre distintas culturas y que eso fomente la paz, el diálogo, etc.

Lo que viene a hacer la interculturalidad, es justamente romper esas lógicas aislantes y hacer que [los distintos grupos] se comuniquen” (E4, 2022).

Elemento 2: Interculturalidad como reparación histórica a pueblos originarios

El elemento *Interculturalidad como reparación histórica de los pueblos originarios* entiende la interculturalidad como un proceso de reconocimiento y valoración de las culturas y cosmovisiones de los pueblos originarios, cuya primera premisa es la reparación del daño causado por la imposición de la cultura occidental y la violación de los derechos de estos pueblos a lo largo de la historia.

Este enfoque de interculturalidad, en consecuencia, problematiza la limitación de los planes y programas a la mera inclusión de contenidos sobre las culturas indígenas, puesto que comprende que la solución va más allá, en el sentido de que requiere, como condición base, el establecimiento de un diálogo real y equitativo entre las diferentes culturas presentes en una sociedad, respetando la diversidad y generando condiciones de igualdad entre ellas. Planteando, así, que la reparación histórica de la memoria de los pueblos originarios, viene a ser la primera etapa en dicho proceso, puesto que se entiende como un proceso necesario para corregir los errores del pasado y construir un futuro más justo y equitativo. Para ello, es fundamental reconocer y valorar las culturas de los pueblos originarios como parte del patrimonio cultural de un país y como una fuente de sabiduría y conocimiento valioso.

“Mi interpretación del concepto interculturalidad pasa a ser distinto al concepto de interculturalidad del Ministerio de Educación. Porque lo que siento yo que están haciendo, más que interculturalidad, es... a través de los planes y programas, es hacer una reparación histórica al daño de la memoria de los pueblos indígenas. [...]

Quizás es un paso hacia la interculturalidad, porque tampoco podemos desconocer que vivimos en un país que es profundamente racista. Vacío de su identidad, entonces como somos vacíos de identidad, la buscamos afuera. Entonces, como la buscamos afuera, nos olvidamos de que tenemos identidades mucho más ricas que las de afuera. Entonces claro, esta asignatura para lo que podría servir es como para hacer una reparación al daño histórico de la pérdida de la memoria sobre los pueblos indígenas” (E4, 2022).

“El fenómeno intercultural tiene mucho que ver, o da pie, o sienta las bases o inclusive podría ser después o antes, previo o post, ante la aprobación de un estado plurinacional en un país, y mientras haya una educación al respecto, una educación cívica, una educación secular con este tema, va a ser algo que va a ser mucho más notable. Yo creo que, uno de los aportes como el más específico, es ayudar a que Chile sea como realmente un estado plurinacional. A que la interculturalidad sea transversal a todos los ciudadanos del país” (E5, 2023).

Ahora bien, este proceso de reparación no es sólo simbólico, sino que también debe ser material, garantizando el respeto y la protección de los derechos territoriales, culturales y lingüísticos de los pueblos originarios. En este sentido, toma relevancia la implementación de políticas públicas, en este caso, en materia de educación, que permitan a los y las estudiantes conocer la existencia actual de los pueblos originarios, a través de la comprensión de que no son solo una historia del pasado, sino que son personas reales con identidades culturales ricas y diversas.

“Entonces, que es lo que hacemos, los niños van a aprender en la asignatura: ‘Unidad 1, los Mapuche’, los van a conocer, a conocer su lengua, cierto, sus platos típicos, su vestimenta. Los van a conocer. Entonces van a saber que no es algo que quedó en el pasado, van a saber que los Selk’nam existen, que los Kawésqar existen, que son personas, que no son dibujitos que venían en el libro de historia y que vivieron hace 500 años acá” (E4, 2022).

Por lo anterior, se problematiza la implementación de políticas interculturales con foco solo en la reparación histórica, puesto que si bien es un paso importante, es también, insuficiente, en el sentido de que no hay una política integral que permita la conjunción de todos los ámbitos que dicen relación con los derechos de los pueblos originarios, puesto que actualmente se encuentran segregados en los distintos ministerios y programas gubernamentales que se hacen cargo de ello, sin tener una unificación que permita un norte claro, a partir de objetivos conjuntos que optimicen la eficacia de su implementación.

“Pero, el tema de la interculturalidad, relacionada a los pueblos indígenas, tiene mucho que ver todavía con la reparación. Pero todavía estamos como en la reparación simbólica... cuando uno, no sé, yo, he tenido oportunidad de conversar con personas que son de comunidades mapuche tanto de acá de la zona centro, como del sur, y cuando uno les habla de estos temas es como que te miran ‘estás tratando de... loco, yo vivo esto, yo soy esto, no me vengas a...’ cuando uno habla, ‘no, la interculturalidad’ un mapuche te dice ‘¿qué?! primero que todo, déjenos vivir en paz, primero que todo, no nos discriminen, no nos roben las tierras, luego de eso, recién conversamos’, eso me lo han dicho ellos mismos” (E4, 2022).

“Mira yo creo que, sin tener mayor detalle de los programas, siento que al menos es un avance, una intención. Claramente se queda corto porque ya estamos en un contexto social, el cual amerita, una solución mucho más grande. Pero sí, creo que está bueno que se hayan pegado esta iniciativa chiquita, pero que sí, al final creo que dignifica más a los pueblos originarios, no sé si solamente se trata de pueblo mapuche o también de otros, pero sí creo que al menos los dignifica un poco, así como la raíz” (E6, 2023).

Es entonces, necesario que la sociedad esté abierta a escuchar y aprender de los pueblos originarios, y estar comprometida en desmontar las estructuras racistas y discriminatorias que impiden la verdadera inclusión y el diálogo intercultural.

Elemento 3: Interculturalidad como equidad cultural

Interculturalidad como equidad cultural hace referencia a la promoción y valoración de la diversidad cultural en una sociedad, donde todas las culturas son reconocidas y valoradas de manera equitativa. Esta perspectiva implica no solo la inclusión de las culturas indígenas, sino también de todas las culturas presentes en una comunidad, como las de los migrantes y personas con discapacidades, incluyendo aquellas que son más difíciles de entender y apreciar debido a la falta de comprensión o conocimiento. En este sentido, se concreta un giro, que pone el foco, no en las culturas, sino en la diferencia, en el sentido de que un proyecto educativo que se denomine intercultural, se debe hacer cargo de los múltiples tipos de diferencias que nacen y que son impuestas por la idea positivista de lo “normal” (Bekerman, 2020).

“El ministerio [de educación] trabaja otra parte de la interculturalidad que tiene que ver con los migrantes, con la migración. Pero... nosotros como escuela, nuestro enfoque es hacia el pueblo Mapuche” (E2, 2021).

“Ahora, respecto a las otras áreas de la interculturalidad, nosotros tenemos una escuela que es multicultural. Tenemos estudiantes que son de otras nacionalidades, no como en otros espacios. Yo sé que, en otros espacios... yo sé que hay otras escuelas que el tema multicultural es mucho más fuerte: la mitad de una sala de clase son, por ejemplo, chicos que son haitianos. Eso acá no es la realidad de la escuela, si bien tenemos una buena cantidad de estudiantes que son de origen venezolano, que también nos abre hacia otro camino de la interculturalidad, que nos saca de lo indígena, que nos lleva hacia lo que tiene que ver con las identidades nacionales” (E4, 2022).

“Ahora, también, esto no lo he leído mucho, pero lo he escuchado de personas que hablan del tema, por ejemplo, las personas que son sordas también tienen su propia cultura, los TEA, también tienen su... que es mucho más indescifrable, porque cada estudiante TEA es distinto, cierto, pero, también tienen su propia cultura, y cómo también con ellos

podemos generar vasos comunicantes, eso también es interculturalidad. Y ahí ya nos escapamos del tema indígena” (E4, 2022).

“el fenómeno de la interculturalidad es algo que es totalmente natural hoy en día, en cuanto a lo que es el rescate y la reinención de los pueblos originarios, de las migraciones, de las inmigraciones que hay, entonces asimilar hoy en día la sociedad, tiene que ser bajo este tipo de temática” (E5, 2023).

Desde esta perspectiva, la interculturalidad busca generar puentes de comunicación entre culturas y promover la integración social de todas las personas, sin importar su origen o condición. Esto se logra a través de una educación intercultural, donde se fomente el conocimiento y valoración de las diferentes culturas presentes en una sociedad, y se trabaje para eliminar barreras culturales y sociales que puedan limitar su inclusión. Bekerman, nos ilustra con el siguiente ejemplo, el propósito de la interculturalidad como la transformación estructural, lingüística, etc. necesaria, para atender a la diferencia: “Planteémonos qué hace falta para borrar la diferencia que supone una silla de ruedas. Borrar esta diferencia requiere, entre otras cosas, crear entornos físicos accesibles para todos. Lo que estamos reclamando es hacerse preguntas similares para todas las demás diferencias a las que se presta atención en los proyectos inclusivos” (2020, p. 11).

“Entonces ahí también se generan puentes. Se tienen que generar puentes de comunicación. Yo que hago historia, es un desafío para mí hacer historia de Chile con estos chicos, que ellos le encuentren sentido, que ellos le encuentren pertinencia, que cuando ellos quieran hablar de la historia de su país... tengan la confianza para hacerlo. Muchos de estos niños han venido viajando por tierra durante mucho tiempo, no tuvieron clases. Entonces, tampoco saben la historia de su país... o quizás, por todo el tema socioeconómico, les da incluso un poco de vergüenza darlo a conocer” (E4, 2022).

“Yo lo que veo desde el punto de vista de los niños con TEA. Cuando nosotros estábamos en el colegio, los niños con TEA pocas veces eran como aceptados socialmente, obviamente con los profesores había respeto y todo, pero... los estudiantes... pese a que quizás no los molestaban, quizás, no los molestaban, quizás no había una integración de ellos al curso, en actividades del curso, tanto dentro como fuera del colegio. Entonces, era algo que, que era como alarmante. En cambio, hoy en día, los estudiantes desde ya, desde que entran a prekínder, ya están con todo un cuerpo docente del Programa de Integración Escolar, y otros estamentos del colegio que le ayudan al estudiante a no estar entre paréntesis, sino que a romper ese paréntesis y con todo el curso a ser integrado. Yo pienso, por ejemplo, en un estudiante con TEA el año pasado que estaba con ellos desde kínder, en un curso de 4° medio que se graduó el año pasado, él era uno más. Nunca se habló como de forma secreta, con respeto, se trataba como uno más, y él también trataba a todos los demás del curso como si fueran sus amigos, como cualquier otro” (E5, 2023).

“Interculturalidad tiene que ver con el no sesgo de culturas como que no exista la barrera y sea como todo, lo más igualitario, lo más normal posible, así como que no hayan segregaciones de por medio” (E6, 2023).

La equidad cultural es un valor clave dentro de la interculturalidad, ya que implica reconocer y valorar todas las culturas por igual, sin privilegiar ninguna en particular. Esto se compara con la idea de una educación inclusiva, en el sentido de que considera las necesidades y perspectivas de todas las culturas presentes en una sociedad, y se busca garantizar que todas tengan acceso a los mismos recursos y oportunidades.

“Es como la diferencia entre inclusión e integración. La interculturalidad se asociaría como a la inclusión, mientras que la multiculturalidad se asocia a la integración. Como que en la multi[culturalidad] se reconocen distintas culturas, mientras que en la inter[culturalidad] están, pero son lo más como... que no tiene mayor relevancia, como que conviven entre ellas” (E6, 2023).

“La interculturalidad celebra mucho las diferencias y como, ‘ya, todos somos distintos y punto’, da lo mismo el color de pelo, si es de otro país, da lo mismo eso, sino como que todo es igual para todos. No, no es igual, son equitativos, son condiciones equitativas” (E6, 2023).

Categoría 2: Tensiones entre el currículum oficial y la LCPOA

La categoría *Tensiones entre el currículum oficial y la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*, busca exhibir algunas de las pugnas que subsisten a la implementación de esta, al moldear los saberes ancestrales a una matriz curricular que pertenecen a dos polos epistémicamente distintos, donde uno subyuga al otro a su adaptación, por la jerarquización no solo social, sino política y teórica que subyace a nivel país, y por supuesto, dentro de la esfera educacional.

Se discute el desconocimiento generalizado de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en la mayoría de las escuelas chilenas. A pesar de que los programas de 1° y 2° básico están disponibles para su implementación en el currículum escolar, su aplicación no ha sido masiva y se ha limitado a algunas escuelas interculturales. La falta de conocimiento sobre la materia se considera una de las principales barreras para su implementación, donde algunos profesores reconocen que no han logrado integrarla adecuadamente en sus clases debido a la falta de orientación y recursos. La pandemia también ha influido en la incorporación

de esta asignatura en el currículo escolar, ya que los colegios se han visto en la necesidad de hacer una priorización curricular, que ha dejado de lado los aspectos no esenciales del currículum.

Se caracterizan las adecuaciones curriculares necesarias para la implementación de la asignatura de LCPOA y la educación intercultural en el sistema educativo chileno, donde la implementación del sello intercultural y el PEIB es heterogénea y depende de cada establecimiento las particularidades del trabajo. En el caso particular de la escuela intercultural de Valparaíso que se encuentra aplicando la LCPOA, su implementación se ha iniciado en los cursos de 1° y 2° básico, donde se problematizan algunos de los componentes curriculares que no han sido abordados claramente por el MINEDUC.

Se aborda la folclorización como dispositivo de dominación encubierto por la valoración de los elementos estéticos de las culturas originarias a partir del vaciamiento y descontextualización de sus prácticas ancestrales en los contextos escolares. Donde se critica esta práctica, pues se ha limitado a la celebración de efemérides y a la presentación de bailes y música en eventos específicos. Se considera que la interculturalidad debe ir más allá de la folclorización y que se necesita un enfoque educativo que permita a los estudiantes comprender profundamente la cultura de los pueblos originarios y su historia.

Elemento 1: Desconocimiento de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales

El elemento *Desconocimiento de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*, evidencia una falta de conocimiento generalizado en la mayoría de las escuelas respecto de la asignatura como tal, o bien, respecto de la educación intercultural en un marco general. Aunque la asignatura tiene sus bases curriculares aprobadas desde 2020, y los programas de 1° y 2° básico se encuentran disponibles para su implementación en el currículo escolar y en los proyectos educativos de las instituciones, su aplicación no ha sido masiva y ha sido limitada a algunas escuelas interculturales, que, en el caso específico de la región de Valparaíso, sólo una escuela intercultural, de las dos⁷ escuelas que poseen dicho sello, se encuentra actualmente implementado la LCPOA.

⁷ Ambas escuelas se encuentran representadas por 3 docentes en la muestra de este estudio.

“No sabía nada de esta nueva asignatura, no hemos hablado nada de eso hasta ahora” (E1, 2022).

“Pensaba que era más como para el sur, donde había más niños con ascendencia de pueblos originarios, o para el norte que se trabajaba un poco más el tema de la lengua, pero acá en el centro, yo no había visto mucho” (E2, 2022).

“Esto todavía no se hace masivo, son algunas escuelas nomás las que saben. Hay mucho desconocimiento de parte de los colegios, de las personas que trabajan en los proyectos educativos, en la formulación de los proyectos educativos, porque aquí en Chile podemos, cada escuela, generar nuestros propios proyectos, tenemos esa libertad, pero, sin embargo, son muy poquitas escuelas las interculturales. Aquí en la quinta región, creo que son dos” (E2, 2022)

La falta de conocimiento sobre la materia es percibida por los docentes como una de las principales barreras para su implementación. Algunos entrevistados manifestaron su interés por la enseñanza de la interculturalidad, aunque reconocen que no han logrado integrarla adecuadamente en sus clases debido a la falta de orientación y recursos. También se destaca la influencia negativa que la pandemia ha tenido en la incorporación de esta asignatura en el currículo escolar, dado que muchos profesores han debido enfocarse en temas relacionados con la seguridad y el covid-19.

“Trato de ir metiéndolo, he llevado años acá en la escuela, tratando de que la interculturalidad sea un tema. Yo siento que se estaba construyendo algo al respecto, vino la pandemia, y todo eso, y quedó en nada” (E4, 2022).

Yo creo que por algo... bueno, últimamente con todo este tema de la pandemia me he desentendido un poco de esos temas porque laboralmente tuve que asumir otros compromisos acá con la escuela, que tienen que ver con la seguridad, con el COVID. Entonces, dispuse mi tiempo y energías a eso, hago la autocrítica, porque me interesa mucho el tema de la asignatura, no le he dado... sabía que existía, pero no sabía en qué estado estaba. Así que me voy a poner a leer un poquito más sobre esta asignatura y ver qué se puede hacer. Quizás, si están los planes, por último, podemos ir tomando los planes, ir articulando, metiendo unas cositas en algunas asignaturas... pero, sí, vamos a darle una vuelta, me tincó” (E4, 2022).

“Es que yo sé que existen los programas, pero no han comenzado todavía a aplicarse. Sé que hubo una consulta indígena, creo que se llamaba, que fue cuando nosotros como originarios hablamos sobre las cosas que debiesen estar en los planes y programas para incluirse en las escuelas, los colegios. Pero hasta el momento... yo supe que esa consulta fue hace años. Yo creo que antes de la pandemia. Y todavía no llega ningún programa, ni currículum a la escuela. Entonces, no siento que se haya comenzado a aplicar todavía, como que ahí está el conocimiento de los profesores que quieren como informarse por fuera. O que tienen familiares o que tienen conocidos de pueblos originarios, pero todavía no está oficialmente en la escuela, que yo sepa, todavía no llega nada para poder comenzar a aplicar” (E8, 2023).

“Yo creo que influyó harto el cambio de gobierno, porque que yo sepa, esta consulta indígena para saber que se aplicaban en la escuela fue el gobierno pasado. Entonces ahora que se cambió de gobierno, no sé si el gobierno de nuestro presidente ahora sabe sobre que se hizo esta consulta, no sé si tienen la recopilación de todos los trabajos que se hicieron en la consulta. Y, también, yo creo que la pandemia influyó harto porque nosotros como profesores tuvimos que hacer la priorización curricular y dejar mucho conocimiento, mucha parte del currículum fuera, porque tuvimos que priorizar e irnos como a lo central, lo que se tenía que saber para pasar de curso y como estuvimos en eso... y ya llevamos, creo que este es el tercer año después de la pandemia, que estamos haciendo todavía priorización curricular aquí en la escuela, como que recién estamos abriéndonos a lo que éramos antes de la pandemia. Entonces si apenas estamos con esto... Yo no sé si eso influyó en que el gobierno todavía no tira esto a la escuela, estos planes y programas, este currículum para que se comience a aplicar, no sé si el mismo gobierno pensó: ‘ya, esperemos un poco más’ o si se le olvidó completamente lo que pasó las consultas que se hicieron anteriormente” (E8, 2023).

La falta de comprensión y valoración de la interculturalidad por parte de la sociedad y de algunos docentes también se observa en las entrevistas. Algunos profesores mencionaron que la interculturalidad se entiende de manera superficial, como un tema limitado a la lengua y la historia de los pueblos originarios. Se destaca la importancia de comprender la interculturalidad como un concepto que abarca aspectos más amplios de la cultura y que permite un intercambio de ideas y conocimientos entre distintas culturas, lo cual contribuye a una formación integral de los estudiantes.

“Dentro de la visión del sistema educativo en la que he estado, porque en realidad he estado en tres colegios distintos y de distinto tipo, en un subvencionado, en un particular y en uno público. Y en general, en los tres sistemas el fenómeno intercultural queda muy desplazado. O solamente se hacen cargo de eso los profesores de historia y de lenguaje, en algunos casos. Y es algo que se ve muy aisladamente, así como dentro de una unidad, dentro de un momento determinado del año académico en curso” (E5, 2023).

“Yo creo que no se entiende todavía interculturalidad. Yo creo que se ha politizado mucho el término y también... no te puedo decir negativizado, pero de ver como algo más bien negativo. Quizás mi generación y anteriores, no ha sido bien entendido. Ya para redondear, creo que no ha sido bien entendida que no se aprovecha bien lo que significa este intercambio de ideas de conocimiento en todo aspecto. No solamente en lo que es la lengua, no, sino que la cultura, yo creo que es lo que hace al ‘ser’ ser integral. Lo que sí, es poquísimo lo que se conoce” (E7, 2023).

Elemento 2: Adecuaciones de los componentes del currículum

Las *Adecuaciones de los componentes del currículum* se enfocan en primer lugar, en evidenciar las relaciones que se generan entre el PEIB y la LCPOA, en segundo lugar, las características particulares de la asignatura y, en tercer lugar, las diversas tensiones curriculares respecto del currículum oficial que se generan a partir de su implementación.

En primer lugar, se señala el proceso por el cual las escuelas pueden postular al sello intercultural, a fin de obtener los recursos que se requieren para la contratación de un educador tradicional que se haga cargo, junto a un docente mentor, de la implementación del PEIB. Esto con el fin de dar respuesta a la creciente matrícula indígena del establecimiento en cuestión, transitando desde la instalación de talleres para luego dar cabida a la asignatura de Lengua Indígena Mapudungun.

“A nosotros nos llegó un reconocimiento ministerial como escuela, uno postula. Así como postulas a la certificación de medio ambiente, también tiene que postular a la certificación como escuela intercultural. Entonces eso también es un proceso y tiene que llegar el reconocimiento para el cambio de nombre del establecimiento y todo eso.

Nosotros trabajamos eso porque tuvimos un... hicieron un catastro y hubo gran parte de los niños que tenían ascendencia del pueblo Mapuche. Entonces por ahí fue el trabajo y por qué se escogió este pueblo, porque podría haber sido otro, entonces por eso es más que nada la elección de trabajar el pueblo Mapuche” (E2, 2022).

“Aquí en realidad igual, aquí en esta escuela, antes que llegara yo, ya estaba instaurado como celebrar el We Tripantu. Yo no estuve cuando hicieron el catastro de los niños, pero ya tenían esos antecedentes. De ahí se conoce el proyecto del PEIB y se decide empezar a trabajar y llegó una educadora tradicional, que es hablante nativa, y ella empezó a trabajar con nosotros a través de talleres. Eran menos horas las que ella venía y trabajaba talleres. Y los talleres los conectábamos con arte. Entonces en la asignatura de arte se trabajaban las dos cosas, desde arte y desde la cosmovisión Mapuche. Y era hasta... empezamos con 1° y 2°, parece que después fue 3° y 4°. Llegamos hasta ahí con los talleres. Y luego, empezamos a ver lo de incorporar la asignatura de Lengua Indígena, como asignatura, ya no tenía... es igual que cualquier otra asignatura, tiene 4 horas, cada curso de 3° a 8° tienen 4 horas pedagógicas de Lengua Indígena” (E2, 2022).

Sin embargo, en el caso de la otra escuela intercultural de Valparaíso, no se llevó a cabo un catastro o discusión, sino que más bien, a iniciativa de un docente Mapuche junto con el esfuerzo de otros colegas, se instaló el sello intercultural y junto con ello el PEIB, trabajando solamente como taller, de carácter obligatorio, con una Asociación Indígena Mapuche de la ciudad.

“Se dio a conocer que se iba a integrar la cultura Mapuche, y bueno, había un grupo que es muy apegado a la cultura Mapuche” (E1, 2022).

“Si, de hecho, había un profesor que pertenecía a la cultura Mapuche. Hay un grupo que es muy apegado, que van a la parcela, siempre hacen actividades ahí [...]” (E1, 2022).

“Pero, sí, si estuve. Se fue dando, conmigo costó, pero ahora como que ya todos aceptamos. Es parte de la educación, es parte del proyecto educativo” (E1, 2022).

“Como te digo, había profesores que pertenecían a la cultura mapuche, y ellos integraron, ellos trajeron al Longko y la comunidad” (E1, 2022).

“Ellos hacen más que nada talleres. Son obligatorios, son parte, digamos, del currículum del colegio” (E1, 2022).

Como vemos, entonces, la implementación del sello intercultural y del PEIB es heterogéneo y depende de cada establecimiento las particularidades del trabajo que se entabla.

Respecto de las características propias de la implementación de la LCPOA, se señala el caso particular de la escuela intercultural de Valparaíso que se encuentra aplicando la asignatura. Al respecto, se menciona que su implementación se ha iniciado en los cursos de 1° y 2° básico, puesto que solo en dichos niveles se encuentran aprobados los programas. Para ello se han quitado horas a la asignatura de Lengua Indígena Mapuche, a fin de poder hacer la incorporación de la LCPOA en la carga lectiva de la escuela. Ahora, si bien se trata de una escuela intercultural Mapuche, el programa escogido, de los 10 programas que se encuentran disponibles como parte de la asignatura de la LCPOA, fue el denominado “Interculturalidad”, debido a que presenta la oportunidad de conocer los nueve pueblos reconocidos por el Estado al 2018, cohesionando el aprendizaje sobre la existencia de otros pueblos, además del Mapuche.

“Nosotros la estamos implementando desde este año en 1° y 2° básico. Antes teníamos el PEIB solamente, pero ahora comenzamos” (E2, 2022).

“1° y 2° no tienen Lengua Indígena Mapuche, no tienen mapudungun, porque están haciendo esta asignatura de todos los pueblos originarios” (E2, 2022).

“Trabajan las profesoras de lenguaje que hacen en 1° y 2°, ellas hacen... se incorporó a unas horas, bueno, las horas que tenían antes de Lengua Indígena, porque el año pasado los chicos pequeños tuvieron Lengua Indígena, tuvieron mapudungun 1° y 2°. Este año esas horas, esas dos horas que se les quitó de mapudungun se ocuparon para hacer esta nueva asignatura” (E2, 2022).

“Creemos que es más pertinente que tuvieran solo esa asignatura para que ellos pudiesen entender, porque a veces cuando tú les hablas a los niños de pueblos originarios, ellos no entienden mucho qué es lo que es un pueblo originario, tú les dices "no, los Mapuche son un pueblo originario", pero no entienden que hay muchos más, es como para que entiendan mejor el concepto, y que se pueda internalizar más, que nosotros solo estamos trabajando de todo eso que hay en Chile, una parte” (E2, 2022).

A partir de ello, se generan dudas respecto de las adecuaciones que se requieren para la implementación de la LCPOA, dado que las indicaciones del MINEDUC al respecto no han sido claras. En este sentido, se tensionan los siguientes componentes curriculares: la adecuación de las horas lectivas del currículum escolar, la paulatina aprobación de los programas y los cursos en los que se debe implementar, la interdisciplinariedad con otras asignaturas, la adecuación del espacio escolar, la relación de la asignatura con el Proyecto Educativo Institucional⁸, y, los resultados de su aplicación.

“Están listos solo los de 1° y 2°, que es por eso que nosotros los hicimos ahí, ahora, no sé cómo va a ser con las horas. Eso es lo que nosotros no entendemos mucho, porque las horas de los niños está todo acotado, no sé si le irán a quitar a... no sé a qué le irán a quitar las horas. No sé si lo van a incorporar a otra asignatura o qué... Yo creo que la única forma en que podríamos hacerlo sería quitarle dos horas a lengua indígena, y que tuviese dos horas y las otras tendrían que ser para todos los pueblos originarios” (E2, 2022).

“la interculturalidad debe enseñarse como los programas lo exigen, pero también, como están saliendo desde la básica, o sea, lo ideal es que sea hasta 4° medio, me imagino que esto va a ir llenándose año a año con más cursos, como lo han sido la mayoría de los planes y programas” (E5, 2023).

“Yo creo que si nos mandan el material para 3° y 4°, tendríamos que incorporar quizás en las horas de lenguaje... es que, en realidad, los textos de ese pueblo originario se pueden trabajar en lenguaje, porque vienen por lo general, es muy parecido a los textos de lenguaje, solo que está todo enfocado a un pueblo originario. Entonces como que no sería difícil quizás si es difícil en cuanto a horario, trabajarlo de manera aparte, como asignatura” (E2, 2022).

“¿cómo se podría implementar algo así? ¿en qué horarios? ¿va a ser un taller extraprogramático? ¿va a ser una asignatura fundamental? ¿tendrá que ir, como se dice, interdisciplinar con otras asignaturas? ahí van a venir todos los desafíos más adelante sobre eso” (E4, 2022).

“Nosotros tenemos hasta una ruca, construimos una ruca, donde la usamos también como sala de clases. Hay que tener espacios para los niños que sean como más congruentes con todo lo que es nuestro proyecto” (E2, 2022).

“Yo siento que, es que tampoco... no te puedo decir ‘mira, la parte de los juegos vamos a sacar los juegos de ahí, y vamos a poner un huerto y lo primero que vamos a hacer es plantar canelo’, si yo te digo eso me lo tiran el proyecto en un balde para afuera” (E4, 2022).

“Si tú vas a incorporar la asignatura de lengua y cultura indígena, tiene que estar declarado en tu proyecto educativo, entonces, el esfuerzo que significa que implica para la escuela, es

⁸ PEI

un esfuerzo grande, tienes que reorientar tus planes educativos, entonces no es llegar e implementar la asignatura, por mucho que incluso tengas, puede que incluso tengas a un educador tradicional en tu misma escuela, pero si el proyecto educativo de la escuela no se dispone así, es muy difícil.

Primero tiene que haber una concientización del cuerpo docente, de los asistentes, una escuela inclusiva, es una escuela que, además, todo el aparato está dispuesto hacia la inclusión, por lo mismo, si una escuela es intercultural, todo el aparato tiene que estar dispuesto hacia la interculturalidad, desde el saludo, desde quien te recibe, desde como tú te desenvuelves” (E4, 2022).

“Apuntamos cada año, queremos y sentimos, y es lo que se nos pide, lo que se nos exige, es que nos enfoquemos hacia los 4 sellos, y uno de los sellos es el intercultural. Entonces todos los contenidos, los conocimientos tienen que ir apuntados a la interculturalidad. Yo creo que el proceso va, lento, pero va. Va caminando y va creciendo, pero falta todavía. Es mi mirada” (E3, 2022)

“[...] tenemos que apuntar por el sello, en ciencias, en historia, en lenguaje, matemáticas, a temas relacionados con la interculturalidad. Que eso se nos ha conversado, se nos ha dicho, lo hemos compartido también en actividades relacionadas con la interculturalidad. Lo mismo con lo medioambiental, con la parte artística y lo mismo con la parte deportiva. Tenemos que... ser coherentes. Hay que ser coherentes y cohesionar lo que nos entrega. Adaptarnos, modificarlo a nuestro proyecto educativo, que son los 4 sellos, es lo principal” (E3, 2022)

“Yo si tuviera que implementar un programa así en esta escuela, yo haría todo un camino de alfabetización, de concientización y de ordenamiento estructural 1 año. Nos preparamos un año, y al siguiente nos vamos con la asignatura. Cosa que la asignatura sea consecuencia de la modificación de un proyecto educativo, y no al revés. Eso yo creo que podría ser. Creo que ahí funcionaría” (E4, 2022).

“Recién este año se partió con los cursos de 1° ciclo, 1° y 2° básico de que los niños conozcan otras culturas... se está trabajando con ellos, y son ellos con quienes vamos a ver el proceso, el efecto de lo que aprendieron. O sea, si hay un trabajo, si les quedó, si hay una internalización de la entrega de la asignatura, tenemos que ver el proceso, porque estamos en proceso todavía... Se está incrementando, está avanzando, está creciendo, pero diría paulatinamente. Se está incrementando, está avanzando, está creciendo, pero diría paulatinamente. No es que ‘¡ahh! los niños están, pero empapados, están impregnados en la cultura’... no es tan así, yo no lo veo tan así” (E3, 2022).

“Ahora va a haber un espacio, como ya legal dentro del contexto educativo, formativo, formativo para el aprendizaje, yo sé que eso va a ser un punto clave para las futuras generaciones” (E5, 2023).

Elemento 3: Folclorización como educación intercultural

La *Folclorización como educación intercultural* se refiere a la instalación, cada vez más frecuente, de la selección y uso de las prácticas rituales, el arte y la música de los pueblos originarios en actividades escolares, despojándolos de sus contextos de origen, significados y representaciones para sus culturas, vaciándolas de su contenido e historia, para rescatar y valorar meramente su sentido estético (Romero, 2016). En este sentido, la folclorización se ha utilizado como una forma de abordar la interculturalidad en la educación, lo cual ha sido criticado por los entrevistados, quienes señalan que se ha limitado a la celebración de efemérides y a la presentación de bailes y música en eventos específicos.

“Bueno, lo que, si había visto en algunos colegios, que se celebraba el we tripantu, en esta zona. Yo vengo de San Felipe, trabajé en San Felipe, Putaendo, Panquehue. Era como eso, la celebración del año” (E2, 2022).

“El estado actual del tema interculturalidad no pasa de la celebración de las efemérides” (E4, 2022).

“Siempre el 18 de septiembre, este tema es abordado como una sola y única y poderosa vez. O puede ser en el 18 de septiembre como en las cosas que se hacen los cursos, en los colegios, en las actividades, o también cerca del 12 de octubre, que algunos profesores le dicen el día de la raza, otros le dicen encuentro de dos mundos, es como desde la perspectiva del profesor de historia es super importante en ese sentido, porque le da un enfoque muy eurocentrista o no” (E5, 2023).

“En lo que refiere a culturas como ancestrales, para la fecha del we tripantu, o Inti Raymi para nosotros, se hacen entre arte y música una presentación donde los niños preparan canciones, donde se involucra arte y en la biblioteca también hacen una pequeña muestra como de trabajos de libros de niños, de grandes autores, qué sé yo, es poco, pero ya es algo que te muestra que estarían dispuestos a abrirse” (E7, 2023).

“Tal vez en algún acto, en alguna conmemoración se puede explicar un día como de reflexión sobre eso, pero después de eso, durante el año, ya se acabó” (E8, 2023).

Los entrevistados destacan que la interculturalidad debe ir más allá de la folclorización, y que es necesario incorporarla en el proceso educativo de manera más profunda y significativa. Para ello, se requiere un enfoque educativo que no se limite a la estética y la celebración de efemérides, sino que permita a los estudiantes desarrollar una comprensión profunda de la cultura de los pueblos originarios y su historia, con el fin de crear un mayor entendimiento y respeto hacia las culturas ancestrales.

“Nos quedamos con el día de los pueblos originarios que es nuestra efeméride, en el cual no sé, invitamos grupos folclóricos, se hacen algunos talleres, los niños hacen muestras de arte y eso siempre abocado hacia lo indígena. Más pertinentemente en nuestra zona, es hacia lo mapuche. Pero, si tú te fijas, en términos concretos lo que se produce es una folclorización de lo indígena: "nuestros" pueblos originarios, como nos gusta decir.

Entonces, ahí yo tengo mis choques con la escuela. Yo participo en una agrupación de danza, que es el Tinku, que es una danza boliviana, que es la representación folclórica, es un baile, del ritual indígena Tinkuy.

Entonces de un tiempo a esta parte, como entró el tema de la interculturalidad en las escuelas, a través de las efemérides, se nos solicita que nos presentemos a bailar a las escuelas, así como también lo hacen los que bailan caporal u otras danzas. Al principio yo iba, cuando era estudiante universitario, yo iba, bailaba en las invitaciones, cuando entré a trabajar acá también traje a la agrupación para que bailaran. Pero me di cuenta de que más allá de la celebración de la efeméride, de la evidenciación de que hay otras culturas, no pasamos de ahí.

Entonces yo ahí dije, no más. No más, hasta que seamos capaces de desarrollar y entender que todo esto... tiene que haber todo un trasfondo educativo, o sea, una cosa es maravillarte con los colores, con las tradiciones, con la lengua... y otra cosa es generar eso parte de tu historia personal. Que es como el desafío del aprendizaje, o sea, que esta información que le estamos transmitiendo a los niños les sea significativo para ellos. Entonces yo siento que la folclorización no ayuda mucho en ese sentido.

Nos quedamos mucho en la estética en la celebración del día de pueblos originarios. Ahora está muy de moda también, esto de presentar los bailes para el 18 de septiembre, cierto, entonces yo ahí choco hartito con eso. Trato... siento que hay que ser muy respetuoso con el tema de los pueblos originarios, porque hay una carga de 500 años, de... estar subvertidos, hay una carga muy completa de... bueno, de esclavitud, de asesinato, de mestizaje forzoso, entonces, folclorizarlo a mí no me parece lo más correcto éticamente” (E4, 2022).

En este sentido, los entrevistados enfatizan la importancia de reconocer la existencia de diversas manifestaciones culturales y de establecer un diálogo respetuoso entre ellas. Además, destacan que la interculturalidad debe ser una práctica constante en el proceso educativo, no sólo una actividad puntual o una celebración. Por lo tanto, proponen que las escuelas declaren su compromiso con la educación intercultural en sus proyectos educativos institucionales y se esfuercen por generar espacios de comunicación intercultural en su día a día.

“¿Qué pasa si nosotros ponemos en nuestro proyecto educativo institucional, en nuestro PEI, que somos una escuela intercultural, o que aspiramos a ser una escuela intercultural con comunicación intercultural? Quiere decir que hay que disponer toda la maquinaria del engranaje escolar a generar esos espacios. Entonces, claro, lo podemos declarar, podemos celebrar un par de efemérides, pero no sería lo correcto.

¿Qué sería lo correcto? Que tenemos que disponer de la fuerza de la escuela hacia ese camino. Entonces, claro, si tú vas a incorporar la asignatura de lengua y cultura indígena, tiene que estar declarado en tu proyecto educativo, entonces, el esfuerzo que significa... que implica para la escuela, es un esfuerzo grande, tienes que reorientar tus planes

educativos, entonces no es llegar e implementar la asignatura, por mucho que incluso tengas, puede que incluso tengas a un educador tradicional en tu misma escuela, pero si el proyecto educativo de la escuela no se dispone así, es muy difícil” (E4, 2022).

Categoría 3: Saberes y prácticas de enseñanza desde una perspectiva intercultural

La presente categoría busca responder a las preguntas ¿cómo se debe enseñar? y, ¿qué se debe enseñar? Para la primera pregunta, encontramos los dos primeros elementos, que corresponden, en primer lugar, al trabajo colaborativo entre asignaturas como metodología de enseñanza, y, en segundo lugar, una caracterización de las prácticas pedagógicas de los educadores tradicionales en la escuela actual como un aprendizaje por observación participante. Para la segunda pregunta se entregan algunos de los saberes culturales que los docentes destacan como contenidos curriculares base de la asignatura.

Respecto del trabajo colaborativo con otras asignaturas, este se entiende como la integración de diferentes asignaturas para desarrollar proyectos interdisciplinarios. Se propone abordar el currículum oficial a través del conocimiento y las prácticas docentes del patrimonio ancestral que sostiene la LCPOA, para lograr una visión más global y descolonizada del mismo.

Acercas del aprendizaje por observación participante, es posible rescatar que se trata de un enfoque pedagógico basado en la experiencia práctica y la observación directa de situaciones cotidianas. Este enfoque es utilizado principalmente por los educadores tradicionales, que se destaca por la diversificación de los espacios y las experiencias de aprendizaje, problematizando las dificultades que los y las docentes tienen a la hora de instalar este enfoque.

Por último, los contenidos culturales que forman parte de la LCPOA identifican los conocimientos, habilidades y valores de los pueblos indígenas que deben incluirse en el plan de estudios. Esto incluye la medicina tradicional, el lenguaje, las artes, la artesanía y la cosmovisión de los pueblos originarios, valorando el patrimonio tangible e intangible de las culturas indígenas y las diversas formas de comprender y vivir en el mundo en Chile. En este, se destaca el papel de la lengua para comprender la cosmovisión y cultura de los pueblos indígenas, con sus conceptos y expresiones únicas.

Elemento 1: Trabajo colaborativo con otras asignaturas del currículum

El *Trabajo colaborativo con otras asignaturas* se refiere a la práctica de integrar diferentes asignaturas para desarrollar proyectos interdisciplinarios, a propósito de la cosmovisión holística del mundo de los pueblos originarios, a fin de generar un cierto acercamiento entre el currículum oficial y la LCPOA con los saberes y prácticas de enseñanza ancestrales. Esto implica que los contenidos y conocimientos se trabajen de manera conjunta para lograr una visión más global y transversal, lo que a su vez permite una mayor sinergia entre los profesores y una mejor comprensión de los temas por parte de los estudiantes.

“Esto se empieza a tomar desde la básica, entonces, generalmente está una profesora que hace mil asignaturas más y tienen que involucrarse y tratar de hacer que este plan y programa de estudio, el currículum sea enseñado, quizás de una manera interdisciplinaria para no estar agregando más asignaturas. ¿por qué no pasar cosas con lenguaje con esto, cosas con matemáticas con esto? Entonces, es como la estrategia de cada profesor, pero... pienso que, sí están las condiciones de poder aplicarse, sobre todo porque se habla mucho ahora de actividades y enseñanza y formación interdisciplinar, entonces, al hacer cosas interdisciplinarias creo que hay más sinergia entre los profesores para apoyarse para que esto salga adelante, porque hay mayor disposición.

Porque lo que se habla en una clase en la otra se complementa; lo que faltó en una clase, en la otra se completa. Lo que trabajan los profesores como algo novedoso, algo nuevo, y no es algo segregado, porque la idea no es segregar, la idea es unir el conocimiento y al cuerpo docente, no segregarlo como a las asignaturas o las tareas que se derivan de manera normal.” (E5, 2023).

En la práctica, se valora la integración de los saberes de pueblos originarios en todas las asignaturas, sin embargo, se problematiza, que dicha inclusión queda en un nivel superficial, por ejemplo, en el uso de frases en diferentes lenguas, como el mapudungun, que son traducidas al español, para enseñar numeración y operaciones matemáticas, saludar, usar en contextos formales como una licenciatura, etc. Por otro lado, se señala, por ejemplo, la posibilidad de incorporar historias, mitos y creencias de los pueblos originarios para integrar los objetivos de aprendizaje con lenguaje, o la Ta'patí en educación física, lo mismo respecto de contenidos de geometría a partir del arte visual de algunos pueblos originarios, lo que nos indica las posibilidades de poder enriquecer e incluso descolonizar los contenidos del currículum oficial, a partir del trabajo interdisciplinar.

“Bueno, y en todas las actividades se trata de integrar la parte intercultural. Incluso en la licenciatura.

Por ejemplo, ahí se saluda en la cultura Mapuche, se despide. Y aparte, hicimos el programa

con el sello de la cultura Mapuche. Se puso una frase en mapudungun, que esa iba traducida al lenguaje común y corriente, que es el español” (E1, 2022).

“También me tocó hacer matemáticas, integrar matemática, pero con la lectura en mapudungun.

Si, y bueno, ahí hacíamos operatoria. Bueno, primero, aprendíamos la numeración y luego hacíamos operatoria, y los niños lo tenían que leer en mapudungun” (E1, 2022).

“Porque los objetivos de lenguaje todos tienen que ver con escritura, con lectura, con comunicación, entonces tienen mucho que ver. Son los tres ejes, y se puede como trabajar eso, ahí, yo creo” (E2, 2022).

“Hay tantas historias, tantos mitos, tantas creencias que tienen los pueblos originarios, que el relato, el discurso se transforma en textos que son literarios y no literarios, son referenciales, son una cantidad de conocimiento que se puede sacar de ahí y que no solamente tiene que estar relacionado a lenguaje e historia, filosofía, desde el punto de vista filosófico, desde el punto de vista psicológico, o del punto de vista artístico y ahí vienen artes, y ciertas competencias que hacen los pueblos originarios, no sé, pienso, por ejemplo, las competencias deportivas en Rapa Nui, eso es pura educación física, absolutamente, ahora que está la Tapa Ti este mes de enero o febrero. En el caso de por ejemplo de las figuras geométricas que tienen algunos pueblos originarios, cuál es el ángulo, cómo lo hacían, son cálculos, es matemática. Los colores, todo eso es química. Entonces uno puede involucrar a las asignaturas de manera directa, para que sea un gran trabajo” (E5, 2023).

Una de las ventajas de trabajar de manera colaborativa entre asignaturas es que permite superar la segregación de las distintas disciplinas, lo que a su vez favorece una visión más global y transversal de los temas. Esta práctica puede ser un desafío en los contextos educativos, por la fuerte segregación por asignaturas que persiste en el currículum chileno (Caro, 2021) y la escasa formación de los docentes en metodologías de trabajo colaborativo. Sin embargo, se valora positivamente la creciente aplicación de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que pudiesen tener mayor conexión con el desarrollo de una educación intercultural, debido a la conjunción de los objetivos a los que ambas apuntan, entre ellos, el foco en un aprendizaje significativo para los estudiantes, cuyo contenido emana de la experiencia, permiten la reflexión y autoevaluación de los estudiantes, el desarrollo de habilidades y no solo contenidos memorísticos, entre otros (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020).

“Lo intercultural es que se integran otras culturas, pero específicamente el colegio, se trabaja con la cultura Mapuche, se quiere llegar a integrar otras culturas, pero ahora actualmente, es la cultura Mapuche. Se trabaja, no cierto, integrando las diferentes asignaturas, son como mini proyectos que hacemos durante el año.

Es como similar a ABP, pero no llega a ser un ABP, como tal, porque el ABP incluye otras cosas. Pero si se trabaja articulando todas las asignaturas. Por ejemplo, hicimos uno sobre alimentación, en relación a la cultura Mapuche” (E1, 2022).

“Lo que queremos ahora sí, es no trabajar individualmente, parcelado. Ahora queremos juntarnos, queremos trabajar en equipo, en ABP. Colaborativamente, es mucho más fructífero, es mucho más significativo, es mucho mejor que trabajar de manera individual” (E3, 2022).

“Como que al final siento que hasta la misma asignatura se segrega, entonces como que hay muchas cosas que deberían ir unidas y que eso es algo que admiro mucho de educación de párvulos, por lo demás, que todo se ve, así como de manera mucho más global y transversal, así como muy desde la unidad didáctica, desde la temática que vamos a trabajar. Y me da mucha pena que en básica no pueda darse así. Salvo que el currículum te lo permita, habría que reformar el currículum con el equipo directivo” (E6, 2023).

Elemento 2: Aprendizaje por observación participante

La categoría de *aprendizaje por observación participante* se refiere a un enfoque pedagógico que se basa en la experiencia práctica y la observación para aprender, cuyo foco está, tanto en la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, como en la práctica y la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana. Los extractos de las entrevistas indican que este enfoque es predominantemente utilizado por los/las educadores/as tradicionales, quienes ancestralmente valoran la importancia de la práctica y la interacción con el entorno en el proceso de aprendizaje, y como los/las docentes pueden rescatar dichas prácticas de enseñanzas para su propia pedagogía.

“Si he aprendido bastante, de que ellos trabajan con las cosas prácticas más que nada. Su forma de trabajar en la parte de educación es práctica. Eso es lo bueno y es lo bonito. El Longko explicaba que uno tiene que aprender mirando. Esa es su forma de enseñar. Entonces no hay una explicación como... entonces la esposa del Longko solamente tejía” (E1, 2022).

“Yo siento que la interculturalidad es algo que se practica, se tiene practicar, no se enseña. Entonces quizás, claro, si yo lo veo como un taller sí” (E4, 2022).

Los docentes refieren también el contraste que se produce entre la enseñanza tradicional y la enseñanza por observación participante, característica de las prácticas ancestrales de enseñanza, y los desafíos que resultan de ellas para el docente, a fin de lograr una pertinencia, no sólo respecto

del contenido que se enseña, sino de la forma en la que se hace, diversificando también los espacios y las experiencias de aprendizaje. Se destaca también el material de los programas de la LCPOA del MINEDUC, que permiten flexibilizar estos aspectos de la planificación.

“De hecho, este año se llevaron a los niños por curso. Y ahí recorrieron el huerto y el longko les enseñaba. Hacían alimentación también, como pan amasado, sopaipillas, ese tipo de actividades” (E1, 2022).

“Si, es que, lo demandan también los niños. Ya no toman mucho en consideración estar sentados escribiendo en una pizarra, ya eso está obsoleto. Entonces hay que cambiar el método, hay que cambiar la metodología, hay que cambiar la forma de trabajar con los niños, que ellos sean los protagonistas y que nosotros seamos solo guías” (E3, 2022).

“De ahí en adelante lo que hicimos fue aplicar algunas actividades del libro, otras actividades las realizamos prácticas en la ruka. Algunas en el espacio escuela y algunas en el espacio de la ruka. Algunas actividades fueron prácticas, donde tenía que ver con la comida, la alimentación. Algunas con la naturaleza, con las plantas, con las hierbas medicinales, que pudimos realizar. En lo personal me gustó mucho el material diseñado por el Ministerio en este asunto” (E3, 2022).

“Yo creo que como está desde primero a sexto básico, no necesariamente tiene que ser un profesor de básica, pero, si es un profesor de media, tiene que buscar las metodologías, de partida, para trabajar con niños. Si va a enseñar la autosuficiencia, después de cómo se mantenían y hay que hacer el área, hay que hacer huerta y hay que hacer, hay que meter las manos al barro por decirlo de alguna manera. Entonces no puede ser un profesor que esté solamente con el PowerPoint y mostrando fotos. No digo que no se deba hacer, se puede incluir, pero va a tener que ser un docente que esté dispuesto a ir más allá. Buscar iniciativas, de forma que los chiquillos tengan las oportunidades de enseñanza apropiada para que ellos puedan ir construyendo el aprendizaje, porque son muchas cosas, no es una, como tú decías, son muchas cosas” (E7, 2023).

Elemento 3: Contenidos culturales que forman parte de la LCPOA

El elemento *Contenidos culturales que forman parte de la LCPOA*, corresponde a la identificación que hacen los docentes respecto de cuáles son los saberes, habilidades y valores propios de los pueblos originarios del país que es menester incorporar dentro de la asignatura. Estos contenidos abarcan diversas áreas, desde la medicina tradicional y los remedios naturales, hasta las artes y la artesanía, la lengua y la cosmovisión de los distintos pueblos. Se incluye también el conocimiento de la existencia de la multiplicidad de culturas originarias de nuestro país, sus costumbres, sus vivencias, sus similitudes y diferencias, problematizando también la identidad del

Chile actual, como un pueblo mestizo, cuya herencia no es solamente europea, sino también de los pueblos preexistentes. En síntesis, se busca enseñar a los estudiantes la importancia de conocer y valorar el patrimonio tangible e intangible de las culturas originarias, así como las diferentes formas de entender y vivir el mundo que existen en Chile.

“Sobre medicinas, con remedios naturales. Nos ha enseñado cómo hacer remedios, por ejemplo, para dolores musculares, otros para dolores de la guatita. Remedios naturales. Pero también, uso del idioma, que eso es lo que más ha costado. Pero, o sea en general, en eso no hay ningún problema. Lo que sí, una vez me tocó telar, tejido de telar. Hacíamos orfebrería, también de telar, de palín. Diferentes cosas” (E1, 2022).

“Entonces, por ejemplo, el palín, no es solo llegar y enseñarles que es un deporte y se juega así, sino que el palín se usaba para decidir cosas, era un entrenamiento primero para la guerra, porque los mapuche eran un pueblo guerrero, que estaba continuamente peleando entre ellos, y también usaban el palín para decidir cosas. Entonces, todo eso yo creo que ha abierto su mente, y han aprendido que hay otra forma, el trueque también, entonces, el mismo hecho de tener una ruca, para ellos es como super especial, les encanta estar ahí” (E2, 2022).

“creemos que es más pertinente que tuvieran solo esa asignatura para que ellos pudiesen entender, porque a veces cuando tú les hablas a los niños de pueblos originarios, ellos no entienden mucho qué es lo que es un pueblo originario, tú les dices ‘no, los Mapuche son un pueblo originario’, pero no entienden que hay muchos más, es como para que entiendan mejor el concepto, y que se pueda internalizar más, que nosotros solo estamos trabajando de todo eso que hay en Chile, una parte” (E2, 2022).

“conocimientos antiguos que, en todo aspecto, no solamente lo religioso o lo cosmogónico, la creación, sino que todo lo que tiene que ver con la autosuficiencia, con el sentido de la identificación de la persona misma y lo que eso significa” (E7, 2023).

“Así que yo creo que, como docente, como educación, nosotros jugamos un rol bien importante para que los niños sepan que somos un pueblo, que viene de pueblos originarios, un pueblo mestizo y que son buenas las raíces que tenemos, que no tenemos que fijarnos en lo europeo, lo que nos conquistó, sino que nosotros ya existíamos antes de que ellos llegaran” (E8, 2023).

Además, se destaca la importancia de la lengua como herramienta fundamental para la comprensión de la cosmovisión y la cultura de los pueblos originarios. En este sentido, se busca no solo enseñar el idioma, sino también los distintos términos y expresiones que se utilizan en él, así como el valor y significado que se les atribuye.

“Por el lado de los saberes, por el lado de habilidades también, el tema de la lengua es super bonito, el mapudungun trabaja muchos conceptos, por ejemplo, la palabra respeto, tiene distintas palabras para distintas formas de respeto. La lengua tiene mucho que ver con la

cosmovisión, con la forma de ver y de estar en el mundo. El mismo saludo, "mari mari", y explicarles a los niños ¿por qué 10? ¿por qué te saludas, diez diez? mari significa diez, es que los mapuche se saludan 'tus diez con mis 10', por eso es mari mari, tú tienes todo... el mapudungun tiene, es una lengua muy hermosa en cuando a la cosmovisión, y al significado que le dan a las relaciones interpersonales" (E2, 2022).

"Los niños también conocen otras culturas, yo creo que también, se notaba en sus caritas así, las palabras, por ejemplo, términos en aymara, en quechua, que es eso, así como, nunca había escuchado una palabra así. O la cultura no sé, colla, términos muy... desconocidos para ellos. Hemos ido de a poquito introduciéndolos, hemos ido a pulso" (E3, 2022).

Por otro lado, se busca fomentar el respeto y la valoración de las creencias, costumbres y formas de vida de los distintos pueblos, y fomentar espacios de intercambio y diálogo para que puedan ser conocidos y reconocidos, y en este sentido, generar puentes de entendimiento entre el conocimiento ancestral y la vida de los y las estudiantes en la actualidad, a partir de los significados diversos que se le puede dar a una misma situación o elemento.

"Tienen que ver con cómo ellos interpretan el mundo, como las personas de ciertos pueblos indígenas y pueblos ancestrales interpretan y ven el mundo, o sea, cuál es la relación que tiene un habitante de Valparaíso con este cerro, es muy distinta a la relación que tiene un habitante de un cerro en Visviri, cierto, la interpretación que le da, el sentido de vivir el cerro, o sea esta idea que se da entre los pueblos aymara, quechua, el 'apu', el cerro protector, este lugar donde tu vives es tu ancestro que te protege al mismo tiempo" (E4, 2022).

"Creo que podría apoyar mucho esta idea, de reforzarla, incluso crearla, porque hay niños que no tienen conciencia de lo que es, de lo que significa que un chiquitito tenga una ascendencia, mapuche, o diaguita, o coya u otra. Qué significa, cómo vivían sus familias, cómo construyeron el país, qué es lo que pueden aprender ellos ahora sobre eso, por qué les sirve saber esos aspectos culturales de lengua y otras cosas, cierto, que tienen que ver para todo" (E7, 2023).

Categoría 4: Roles y relación de los actores educativos en la implementación de la LCPOA

Elemento 1: Rol del docente

La importancia que tiene el rol de los docentes es enorme, dado que es uno de los componentes claves del aprendizaje en general (Correa, 2021). En este sentido es esencial conocer, cuál es el rol que los docentes se adjudican a sí mismos respecto de la implementación de la LCPOA.

En las entrevistas, el rol del docente se ve como crucial para promover la inclusión y la interculturalidad en el aula. Se espera que el docente tenga una actitud proactiva y se esfuerce por asimilar las diferentes culturas y antecedentes de sus alumnos. Se espera que el docente se involucre en la deconstrucción de los prejuicios y estereotipos culturales y promueva la retroalimentación y el respeto entre los alumnos.

“El profesor tiene que dar mucho más, eso sí. El profesor tiene que jugársela como se dice” (E3, 2022)

“Los profesores de historia fascinados, porque les daba pie para hablar otras cosas en su materia, los profesores de otras asignaturas igual trataban de asimilar igual, así como para, yo creo que la palabra es ‘incluirme’ dentro del curso, diciendo ‘ah, yo tengo un pariente’, ‘ah, yo he escuchado ese apellido antes’ o preguntaban qué significa, o cosas así, o a qué pueblo pertenecía, entonces era bastante interesante” (E5, 2023).

También se espera que el docente tenga un conocimiento profundo de los planes y programas de estudio y que tenga la capacidad de adaptarlos para que sean más inclusivos y se ajusten a la realidad de su aula. Se proyecta que el docente sea una figura respetada y confiable para sus alumnos, y que tenga la capacidad de influir positivamente en sus vidas.

“Hay mayor aceptación desde el punto de vista social dentro de un sistema, pero también hay mayor disposición de los profesores por aprender de qué tratan los planes y programas de estudio y ponerlos en práctica” (E5, 2023).

“Entonces no sé pues si vamos a hablar de un colegio municipal, van a converger cuarenta culturas distintas dentro de una misma aula y, claro, yo creo que ahí tiene todo que ver la formación profesional de cómo guiar esto de la mejor manera sin llegar a la multi[culturalidad], sino que a la inter[culturalidad]” (E6, 2023).

“Al docente los niños lo ven como una persona sabia, una persona que nunca los va a engañar, que siempre va a querer enseñarle, ya sea conocimiento secular o principios. Entonces como que uno como profesor puede influir harto en la vida de los niños, porque como que te ven como un rol a seguir o como un rol a respetar. Entonces si uno como docente le enseña sobre los pueblos originarios y la importancia de ellos, también se van a dar cuenta que es importante (E8, 2023).

Sin embargo, se problematiza la formación de los docentes en el ámbito intercultural y específicamente en la implementación de la LCPOA, donde se advierte que, debido a la falta de capacitación, se le delegue la responsabilidad a un docente que no se encuentre capacitado para hacer llegar el conocimiento de manera pertinente a los estudiantes, o bien, que su afinidad con la

asignatura le impulse a investigar metodologías de enseñanza que sea apropiadas con el tenor de esta.

“Ahora el problema, yo siento que vienen desafíos, ¿quién tendrá que asumir esa asignatura? vamos a contratar un docente por horas SEP? se las vamos a tirar al profesor de historia? entonces vienen desafíos que son importantes de hacerse el cuestionamiento de quién podría hacerse cargo de eso. Y está bien, hay que hacer el cuestionamiento” (E4, 2022).

“Yo no me siento preparado personalmente, si me dijeran así ‘profesor J. L., le toca a usted hacerse cargo desde el próximo año de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena’, no, me tendría que poner a estudiar mucho, porque es un mundo completamente distinto. Yo me reconozco mestizo, ¿ya? Pero soy de la warria, ciudadano, viví siempre en ciudad. A mi familia le gusta decir que somos descendientes de españoles, vengo como de ese lado. Entonces para mí, me sentiría como que, disculpa el lenguaje, me voy a sentir patudo haciéndolo.

Lo ideal es que sea un educador tradicional, si. Yo por mi conocimiento de historia lo puedo abordar desde la historia, pero sería una clase más de historia para los chiquillos” (E4, 2022).

“Debe haber una persona ‘nueva’, dentro de un contexto educativo. Y tiene que ser así, yo pienso que debe estar, el ideal es que esté, que no se le cargue más cursos a los profesores, porque primero, no tienen las herramientas, no saben cómo abordarlo, y segundo, tiene que ser más en colaboración con estas nuevas personas que podrían haber en un colegio enseñando. Sería el ideal” (E5, 2023).

“Yo creo que cualquier docente de aula debería estar en capacidad de prepararse para hacer asignaturas. Siempre y cuando tenga un interés real y personal por estas cosas. Es como cuando tú eliges tu especialidad” (E7, 2023).

“Yo creo que sí se puede implementar, no hay nada que sea imposible, pero el educador, el profesor que vaya a implementarlo debiese verlo como... como tomarle el peso a la asignatura y no solamente pasarlo porque hay que pasar. Por ejemplo, nosotros como educadores, como profesores, muchas veces cubrimos lo que es necesario, por ejemplo, a mí me hacen hacer un... me hacen enseñar un taller de formación ciudadana que yo no pertenezco... yo nunca he enseñado eso y solamente busco como lo esencial, tal vez, en internet, en los planes programas y me baso en eso solamente, no hago ninguna otra investigación, sino que encuentro, lo enseño. Entonces yo creo que, si un profesor solamente va a impartir esta asignatura por impartirla, va a ser lo mismo, va a buscar lo más principal, lo que es más popular y lo va a enseñar. Y tal vez no sea lo correcto. Tal vez no sea lo verídico y se equivoque y enseñe cosas que no son realmente verdad.

O puede estar el profesor que sí sabe harto que sí se siente vinculado a los pueblos originarios que sí se siente como que es de su sangre y que sí puede tener mucha mejor idea aparte de las que tienen los planes de programas. Que vean que pueden consultar a pueblo originario ellos mismos y puede invitar también a alguien y puede planear puede mejorar el currículo. Entonces sí se puede hacer de una manera excelente. O solamente por hacerlo, como a veces pasa con los profesores.

O cuando se capacitan los profesores en estos colegios, los profesores entienden la mitad de lo que enseña el educador tradicional. Y después le cuesta traspassarlo a los alumnos, o no tiene el tiempo sencillamente, para traspassarlo a sus alumnos, porque tiene un currículum que cubrir” (E8, 2023).

En síntesis, no existe consenso de los docentes participantes del estudio, respecto de si son ellos o no los actores indicados para implementar en el aula esta asignatura en particular. Sin embargo, si existe consenso en que deben mantener una apertura y formación específica en el ámbito, en caso de ser convocados para la enseñanza de la LCPOA.

Elemento 2: Rol educador tradicional

En las entrevistas se menciona el *rol del educador tradicional* en el contexto de escuelas interculturales, con su sello y que se encuentran trabajando, ya sea el PEIB, la asignatura de Lengua Indígena o la LCPOA. Se destaca que el educador tradicional participa en todas las actividades, incluso en talleres para los niños y profesores. También se menciona que el educador tradicional comparte su opinión y conocimiento intercultural en todas las actividades, incluyendo el Consejo de Profesores.

“El lonkgo no solamente hace talleres para los niños, sino que para los profesores también” (E1, 2022).

“Si, el longko siempre participa del Consejo. Siempre está participando en todas las actividades. Incluso antes teníamos un día determinado, el día jueves y todavía él viene, y nos hace diferentes actividades, sobre escritura, musicoterapia que le dicen. Pero él siempre está presente, siempre se le toma su opinión. Eso es en todas las actividades, todas las actividades se le trata de relacionar con la parte intercultural” (E1, 2022).

“Yo, el año pasado por ejemplo, llevé a mis papás que pertenecen a la Comunidad Diaguita en la que estamos y ellos fueron al colegio donde yo estaba, fueron al segundo básico e hicieron una actividad pero impresionante. Llevaron todos sus instrumentos para hacer que los niños dibujen, trabajen, pregunten y no paraban de preguntar cosas los niños. Era como fascinante, la verdad que fue muy fascinante y lo digo del punto de vista de que yo conocía a ese segundo básico, les hice clases varias veces antes de que ellos vinieran, y... era un curso complicado, pero con las actividades que se propusieron, pese de que fue una sola clase, fue muy aislada, hubo mucha recepción por parte de los estudiantes” (E5, 2023).

En cuanto a las dificultades del educador tradicional, se menciona que puede tener problemas para adaptarse a las exigencias del sistema educativo, como el uso de computadoras o

la rigidez de los horarios, y que requiere de un esfuerzo adicional para aprender a manejar estas herramientas.

“Porque por lo menos C., ella creció, habló hasta como los 6 años solo mapudungún, entonces viene del sur. Todo su... yo sé que a ella le ha costado igual como poder trabajar todo el tema que es horario, que es más rígido, que tienes que hacer tu clase de tal hora a tal hora. Esas cosas también, el cómo traspasar eso a los chiquillos todo lo que ella sabe. Así que ha sido hartito hartito trabajo el que ella por ejemplo, aprenda hasta usar un computador, porque ella no sabía ni siquiera usar un computador, entonces preparar una clase, el año pasado fue super complejo porque teníamos que prepara material para los chiquillos que estaban a la distancia...” (E2, 2022).

Respecto de la enseñanza, se destaca que el ideal es que el educador tradicional tenga conocimientos pedagógicos básicos y que pertenezca a algún pueblo originario, lo que permitiría enseñar desde su propia perspectiva y cosmovisión de mundo. Esto facilitaría el aprendizaje y haría la educación más integral y tangible. También se menciona que el educador tradicional debería colaborar con los profesores de la escuela en la implementación de la LCPOA ya que son ellos quienes tienen las herramientas y habilidades necesarias para enseñar sobre la cultura e historia de los pueblos originarios.

“El ideal es que sean personas que tienen ciertos conocimientos educativos, lo básico, obviamente no se espera que haya un profesor graduado de universidad, con posgrado, perfeccionamiento, diplomados de interculturalidad, sino que también sean personas que sean de un pueblo originario y que desde su perspectiva y cosmovisión de mundo puedan enseñar como lo real, con el plan y programa de estudio, porque se hace más, quizás se hace más tangible para los estudiantes visualizar eso, a que tu mismo profe o el profe de siempre me enseñe esto.

No va a tener ese impacto cultural que se necesita, porque pongamos esa situación, cuando uno le pasaban esto o lo siguen pasando, se ve como "el pueblo tanto, el pueblo aborígen tanto de Chile", pero que te lo cuente una persona que es del pueblo originario, que te enseñe sus conocimientos, que te enseñe su forma de vivir, es otra cosa. Creo que el conocimiento se vuelve mucho más integral, la educación se vuelve más integral y no se vuelve tan irreal, no es de un libro de texto, sino de personas vivas, los pueblos aborígenes están todos vivos” (E5, 2023).

Por último, se menciona la necesidad de capacitar al educador tradicional en aspectos pedagógicos de clima de aula, señalando que se puede trabajar en conjunto con otros profesores para mejorar la enseñanza intercultural.

“Porque yo conozco profesores de otros colegios que sí se imparte la asignatura, son colegios supuestamente interculturales y los educadores tradicionales hacen co-docencia, o a veces no. Entonces cuando están solo los educadores tradicionales, como tal vez no tienen

las herramientas y las habilidades para un manejo de curso, les cuesta a veces controlar el aula, el clima de aula y no se puede enseñar bien” (E8, 2023).

En síntesis, se señala la necesidad de contar con la figura del educador tradicional dentro de la escuela, puesto que se recalca su aporte como sabios de la cosmovisión que se enseña, contribuyendo a una mejor aceptación de estos saberes por parte de los estudiantes. Sin embargo, se señala también, la necesidad de contar con formación en aspectos pedagógicos que les permitirían cumplir de mejor manera su rol.

Elemento 3: Rol dupla pedagógica

En las entrevistas se destaca el *rol de la dupla pedagógica* como la figura que podría representar la solución a las problemáticas que reviste la implementación de la LCPOA en solitario por alguna de las dos figuras, como las bases curriculares proponen. La dupla pedagógica supone la colaboración entre el educador tradicional, perteneciente a algún pueblo originario, y, un docente de aula, con el objetivo de enriquecer y complementar la enseñanza desde una perspectiva intercultural.

En una primera instancia, una de las entrevistadas se describe como la encargada del sello intercultural en la escuela, donde ha tenido la oportunidad de trabajar junto con la educadora tradicional como su mentora. En este sentido, su labor ha incluido la revisión del currículum y la gestión de las adecuaciones curriculares necesarias para su implementación dentro de la institución escolar, entre los que se mencionan la elaboración de instrumentos de evaluación, la organización de la clase y la aplicación de la didáctica. La entrevistada menciona también cuáles son los aportes de la educadora tradicional, entre los que se mencionan los conocimientos ancestrales, la cosmovisión y la enseñanza de estos con los y las estudiantes.

“Si, lo que pasa es que yo estoy a cargo del sello intercultural en la escuela, entonces yo, a penas empezamos a trabajar como colegio en el PEIB, yo me hice cargo junto con la educadora tradicional, de armar el proyecto, de ver las horas, de dónde lo íbamos a trabajar, cómo lo íbamos a trabajar. Entonces me ha tocado hartito a mi igual revisar el currículum, yo hasta el momento soy su profesora mentora.

Entonces, si bien aquí ella aporta con todo lo que es el conocimiento de sus saberes ancestrales, la cosmovisión... Falta un poco como la parte pedagógica, que esa parte yo, que es ahí donde yo le apporto a ella. Cómo hacer los instrumentos de evaluación, cómo organizar un poco la clase, un poco de didáctica, todas esas cosas, que competen a la pedagogía” (E2, 2022).

Por otro lado, se señala también, que la educadora tradicional ha tenido la oportunidad de capacitar a otros docentes en el marco de la implementación de la LCPOA y trabajar con ellos en sala, para luego, abocarse a un rol de enseñanza con los cursos que aún mantienen la asignatura de Lengua Indígena.

“Este año partí con [la educadora tradicional] trabajando, desde marzo hasta como mayo. De ahí en adelante se produjo el cambio, para que Carmen pudiera tener horas para planificar. Dejó de estar en sala conmigo, de trabajar juntas, y ella tomó parece... le dieron algunas horas para planificar, y algunas horas también que quedaron para los cursos grandes, para hacer cultura Mapuche” (E3, 2022).

Se menciona la necesidad de contar con educadores que estén capacitados para enseñar la LCPOA de manera pertinente, valorando el rol de la dupla pedagógica por su efectividad y la complementariedad que se produce entre ambos roles. Se sugiere que debería haber un educador tradicional o un profesor de pueblo originario enseñando y que el profesor de aula puedan hacer co-docencia, para que el educador o profesor de pueblo originario pueda transmitir sus conocimientos en un ambiente propicio. En este sentido se destaca que la dupla puede ser efectiva para transmitir conocimientos de manera más auténtica y adecuada a la cultura del pueblo originario, pero se requiere de recursos y financiamiento para implementarla de manera efectiva.

“Yo creo que deben haber personas específicas que sepan lo que están enseñando, que sepan lo que están haciendo y obviamente tiene que estar el profesor dentro de la sala, yo creo que debe haber un poco más de esfuerzo quizás, de recursos que se puedan implementar para que hayan personas específicas para enseñar esto. La verdad es que si es desafiante porque pienso que debería haber dupla, si. Quizás, incrementar ese grupo, por qué no. Pero si, partiendo de una base, es mucho mejor hacer dupla” (E5, 2023).

“Yo pienso que debiese, no sé cómo se puede financiar esto, pero debiese haber un educador tradicional o algún profesor que sea de ese pueblo originario enseñando, porque así el profesor de aula puede hacer co-docencia con este educador o con este profesor, y dejar que ese educador o ese profesor enseñe. Que tal vez el profesor del aula, de asignatura, se haga cargo como de la estrategia para enseñar, del comportamiento en el aula y que este educador o profesor de pueblos originarios, pueda pasar sus conocimientos en un buen ambiente. Yo creo que eso es lo que hace falta que haya como una docencia y que no solamente el profesor que apareció, dé esta asignatura, donde el profesor se hizo cargo y la enseñó. Entonces yo creo que lo mejor sería como que estén los dos en el aula enseñando, porque si es por cosa... por tema de dinero y se contrata solamente a un educador tradicional y que capacite a todos los profesores, el profesor no se va a sentir preparado, por lo menos, lo que yo sé, no se va a sentir preparado para enseñar y va a enseñar como le salga” (E8, 2023).

Sin embargo, a pesar de que en este estudio los docentes valoran positivamente el rol de la dupla pedagógica, los estudios (Lagos, 2015; Espinoza, 2016; Arias-Ortega, Muñoz, y Quintriqueo, 2023) consideran que los educadores tradicionales señalan la existencia de prácticas discriminatorias en la relación pedagógica establecida con los docentes mentores. Por otro lado, tanto los educadores como los docentes, coinciden en que una relación de implicación, reconocimiento y colaboración podría revertir dichas prácticas (Arias-Ortega, Muñoz, y Quintriqueo, 2023). Frente a ello se conjetura la necesidad de contar con estrategias de intervención que involucren a todos los actores que forman parte de la comunidad escolar y que permitan superar la discriminación, partiendo por los contextos escolares. Por último, si bien, la dupla pedagógica no forma parte de la propuesta del MINEDUC de la LCPOA, se hace necesario revisar dicha decisión, puesto que, no solo los docentes muestran interés por ella, sino también las comunidades y asociaciones también lo señalan como parte de las demandas que resultaron de la Consulta Indígena para la elaboración de las bases curriculares (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021).

Elemento 4: Rol de la familia

El *rol de la familia* aparece discretamente en el discurso de algunos docentes. Sin embargo, es menester hacer mención de ello, puesto que en ambos casos se señala que es un ámbito que no ha sido desarrollado apropiadamente en sus escuelas, y que, a su vez, consideran que se requiere de su involucramiento para lograr una implementación exitosa de la LCPOA.

Se menciona que se ha extendido la invitación a talleres impartidos por el educador tradicional a las familias, sin embargo, no ha sido posible concretar de manera exitosa su convocatoria. A pesar de ello, se reconoce que es importante integrar más a los apoderados en el proceso educativo para fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia. Para lo cual, se plantea la idea de generar proyectos en los que se integre a la familia, en los que los estudiantes puedan compartir experiencias y vivencias relacionadas con las culturas de otros pueblos originarios. Se destaca que estos proyectos deberían ser entregados a la familia para que puedan ser partícipes de la educación de sus hijos e hijas, resaltando la importancia de planificar y ejecutar estos proyectos para fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela, y así mejorar el proceso educativo.

“Se ofreció [el taller] a los apoderados también, pero no hubo mucho... entonces ahí, a lo mejor esa parte falta, integrar más a los apoderados” (E1, 2022).

Y lo otro también, generar estos mini proyectos también, como el ABP, donde también se integra a la familia. Donde los estudiantes también puedan compartir experiencias, vivir experiencias, relacionadas con temas de las culturas de otros pueblos originarios, indígenas. Pero con la familia, o sea, entregándoselo a la familia. Yo creo que eso no se logró, no se hizo, no se planificó” (E3, 2022).

La relación-familia escuela, es un tema que no está exento de tensiones y problemáticas propias (Santana y Reininger, 2017), sin embargo, transversalmente los expertos coinciden en que el involucramiento de las familias en la educación de sus hijos redundaría en la mejora de los aprendizajes y hábitos de estudio de los estudiantes (Barrientos y Arranz, 2019; Martínez y Torres, 2019). En el caso de la educación intercultural, el panorama no es distinto. Se señala la importancia de la vinculación familia-escuela puesto que permite la construcción de aprendizajes contextualizados y significativos que tengan eco en la vida cotidiana de los estudiantes, aportando así, en su formación integral (Morales, Quitriqueo, Arias-Ortega y Zapata, 2022; Muñoz, Quitriqueo y Essomba, 2019).

Elemento 5: Rol de los sostenedores y directivos

Se puede observar que los sostenedores y directivos tienen un rol importante en la gestión y resolución de problemas en la escuela. Se destaca que han sido capaces de resolver los problemas que se han generado en la relación con los educadores tradicionales, a través del diálogo y acuerdos. Se menciona también, la necesidad de que los directivos asuman un rol consultivo y dialogante con las comunidades escolares, a fin de que la implementación de la LCPOA nazca de acuerdos y no de una imposición. Se recalca la tarea del sostenedor en la contratación de personal adecuado para la implementación de la LCPOA, cautelando su formación e idoneidad para el desarrollo pertinente de la misma. En esta misma línea, Ulloa (2017) señala la falta de involucramiento de los sostenedores, incide en la entrega inapropiada de los recursos en la implementación del PEIB, siendo, entonces, una de las preocupaciones que orbita el rol del liderazgo institucional educativo.

“Como le digo, ha habido ciertos problemas, eso sí. Nada más. Pero al final, internamente se han llegado a acuerdos. Se ha podido resolver.

Ha habido problemas fuertes, pero que después han pasado. Que lo conversan con dirección, se hace una conversación, hay diálogo y ahí sigue fluyendo hasta ahora” (E1, 2022).

“Siento que tienen que estar las personas indicadas en este tipo de situaciones para que esto sea bien conducido, sino, siento que pasaría mucho lo que pasa en la escuela, que vamos haciendo las cosas por la evidencia, porque hay que celebrar la efemérides, porque llegó

esta asignatura, entonces hay que implementarla. Así que yo siento que ahí nuestro sostenedor va a tener un rol importante en contratar las personas precisas para ese tipo de instancia, eso. Eso es lo que te puedo decir respecto a la escuela.

Porque también podría pasar que la directora diga ‘no, no damos la discusión, esto se hace porque hay que hacerlo’, ha pasado en un montón de escuelas, y se hace porque hay que hacerlo, y luego no funciona, y caemos en la misma clase de siempre, terminaríamos haciendo historia de los mapuche. Te lo doy así, firmado” (E4, 2022).

A este respecto, se suman los aportes de (Mellado y Chaucono, 2019), que exhibe un ciclo de mejoramiento de las prácticas de liderazgo en un contexto de educación intercultural mapuche, que consta de seis fases. De ellas, destacamos las dos primeras, que extienden y desarrollan los aportes de los docentes del presente estudio, respecto del rol de los directivos como promovedores del diálogo entre los actores de la comunidad educativa, a fin de mejorar las prácticas pedagógicas respecto de la implementación de la LCPOA: la primera, viene a ser la discusión técnico-profesional de cómo se enseña, aprende y evalúa en el contexto escolar intercultural, en vista de los aportes del MINEDUC y del propio contexto. La segunda, consiste en el co-diseño de un sistema de mejoramiento de las prácticas docentes y de liderazgo, identificando las acciones que se requieren para profundizar las habilidades, conocimiento y actitudes de los estudiantes en conexión con los saberes ancestrales y los conocimientos del currículum oficial.

Por otro lado, se señala que si bien, existe una disposición positiva por parte de los directivos para implementar iniciativas interculturales como la LCPOA, carecen del conocimiento necesario respecto de los procedimientos y gestiones necesarias para lograrlo. Finalmente, se indica que se advierte una postura receptiva hacia la interculturalidad por parte de los directivos, aunque no necesariamente se han involucrado de manera activa en la discusión y planificación de estas.

“lo veo desde mi colegio, desde el punto de vista de la directiva del colegio y del departamento de educación del municipio, hay mucha recepción. Entonces, pero no saben cómo hacerlo, eso yo lo he detectado, ya, hay un "queremos hacer estas cosas, pero por dónde partimos o qué hacemos” (E5, 2023).

“Yo en algún minuto conversé con mi jefa directa, que es la coordinadora académica del colegio. No me acuerdo por qué motivo, pero me acuerdo haberle dicho que yo había revisado las bases curriculares de esta asignatura que se estaba proponiendo en ese minuto. Estoy hablando de hace harto tiempo atrás, y me dijo ‘mira, súper interesante’. Pero te digo no fue que conversáramos de eso, sino que a raíz de algo me recordé y se lo comenté, pero quedó en eso, que sería súper interesante” (E7, 2023).

Categoría 5: Aportes de la Implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales

La categoría *Aportes de la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*, dice relación con los aspectos que los docentes valoran como resultado de la implementación de la asignatura.

Se señala como primer aporte, el desarrollo de una cultura de paz en la comunidad educativa, puesto que fomenta la convivencia pacífica, la no discriminación y el respeto. Los aspectos clave mencionados son el respeto a la diversidad cultural y étnica, la promoción del respeto y la tolerancia entre el estudiantado y su desarrollo integral. Los entrevistados enfatizan la importancia de fomentar la sensibilidad y empatía hacia aquellos que son diferentes y de educar a los estudiantes en valores como el diálogo, la empatía y la no violencia.

Se menciona como segundo aporte, el desarrollo de las percepciones y aceptación de la identidad cultural propia y de otros, considerando el reconocimiento de la identidad mestiza chilena y el impacto en su construcción. La educación intercultural permite ampliar las posibilidades de conocer diversas culturas que pueden conformar parte de los repertorios bajo los cuáles los y las estudiantes construyen activamente su identidad.

Por último, se expone cómo la implementación legal de la LCPOA como una asignatura puede generar la movilización de recursos económicos, técnicos y pedagógicos a fin de impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y en su comprensión del mundo que les rodea.

Elemento 1: Desarrollo de una Cultura de Paz

El *Desarrollo de una cultura de paz*, como consecuencia de la implementación de la LCPOA, se refiere al conjunto de prácticas y actitudes que fomentan la convivencia pacífica, la no discriminación y el respeto entre los miembros de una comunidad educativa, que nacen del proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes y prácticas de los pueblos originarios que forman parte de la asignatura y, con ello, de la instalación de un enfoque intercultural. Se destaca la importancia de generar un ambiente de respeto y tolerancia, donde los estudiantes aprendan a convivir de manera armónica y a resolver conflictos a través del diálogo y la negociación. A continuación, se detallan los aspectos clave que los entrevistados destacaron en relación a esta categoría.

Uno de los aspectos más importantes es el respeto a la diversidad cultural y étnica. Los entrevistados resaltan la importancia de valorar y respetar las diferentes culturas presentes en la comunidad educativa, y de promover la interculturalidad como una forma de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, a través de prácticas como la celebración de festividades y ritos de diferentes culturas, el aprendizaje de idiomas indígenas y la sensibilización hacia la otredad, la diferencia.

“Pienso que va a ser un beneficio súper grande, porque va a ser la ocasión en que este tema quizás cueste al principio hacerlo, pero puede ser un beneficio a futuro para que tengamos que generar una mayor aceptación dentro del territorio de lo que es Chile, entre las personas que pertenecen a pueblo originarios y aquellos que no pertenecen a pueblos originarios, cómo ven a estas personas, cómo las visualizan” (E5, 2023).

“La celebración del we tripantu es maravillosa. Acá nosotros hacemos la fiesta, hacemos comida, todos los cursos preparan sus diferentes platos, después todos se comparten, nada se vende, entonces como cada uno, cada curso, prepara comida para regalarle a todo el colegio... entonces, yo creo que, claro que ha sido una oportunidad por el lado de convivencia” (E2, 2022).

“Lenguaje, identidad, sensibilización, por ese compañero, ese estudiante que es diferente, que tiene ascendencia indígena y que es diferente a mí, pero que asimismo podemos ser amigos y nos respetamos. Entonces ahí se está viendo también una sensibilización en los más chicos” (E3, 2022).

Otro aspecto clave es la promoción del respeto y la tolerancia entre los estudiantes. Los entrevistados enfatizan la importancia de generar un ambiente de respeto mutuo, en el cual no haya discriminación por motivos de género, orientación sexual, etnia, religión o cualquier otra característica personal. Se destaca la importancia de fomentar la sensibilidad y empatía hacia aquellos que son diferentes, y de educar a los estudiantes en valores como la solidaridad, la empatía y la no violencia.

“Si hay de otras culturas. Y se les respeta. Los niños, o sea los niños también entre compañeros se respetan. No hay digamos, discriminación por eso.

Si, si de hecho todos respetan acá, no hay problemas de alguna mala palabra, no. Todos la respetan [la cultura Mapuche]. Al menos yo nunca he escuchado nada de alguna mala palabra al Longko, algo que lo ofenda, no. Y eso los profesores también lo hemos ido aprendiendo, y a tener un mejor diálogo también, que es lo que ha costado. Ahora, ha ido cada vez mejorando, lo que al principio costó” (E1, 2022).

“Claro, aquí no se ve, no se permite discriminación, no se permite ‘el del pelo morado’, ‘el pelado’, o sea, no. Y se nota, porque ellos se miran, así: como personas. No hay eso de ‘mira, tiene los zapatos rotos’, no. Tampoco nosotros los adultos tenemos que hacer lo mismo, tenemos que ser un ejemplo. A lo mejor si se diera, sería algo incómodo, uno lo percibe, se nota, pero eso no se da. Y tiene que permanecer, porque no está bien, si tu tienes

o no tienes, como sea, fijarte en esas cosas, o hablar de esas cosas. Entonces, hay una sensibilización también” (E3, 2022)

Asimismo, los entrevistados destacan la importancia de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, más allá del conocimiento académico. Se hace énfasis en la importancia de desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la resolución de conflictos, la comunicación efectiva, la autoestima y el trabajo en equipo. Estos aspectos son fundamentales para generar un ambiente de respeto y tolerancia, y para fomentar una cultura de paz en la comunidad educativa.

“Que tienen que los niños desarrollar sus habilidades, sus competencias de manera integral, de manera completa. O sea es todo tu ser, no solamente que tu sepas mucho conocimiento, sino que también hay que potenciar las habilidades blandas de las personas
Y hay responsabilidades, uno no puede decir ‘es que el estado, el sistema’. No, si es parte, pero uno también en lo micro también puede transformar, puede llegar y puede revertir la violencia. Yo no creo... o sea, si el sistema, si tiene mucho que ver, influye ¿me entiendes? Por la forma en la que estamos trabajando. Pero en lo micro tú puedes pensar de una manera, y tú transmites eso, y generas el cambio. Y se puede, se puede lograr” (E3, 2022)

“En cuanto a lo que son las emociones, el desarrollo cognitivo y social y socioemocional de los chiquititos creo que definitivamente sería un aporte” (E7, 2022).

Finalmente, se resalta la importancia de promover prácticas y actitudes pacíficas en la resolución de conflictos. Los entrevistados destacan que es fundamental enseñar a los estudiantes a resolver sus conflictos a través del diálogo y la negociación, y a evitar la violencia y la confrontación. Se destaca la importancia de generar instancias y espacios para el diálogo y la reflexión, donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones y sentimientos de manera constructiva y respetuosa.

“Por lo tanto, siento yo que, cuando desarrollamos ideas que avancen hacia el diálogo, hacia la resolución pacífica de conflictos, a través del diálogo, estamos haciéndole un bien a los niños. Si la interculturalidad nos ayuda a eso, perfecto. Siento que por ahí es lo que puede aportar concretamente, así como sacando todo lo histórico, lo que hemos venido conversando, si nos centramos simplemente en el aparato escuela, en la relación y dinámicas que se dan entre los estudiantes, si tu puedes generar instancias que les permitan dialogar para resolver sus conflictos, bienvenida sea.

Lo que nosotros tenemos que hacer en las escuelas es reducir los niveles de violencia, insisto, si la interculturalidad es provechosa para eso, bienvenido sea. Buscándole como la utilidad muy precisa y específica, en una dimensión del quehacer escolar que es la convivencia” (E4, 2022).

“Está bien y comprendo que en algún minuto todos van a ser otros y todos van a ser nosotros, al final la segregación va a ir igual, independiente del contexto, la situación económica e independiente de cualquier cosa, la segregación va a ir igual, pero el tema es que no seamos las personas que segregan sino como que: ok van a ver diferencias, pero oye, trabajémoslas de manera constructiva y no destructiva” (E6, 2023).

Teóricamente, las investigaciones señalan que existe una concordancia entre el desarrollo de una educación intercultural y la cultura para la paz, debido a que sus objetivos coinciden en pensar e implementar prácticas concretas que posibiliten terminar con la xenofobia, la exclusión y la violencia y su apología dentro de la cultura popular, y como consecuencia de ello, la instalación de una educación desde el respeto de los Derechos Humanos, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, el diálogo intercultural auténtico, cuyo fin último es potenciar la paz (Moya-Ureña y Ruiz-Matallana, 2021). Lo anterior, es apoyado por una investigación empírica de Torrejón (2020), que concluye que existe una incidencia significativa de la competencia intercultural y la convivencia escolar en la resolución, negociación y mediación de conflictos, en un 60,4%, un 44% y un 23,1%, respectivamente, según los estudiantes encuestados en el estudio. Con estos antecedentes, es posible sustentar, incipientemente, la percepción de los docentes de que el desarrollo de la LCPOA puede aportar positivamente a la resolución pacífica de conflictos, por las habilidades de diálogo y empatía que genera el conocer y valorar otras culturas con sus formas de ser y conocer particulares.

Elemento 2: Percepciones y aceptación de la identidad cultural propia y de otros

El elemento *Percepciones y aceptación de la identidad cultural propia y de otros* comprende el reconocimiento de la identidad mestiza chilena, especialmente el componente indígena, su impacto en la construcción de la identidad y, por último, la posibilidad de aceptación de lo mismo en las nuevas generaciones, a partir de la implementación de la LCPOA.

Se destaca el papel de la LCPOA en la apertura de los y las estudiantes a nuevas culturas y saberes, así como en el reconocimiento y valoración de las raíces propias y de otros pueblos. Se señala cómo los niños han aprendido juegos, ceremonias, comidas, lengua y formas de organización en el contexto de una escuela intercultural, lo que ha ampliado su perspectiva y les ha permitido conectarse con sus raíces y saberes ancestrales. Además, se resalta la importancia de

la educación en la construcción de la identidad y la superación de la vergüenza y el desconocimiento de las raíces propias y de otros pueblos.

“yo creo que lo que más me llamó la atención, es que, a ellos al comienzo tenían mucha curiosidad, pero desde, yo creo que... desde cómo era nuestra educadora tradicional físicamente, como venía vestida al comienzo, porque venía con su vestimenta mapuche, que eso llama mucho la atención, ellos pensaban que era de otro país. Hasta todo lo que hacemos, han aprendido juegos, no solo la lengua, han aprendido ceremonias, comidas, han cocinado, han degustado, juegan palín, entonces, yo creo que les ha abierto un poco más su mundo, tan... tan sin raíces. Esa es la palabra, yo creo que ese es el mayor aporte, es el entender que tenemos raíces y que no son europeas, que tenemos raíces, que tenemos saberes, que tenemos conocimientos, que había todo un mundo antes. Formas de relacionarnos, formas de cómo suceden las horas del día, cómo nos organizamos, cómo decidimos.

Creo que estas nuevas generaciones están haciendo un gran cambio, creo que... Pero sabes qué, eso no tiene ni siquiera que ver con lo que ha hecho por el lado de la educación. Todo lo que está pasando en el mundo, la nueva espiritualidad que se está viviendo hoy en día, para las nuevas generaciones, de recuperar espacios, de recuperar identidad, no tiene que ver con el colegio. No viene desde ahí, viene desde nosotros mismos, viene de nuevos espacios de convivencia, viene de nuevos espacios de compartir cosas, de nuevas formas de aprender, más que de la escuela.

El que se esté dando esta nueva visión, esto de sentirse orgulloso de la ascendencia de pueblos y de querer transmitir, como dices tú, a tus hijos.

Yo tenía niños que tenían apellidos Mapuche, y salieron premiados me acuerdo, y los reconocieron en un acto y me decían ‘tía y ¿por qué?’ y yo, ‘es que tu apellido es mapuche’, y ni idea, ni idea. Y de gente que venía del sur, de Chiloé. Entonces yo decía, es tan terrible lo que han hecho, de avergonzarse de sus raíces, de sentirte mal por tu apellido, entonces, creo que todo ese cambio de mentalidad, no sé... no sé bien desde donde vendrá, pero creo que ha salido desde la misma gente, desde las nuevas generaciones, que tienen una nueva visión hacia lo natural, hacia la naturaleza, hacía como el recuperar un poco, yo creo que tocamos fondo en temas de identidad” (E2, 2022).

Se enfatiza en la importancia del conocimiento de la historia, los orígenes y las raíces propias para el desarrollo de la identidad y el orgullo cultural. Se menciona cómo el conocimiento de su historia y su origen permite desarrollar la identidad, y cómo la educación intercultural ayuda a los niños a sentirse más apropiados y orgullosos de su mestizaje y de pertenecer a algún pueblo indígena. Además, se destaca el efecto de la educación intercultural en la construcción de la identidad de los niños y su capacidad para apropiarse y sentirse orgullosos de sus raíces culturales.

“Así es, tengo la... tuve el privilegio a lo mejor, la fortuna, de conocer mi historia, conocer mis raíces, y por ende, tú al conocer tu historia y tus raíces, logras desarrollar tu identidad. Entonces si no tienes identidad, es porque no conoces ni sabes tu historia, tus orígenes, tus raíces, tus ancestros [...]

Hay compañeros que si son Diaguita, hay Mapuche, y lo dicen, lo dicen no con vergüenza. Te lo dicen con orgullo, con alegría, apropiándose de lo que son. Entonces igual ahí, implícitamente, digo yo, se está generando una identidad en los niños. Ese es el efecto. Entonces, hablarles que es importante, hablarles que es bueno conocer tu historia, conocer tus raíces, te apropias, te sientes orgulloso: ‘vengo de aquí, esta es la cultura, y esto es lo que hacen, estas son mis costumbres’” (E3, 2022).

Se hace hincapié en el papel clave de la educación intercultural en la construcción de una sociedad más tolerante y en la aceptación de la diversidad cultural. Se señala que la LCPOA debe ser enseñada y que es fundamental para lograr una sociedad más tolerante y diversa. Además, se menciona cómo la educación intercultural promueve la aceptación de la identidad cultural de los demás y la eliminación de las situaciones incómodas y bromas que pueden ser ofensivas y discriminatorias.

“Y la interculturalidad es uno de esos conceptos clave que nos van a ayudar, quizás, a tener una mejor sociedad y a tener mayor aceptación, en todo ámbito social. Y en ese sentido, la educación en la que estamos nosotros embarcados, es algo totalmente importante, debe si o si estar. O sea, yo pienso que es algo que sí debe estar, debe enseñarse.

Si, yo pienso que aporta por el tema de reconocerse partiendo del punto de vista del ‘yo’, de quién soy yo, quién soy yo dentro de un estado definido políticamente, quién soy yo dentro de la identidad de este territorio, y desde que perspectiva del territorio estoy identificándome. Y pienso que el tema intercultural ayuda a las personas a reconocerse, a sentirse parte de un grupo particular. En este caso por ejemplo, es un pueblo originario y es sumamente importante porque permite a la persona desde el punto de vista del yo, situarse y posicionarse, incluso establecer relaciones de cercanía o lejanía con ciertas cosas, qué puede aceptar y qué no puede aceptar, qué puede elegir, y eso es bonito, muy bonito, porque ayuda a las personas a no negarse, y a no andar como ocultando quienes son por el temor al que dirán ni nada.

Entonces en ese sentido yo pienso que si es necesario que el tema intercultural en este caso particular, ayuda a esas personas a poder sentirse más integradas con una comunidad que saben que los va a aceptar y que no los va a mantener como un otro, a eso quería llegar, a una otredad respecto del curso, como una otredad respecto del colegio, ‘yo soy el único que tiene este apellido’, ‘soy el único que tiene una abuelita que hacía esto’, ‘soy el único que tiene tías...’

Que no sea como dentro de una otredad, como tan tajante, de ‘ellos son ellos y yo vivo mi vida’, sino que haya una integración y esa integración es como recíproca, desde los pueblos originarios hacia el resto de las personas, que quizás no pertenecen o no se sienten reconocidos por un pueblo originario, como también, de los pueblo originarios hacia otros pueblos originarios, hacia otras personas que no se sientan reconocidas por los pueblos originarios” (E5, 2023).

La identidad cultural es un tema complejo, ampliamente discutido por la filosofía, sin embargo, es posible aportar una breve definición que de alguna u otra manera, busca sintetizar las reflexiones en torno al tópico, entendiéndola como

“un proceso de diferenciación de carácter intersubjetivo, nunca finalizado, siempre cambiante, mediado interactiva y comunicativamente, que permite el autorreconocimiento y la autonomía [...]. Se construye desde la tradición (o mejor dicho desde sus interpretaciones) y, con frecuencia, en una relación crítica con ella.” (Vergara del Solar, Vergara y Gundermann, 2010, p. 62).

En este sentido, involucra muchos factores como el lenguaje, las costumbres, las creencias, la(s) historia(s), los territorios, entre otros, es decir, todos los elementos que hacen parte de las distintas formas de vivir y situarse en el mundo, y, por lo tanto, se encuentra permanentemente en tensión, por ejemplo, entre la cultura dominante y las culturas minoritarias, como es el caso de los pueblos originarios.

En este sentido, la educación como “una institución de socialización que, desde una perspectiva puramente funcionalista, desempeña el rol de adecuar a los individuos a la cultura y al orden social al que pertenecen” (Castillo y Newton, 2014, p.22), y, como tal, entonces, tiene fuertes vínculos respecto de la reproducción social de la identidad. Ello tiene fuertes resonancias en lo que Grundy (1987), conceptualiza como el *eidós*, como una idea, imagen o patrón que prescribe la naturaleza de un producto. En este sentido, la educación en Chile adscribe a un determinado *eidós*, que existe previo y separado de las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes, que son implementadas por el equipo pedagógico, desde la prescripción del documento curricular y la habilidad del/la docente para generar el objetivo determinado en ellos.

Desde la perspectiva colonial se entiende que dicho *eidós* ha sido construido desde la posición hegemónica de aquellos que detentan el poder que siguen un modelo de producción de conocimiento occidental que está asociada a la ciencia y al discurso experto, como parte de sus cimientos teóricos de construcción y legitimación, no solo de los contenidos curriculares, sino también de sus principios, fundamentos, objetivos, estructura, implementación y evaluación, produciendo así, la subalterización y folclorización de otras formas de conocimiento no-eurocéntricas, pues además de prescribir la naturaleza del texto curricular, también se dictamina el constructo de persona en formación que se intenciona, generando cruces así con las ideas de colonialidad del ser y del saber.

Ahora bien, los niños y niñas construyen activamente su identidad, a partir de la interpretación que hacen en cuestiones de género, raza y clase, por lo tanto, existen tantas posibilidades identitarias como personas en el mundo, sin embargo, esto no significa que se pueda conformar “cualquier” identidad, sino que esta se encuentra limitada a las alternativas que se tienen al alcance, puesto que se encuentran dentro de un contexto plagado de instituciones sociales, todas ellas inseparables a la hora de construir su identidad. Es decir, el niño es un agente activo en la construcción de su identidad, pero esta agencia se ejerce bajo categorías sociales predefinidas (Hughes y Mac Naughton, 2005). De ahí radica la importancia de la educación intercultural, en este caso, en ampliar activamente el acceso a diversidades culturales, para la construcción del significado respecto de la identidad de los y las estudiantes.

En línea con lo anterior, la incorporación, de una educación intercultural, se considera por los docentes como una herramienta valiosa para el reconocimiento y la construcción de una identidad propia y la aceptación de la diversidad cultural de los demás, puesto que permite ampliar las posibilidades de identidad cultural de los y las estudiantes, en este caso, respecto del ser indígena y/o mestizo.

“Yo creo que es muy importante el rol de la educación, porque las familias hoy en día, tanto extranjeras que vienen a trabajar, tratando de sacar a sus familias adelante, la mayoría, al menos. Eso implica que nuestra sociedad chilena también ya se ha transformado, no sé, donde los padres trabajan muchas horas, por lo tanto la educación queda en gran parte en manos de los profesores, de lo que refleja o debería ayudar a reflejar en las salas de clase, entonces todo lo que se pueda trabajar que tenga que ver con la aceptación del otro y con el reconocimiento del otro desde lo que el otro sabe de lo que el otro posee. A medida que se enseña que el otro por ser diferente puede aportar mucho, porque puede tener una parte que a mí me falte, yo puedo aprender y puedo complementar a su vez cosas que esa otra persona o ese otro grupo no tenga con lo que yo tengo.

Creo que no solamente apoyaría esta idea de aceptar al otro en todo su ser, en todo lo que traen, sino que también apoyaría el hecho de que las diferencias y de las distintas maneras en la que una persona puede desarrollarse y desenvolverse también en la vida, al volver un poco a las raíces” (E7, 2023).

La LCPOA puede ayudar a los y las estudiantes a comprender mejor su propia identidad cultural al proporcionar información sobre sus orígenes, costumbres, tradiciones y creencias. Esto puede ayudar a los estudiantes a comprender su propia identidad cultural y a sentirse orgullosos de ella, en lugar de tratar de encajar en estereotipos que no se ajustan a su realidad. Se menciona también la importancia de enseñar a los estudiantes sobre los estereotipos culturales presentes en los medios de comunicación. En particular, se señala que en la actualidad, la imagen de las personas

bonitas y exitosas que se proyecta en los medios de comunicación es la de personas con rasgos europeos, lo que puede llevar a que los estudiantes se sientan inadecuados o inseguros acerca de su propia identidad cultural. La implementación de la LCPOA podría ayudar a los estudiantes a desafiar estos estereotipos y a reconocer la belleza y el valor de todas las culturas.

“Yo creo que los aportes serían varios, porque como a esta edad los estudiantes están tratando de conocerse aún así mismos. Están tratando de desarrollarse, de quererse a sí mismos, aceptarse a sí mismos. Entonces el hecho de que un educador tradicional te diga, mira tu piel es morena por esto, tu pelo por esto, como que va a tener más sentido para ellos, porque Lamentablemente el estereotipo que existe ahora en las películas, de los actores, los deportistas, los famosos, los cantantes es el europeo, que las personas bonitas son las personas altas, delgadas, las mujeres también lo mismo. Entonces nosotros, como pueblo chileno no somos así, pues no tenemos esos rasgos. Entonces que un niño aprenda eso en una asignatura, como por qué su pelo es así, porque su tamaño es así, porque su físico, Su color es así, Yo creo que le va a ayudar a aceptarse más a sí mismo, A sí misma. Su manera de vivir y de ver su vida, eso yo creo que sería un gran aporte” (E8, 2023).

Elemento 3: Movilización de recursos económicos, técnicos y pedagógicos

La *Movilización de recursos económicos, técnicos y pedagógicos* se refiere a la necesidad de contar con diversos recursos para la implementación de la LCPOA, que debieran ser subsanados por el MINEDUC, por su estatus legal de asignatura, lo que se valora positivamente por parte de los y las docentes.

En primer lugar, se menciona la llegada de un material del ministerio para la implementación del programa “Interculturalidad” de la LCPOA. Este material consiste en un libro de estudio y una guía para el docente. Se destaca que el material es adecuado para los niños, con actividades claras y de fácil entendimiento. Resaltando entre sus características, que se basa en relatos de diferentes culturas, siguiendo un orden geográfico de la territorialidad de los pueblos originarios de norte a sur de Chile. Este ejemplo ilustra la movilización de recursos técnicos y pedagógicos para mejorar la enseñanza de las culturas indígenas en las escuelas. La utilización de este material ayuda a los docentes a incorporar de manera efectiva los temas y valores culturales en sus clases, lo que puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y su comprensión del mundo que les rodea.

“Entonces llegó un material desde el ministerio, para hacer la parte indígena. Un libro, una guía del docente. Y conociendo el material... el material, en lo personal, lo encuentro muy bueno, muy adecuado, pertinente para los niños. Para 1° básico, puras actividades que ellos

puedan realizarlas. De fácil entendimiento. Bien claras las actividades. Basados mucho en los relatos, porque son diferentes culturas. Y parte en orden, así en el orden de Chile, de norte a sur (E3, 2022).

En segundo lugar, se menciona la buena recepción de los estudiantes hacia el material. Los estudiantes se sienten atraídos por los dibujos y las imágenes, lo que demuestra que el material es adecuado para ellos. También se menciona la importancia de la relación docente-estudiante y cómo el docente interactúa con los estudiantes a través de la enseñanza de la cultura indígena. Este ejemplo ilustra la movilización de recursos pedagógicos y sociales, donde la relación docente-estudiante y la interacción entre ellos son fundamentales para el éxito de la implementación del material. Esta movilización de recursos puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, su motivación y su interés en la educación.

“varios estudiantes me manifestaron por ejemplo, que el libro que les llegó, al hojearlo, al mirarlo por todos lados, encantados, les encantaban los dibujos, las imágenes. Son adecuados para ellos, buena recepción, buena recepción. Con los chicos, sí. Más el grupo que tengo, el grupo que tengo, yo continuo con ellos en segundo básico, es un grupo artista. Son unas cabritas locas, igual que la profesora jefe, igual que la tía O, yo soy cabra loca. Entonces, me gusta mucho así jugar con ellos, y cambiarlos de situaciones, ponerlos en situaciones, problematizo hartoo... y, no, buena recepción. Muy buena reacción y les gusta, se saluda en mapudungún, nos despedimos en mapudungún, hacer algún gesto” (E3, 2022).

Finalmente, se menciona la pregunta acerca de los resultados que podrían haber a futuro con la implementación de este programa. Esto sugiere que la movilización de recursos económicos, técnicos y pedagógicos tienen un objetivo a largo plazo.

“Entonces si en ese caso, porque hubo todo un programa detrás, porque hubo todo un estamento, hubo una legalización dentro de los estándares y las prácticas educativas, la pregunta a mí que se me viene a fondo es como, cuáles podrían ser los resultados que podrían haber a futuro con esto.

Entonces, en mi caso en particular, estoy como bastante esperanzado de las mejoras que podrían haber, y que van a haber, estoy seguro, en un contexto de Chile, en específico de Chile, porque la interculturalidad es algo que está marcado políticamente, ya sea por la inmigración fuerte que hay, ya sea por movimientos de pueblos originarios, por un montón de cosas que a veces tienden a confundirse de conceptos, confundirse de ideas y no es así. Chile es mucho más diverso, Chile es un país que tiene pueblos originarios en todo Chile, desde el norte hasta el sur y son todos distintos, y casi todos tienen su propia lengua y todos tienen prácticas y formas de reconocerse, y todos necesitan el espacio necesario, entonces, pienso que si se van a lograr cambios. Yo pienso que sí” (E5, 2023).

Sin embargo, otros docentes problematizan la falta de recursos económicos para implementación de la LCPOA, en el sentido de que existen limitaciones económicas históricamente

sostenidas por parte del Estado en la inversión en la educación pública, especialmente, y también, respecto de la implementación del programa anterior, el PEIB (Lagos, 2015). En este sentido, se cuestiona la capacidad financiera del MINEDUC en la inyección de los recursos económicos que permitan implementar de manera efectiva la asignatura, en conceptos como infraestructura, el personal, los materiales y las tecnologías necesarias para llevar a cabo esta tarea.

En primer lugar, se señala que los recursos económicos son insuficientes para entregar a las escuelas, lo que dificulta la implementación de la LCPOA. Esta limitación afecta tanto a la organización como al personal de las escuelas, lo que se traduce en la falta de espacios adecuados para trabajar la asignatura, así como en la falta de horas para los profesores que acompañan a los educadores en la implementación del PEIB, y, por otro lado, el pago a los educadores tradicionales es, no solo precario, sino también ilegal, al contar con un contrato a honorarios, a pesar de cumplir una labor con horarios y roles definidos, tal como los y las docentes de aula, y, como tal, calificaría para un contrato bajo el Código del Trabajo.

“Estas escuelas que no somos particulares pagadas ni subvencionadas, hay un desmedro, hay una cosa que resta” (E3, 2022).

“Y te digo, en una escuela como esta, que tiene muy pocos recursos, estamos siempre al 3 y al 4, tratando de sobrevivir, sumarle el tema de la interculturalidad al proyecto educativo, es un giro muy importante y tiene que ser un giro muy discutido” (E4, 2022).

“Pero si bien encontraba, y encuentro aún, porque no ha cambiado mucho, que el tema es super malo. Malo en los recursos que se entrega a la escuela, malo en cuanto a la organización, un poco, porque encuentro que no se brindan los espacios adecuados para que las escuelas puedan trabajar bien esta parte. Me refiero a los espacios, como en cuanto a tener personal pagado adecuadamente, porque todo pasa por los recursos al final, ahí están las horas como para los profesores que son... que se les llama mentor o tutor, que es el que acompaña al educador. Ahora, no necesariamente la escuela, para participar en el PEIB, tiene que tener educadores tradicionales.

[...] De partida, a los educadores tradicionales les pagan con boleta, este año yo me enteré que aquí en la quinta región, todavía no les pagan ningún peso en todo el año. Les llega su sueldo cada tres meses. No es ni siquiera un sueldo mensual y es bajito” (E2, 2022).

En segundo lugar, se destaca la falta de recursos digitales y tecnológicos para implementar la LCPOA de manera efectiva. Se menciona que una de las estrategias que sugieren los programas de la asignatura, y que los estudiantes, además, valoran positivamente, es la incorporación de videos para complementar el aprendizaje, pero la falta de acceso a Internet y la mala calidad del mismo dificultan la obtención y el uso inmediato de estos recursos.

“Si de todas maneras, siempre falta. La parte de recursos digital, lo audiovisual. Una de las estrategias que a ellos les gusta mucho. También acompañar la parte auditiva, con videos, por ejemplo. Los accesos a eso, para poderlo tener así a mano, y ocuparlos inmediatamente. Porque habían hartas sugerencias de páginas de videos de Youtube. El internet acá es malísimo. Tu tienes que poner internet de tu celular para poder conectarte. Hay que pedir el data porque no hay en todos los cursos, sino que hay que pedirlo, instalarlo. Entonces se pierde tiempo. Por una parte yo diría que faltó ocupar más la parte digital, la parte tecnológica” (E3, 2022).

Por último, se problematiza respecto de la distribución de los recursos económicos entre los diversos pueblos originarios, pues se observa una desigualdad entre el interés por financiar investigaciones que pertenecen a pueblos originarios con más presencia poblacional, en desmedro de los otros, y por ende, se encuentran invisibilizados y relegados, respecto de la política pública. Por lo tanto, dado que la LCPOA pretende abrirse a la incorporación de todos los pueblos originarios, se menciona la necesidad de abrir campos de estudios para dar mayor espacio y recursos a los pueblos originarios históricamente relegados, para lo cual se requiere una inversión importante por parte del Estado.

“El mayor es como abrir campos de estudios, para que un pueblo originario en particular sea más, tenga mayor espacio o tenga mayores recursos para que se pueda conocer más ese pueblo originario.

Si se habla de los programas, si en los programas se incluye que se enseñe la lengua de un pueblo originario, o parte de la lengua, ¿qué pasa en el caso de pueblos originarios que no tienen su propia lengua? Porque no han habido recursos para poder formar, o no ha habido intención o va muy retrasado o va muy pausada la intención que está parte del Estado para poder invertir recursos para que esto sea revertido, no podemos estar consiguiéndonos las cosas, por ejemplo, el pueblo diaguita, de manera individual, pienso que el Estado puede tener mucho mayor peso si invierte recursos y exige poder rescatar el patrimonio Diaguita, ya un pueblo que es casi olvidado allá al fin del mundo, en tierra del fuego como son los aonikenk, qué importancia tuvieron ellos, y qué impacto les produjo a ellos la colonización del sur, o la ‘pacificación’ del sur que hubo.

Son cosas que a veces no se tienen en cuenta, para silenciar, pero creo que ese es un desafío que tiene que ver con las heridas de los pueblos originarios y que se las han hecho a través de la historia, de la formación de lo que es Chile. Pienso que esas heridas deben ser tratadas, no sé si sanadas, pero deben ser tratadas y vistas como lo son, y que haya un cambio de paradigma con respecto a los pueblos originarios que quizás no son los que siempre van a estar ahí de manera hegemónica, pero sí son los que pueden contar una parte de Chile que no conocemos. Y así poder ver el territorio de otra forma” (E5, 2023).

Categoría 6: Desafíos de la implementación de la LCPOA

La categoría *Desafíos de la implementación de la LCPOA*, busca señalar, cuáles son los retos a los cuáles deberán enfrentarse al hacer la “bajada” de la asignatura, desde la perspectiva del profesorado participante del estudio.

Entre estos se señala la desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes en Chile, puesto que se manifiesta que los y las estudiantes tienen dificultades para integrar los contenidos culturales en su vida cotidiana, donde la falta de práctica y oportunidades para practicar la cultura se constituye en un obstáculo para la retención de los aprendizajes. Esto debido, principalmente a que, la LCPOA ha sido construida desde una lógica de interculturalidad funcional que no contempla los ajustes necesarios para una mayor cohesión entre la asignatura y el currículum oficial.

Por otro lado, se advierte que los docentes chilenos carecen de la formación y sensibilidad necesarias para implementar la LCPOA. La formación inicial docente no tiene dentro de sus mallas, de forma obligatoria, ramos referentes a interculturalidad, lo que implica que los docentes deben acceder a una capacitación en dichos tópicos a partir de otras fuentes. Además, los docentes desconocen las políticas públicas en torno a educación intercultural, sus características y procesos, por lo que se destaca la importancia de actualizar su formación. Se señala que la falta de preparación en esta materia puede generar resistencia en la implementación de proyectos interculturales.

Se propone descolonizar el currículum oficial al incluir la historia, cultura, lengua y tradiciones de los pueblos originarios en el plan de estudios. Esta propuesta busca problematizar la visión eurocéntrica y colonialista que fundamenta el currículum escolar oficial y reconoce la importancia de integrar otras culturas presentes en el territorio nacional en los componentes curriculares.

Por último, se expone la discriminación y los estereotipos que han afectado históricamente a los pueblos originarios en Chile, incluso en el sistema educativo. A pesar de los avances en materia de interculturalidad, los docentes entrevistados señalan que todavía existen prácticas discriminatorias explícitas y encubiertas en el aula y en la sociedad en general. Frente a ello, se destaca la importancia del papel del docente en la valoración de los orígenes culturales de los estudiantes y la erradicación de dichas lógicas aislantes.

Elemento 1: Desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes

El extracto de las entrevistas sugiere que los estudiantes tienen dificultades para integrar los contenidos culturales en su vida cotidiana. En particular, se destaca que la comprensión de la cosmovisión y la lengua de un pueblo puede ser difícil de incorporar debido a las diferencias culturales y la falta de capacitación adecuada.

Se señala que, para retener el conocimiento cultural, es necesario practicar constantemente. Esto sugiere que la falta de práctica puede ser un obstáculo para la retención del aprendizaje. También se menciona que a pesar de que hay un respeto por la cultura, puede resultar difícil su incorporación en la vida cotidiana.

“[...] se les olvida, si uno no está constantemente practicando.
A mí por lo menos me cuesta. Porque como te digo, uno respeta la cultura esta, pero no sé, uno que vive su vida, le cuesta incorporarlo a la cotidianidad.
Uno tiene que hacerlo porque es parte del trabajo. Pero no es algo de la vida propia de uno. Como no es parte de la vida diaria, es difícil llevarlo después al aula” (E1, 2022).

Se expone también, que aprender una lengua indígena puede no ser práctico si no se tiene la oportunidad de utilizarla regularmente. Esto implica que la falta de oportunidades para practicar los aprendizajes puede ser un obstáculo para la retención de los mismos. En general, la desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes parece ser un problema multifacético que requiere soluciones tanto en términos de enseñanza como de oportunidades de práctica y capacitación adicional.

“Como es difícil entender la cosmovisión y los valores de un pueblo, porque, por ejemplo, yo como... nosotros como chilenos, a nosotros como familia nos es difícil enseñar los valores de nuestra familia o las creencias de nuestra familia, en una semana, en dos semanas, una vez a la semana. Entonces, como que la persona tiene que ser extra capacitada.
Si aprenden una lengua de un pueblo originario, lo más probable es que no la ocupen casi nunca, entonces ‘conocimiento que van a adquirir, conocimiento que se le va a ir’, porque no lo van a poder aplicar” (E8, 2023).

Al respecto, es posible señalar, que, debido a que la LCPOA ha sido construida desde una lógica de interculturalidad funcional (Walsh, 2009), en la que las culturas indígenas deben ajustarse a la matriz curricular preestablecida por el MINEDUC, sin mediar transformaciones transversales al sistema educativo a fin de generar los ajustes necesarios para que exista una mayor cohesión entre la asignatura y el currículum oficial, es esperable que se generen contradicciones respecto del

de desarrollo de la LCPOA y la cultura dominante, puesto que se reproducen los patrones de dominación e implantación ideológica del Estado (Castillo y Newton, 2014).

Elemento 2: Escasa formación y sensibilización docente respecto de la LCPOA

Se advierte una *Escasa formación y sensibilización docente respecto de la LCPOA*, que se relaciona con la falta de preparación de los docentes para abordar la temática de la interculturalidad y la asignatura propiamente tal de una manera adecuada y respetuosa. Los extractos de las entrevistas muestran que muchos docentes no tienen experiencia previa en este ámbito y que su formación inicial no les proporcionó los conocimientos necesarios para tratar estos temas con propiedad, puesto que las mallas curriculares de las universidades suelen estar centradas en la historia de Europa y la historia universal, dejando de lado la historia de los pueblos originarios de América.

“Las mallas curriculares de las Universidades, de las carreras universitarias también... Creo que la Universidad de Valparaíso tiene la malla de historia, porque mi hija estudió historia, entonces, era la acotación que yo le hacía, que sentía que la malla curricular eran muy centradas en Europa, en la historia universal, y creo que la malla de historia de la Universidad de Valparaíso, estaba un poco más centrada en la historia de... en la prehistoria americana, de pueblos originarios de América, tenía como un poco más de eso. Las otras estaban centradas en la historia universal (E2, 2022).

En el caso de las docentes que trabajan en las escuelas interculturales, coinciden en que existe un desconocimiento respecto de la educación intercultural, sus características, el proceso para que la escuela sea reconocida con su respectivo sello, y en general, respecto de la cultura Mapuche. Se señala, que el longko, ha cumplido un rol como el encargado de capacitar a los docentes. Y, por otro lado, se señala la iniciativa propia del profesorado por autoeducarse en torno al tema intercultural, a fin de subsanar los vacíos que se generaron en su formación inicial sobre el tema en cuestión. A esta última consideración, se destaca la importancia de la actualización de conocimientos, pues tanto el currículum y la evaluación en la educación han evolucionado, lo que sugiere que la formación académica no siempre está al día con las investigaciones.

“A mí como profesora me ha costado. Una que no entiendo bien su mapudungún, cuesta hablarlo.

El longko nos ha hecho clases. Pero cuesta. Cuesta mucho. Yo, de hecho, le digo, yo respeto la cultura Mapuche, no tengo ningún problema, pero me cuesta. Me cuesta, la respeto sí, la respeto mucho” (E1, 2022).

“Yo creo que... bueno, antes de llegar acá a la escuela yo no tenía mucha idea de que se podía implementar en los colegios un proyecto, de participar del programa del PEIB, como para trabajar algún pueblo originario, o bien todos los pueblos originarios” (E2, 2022).

“Es que, yo creo que por algo hay que partir, porque por ejemplo, cuando yo me hice cargo del sello intercultural y empecé a trabajar con C., yo no tenía idea de la cosmovisión Mapuche, o sea, yo sabía que existían pero no tenía idea de nada. Entonces, eso tampoco a mi me lo enseñaron en la Universidad, a mi me tocó estudiar mucho, aprender mucho, me tocó leer mucho. Entonces yo creo que también el profesor, de todas las asignaturas, no se queda con lo que tu aprendiste en la universidad, uno acá tiene que, tienes que irte actualizando, tienes que ir aprendiendo un montón de cosas. O sea, lo que yo aprendí en la universidad, ahora ya no se hace: ya no tenemos la planificación clase a clase con la que nos torturaban en la universidad. No sé po, el currículum ha cambiado un montón, la evaluación ha cambiado un montón, yo lo que aprendí de evaluación en la universidad, prácticamente yo nada de eso uso ahora. Ahora hay un nuevo paradigma en educación, entonces, el tema de enseñar o de hacer acompañamiento a los aprendizajes de los niños, siempre va a ir evolucionando, cambiando, según las demandas que tengan las personas a nivel afectivo, a nivel social. Claro, uno dice ‘no voy a conocer la cosmovisión’, pero si lo puedes conocer porque está, es cosa de que escribas y te aparece” (E2, 2022).

También se señala la falta de formación y sensibilización de los docentes respecto de la interculturalidad, lo cual puede generar cierta resistencia por parte de los docentes frente a la implementación de proyectos interculturales. En este sentido, se sugiere una disposición positiva por parte de los sostenedores y directivos, que movilicen los recursos necesarios para la implementación de la asignatura, entre ellos, la capacitación y concientización de los docentes, respecto de la misma.

“Igual hay mucha resistencia también. Como aquí, quizás aquí no hay resistencia. Los profesores lo necesitan, los niños lo necesitan. Todos dicen ‘ya vamos’, pero en otros colegios... Por eso no tienen resultados, por eso tienen dificultades. Incluyendo de convivencia, de violencia” (E3, 2022).

“Pero, yo siento que nos falta, nos falta un montón y por supuesto, van a haber resistencias, van a haber personas que no les guste la idea, y van a decirlo, van a manifestarlo, así son los ambientes laborales también. Cuando hay ideas nuevas, hay personas que son más resistentes, cierto, entonces hay que saber abordarlo, para que finalmente se imponga lo que es más importante para los niños, no lo que opinamos los adultos. Entonces yo creo que ojalá se pueda implementar, ojalá lo tomemos” (E4, 2022).

“Si una escuela como ésta, tomara la decisión de seguir un camino hacia la interculturalidad, primero que todo tiene que haber una disposición del sostenedor, del equipo directivo. Habiendo esa decisión coordinada, eso luego tiene que involucrar la discusión del consejo de profesores por ejemplo, o del consejo escolar. Y si yo llevo, te digo, hoy día, supongamos

hoy día llega un correo del SLEP diciendo, que desde el próximo año en las escuelas de Valparaíso tienen que implementar la asignatura, y la directora dice ‘ya, sí’, yo te llevo esta discusión a nuestro consejo de profesores, yo no estoy tratando de atacar a nadie por supuesto, sino que es un ejemplo nomás, tu llevas esta discusión y no se entendería el propósito, siento yo todavía. Tiene que venir primero una concientización, una alfabetización hacia los educadores primero, para que entiendan cual es la importancia de dar este giro.

Pero sí, yo insisto, hay que hacer primero una concientización hacia quienes van a educar y luego vamos con la asignatura, sino, está muy difícil” (E4, 2022).

Por otro lado, se genera una comparación entre la implementación de la LCPOA y la asignatura de orientación, en el sentido, de que se debe evitar la poca comprensión y conexión que actualmente existe entre esta última asignatura y el currículum oficial. Para lo cual se sugiere, nuevamente, la necesidad de contar con una formación docente continua respecto de la interculturalidad y de los aspectos propios de la implementación de la LCPOA, por el contenido sensible de su enseñanza, siendo una necesidad reconocida transversalmente por parte de los docentes participantes del estudio.

“Entonces yo creo que ahí hay un, quizás, habrá mucho que capacitar, mucho que hacerle perfeccionamiento a los profesores con respecto a esto para que no sea como solamente ‘ah’, como lo que fue el plan y programa de estudio de orientación, voy a acusar al tiro al plan y programa de estudio de orientación, que lleva tantos años dentro de esta olla y siempre se ve cómo ‘ya, si, el curso, orientación’, ‘eso se ve en orientación’, que es una vez a la semana, 45 minutos, y se hace una actividad, y fuera de eso no hay como una mayor transversalidad con respecto al plan y programa, pese a que es un plan y programa ya constituido, debe enseñarse y debe ir como incluso con calificaciones formativas, pero fuera de eso, yo pienso que, para que no pase eso con estos planes y programas de estudio, tiene que haber mucha capacitación, mucho perfeccionamiento, porque la disposición está” (E5, 2023).

“O sea no tengo el kimun, no tengo la sabiduría, no es mi pertenencia, manejo mucha información, pero yo no me siento la persona capacitada, en este momento, quizás después claro, van a poner cursos a disposición, capacitaciones... es que así se ha ido haciendo este último tiempo. Surge una nueva necesidad, por ejemplo, lo que te decía, lo socioemocional, entonces ahora, expertos en socioemocionalidad, hacen cursos online para los profesores. Entonces, el próximo año, va a ser lo de la lengua y cultura indígena, probablemente educadores tradicionales van a estar a cargo, Universidad de la Frontera ponte tú, van a estar a cargo, van a pasar el curso online para que los profesores se capaciten al respecto. Te lo doy así firmado. Es cómo se está moviendo. ¿Será eso suficiente? No, pero algo es algo, peor es no hacerlo” (E4, 2022).

“Como también formar un profesional que no sabe respecto a pueblos originarios y que sea lo sumamente cauteloso para poder trabajarlo dentro del aula y de una manera mucho más solemne, porque claro por la idea es que si se quiere profundizar en ello hagámoslo, pero

hagámoslo bien. No como un parche curita, sino como una solución real tangible” (E6, 2023).

“Yo creo que sí se puede implementar bien, pero tienen que pasar yo creo que tal vez años para que los profesores estén bien capacitados para poder implementar esta asignatura, porque no es que se pueda adquirir una vez a la semana en una reunión corta o leyendo de libros, porque hay que vivir la cultura, hay que empaparse de la cultura y después de eso uno la puede enseñar como con más... con más sentimiento, con más corazón” (E8, 2023).

“Y el desafío para la implementación, como te había mencionado anteriormente, Yo creo que más que nada la capacitación, que estén capacitados, que se sientan capacitados al enseñarlo. Porque cuando uno enseña cosas a medias, los alumnos se dan cuenta y como que los alumnos te hacen preguntas y uno como queda en blanco a veces. Entonces, yo creo que eso sería, como los desafíos del profesor, que no se sienta lo suficientemente capacitado” (E8, 2023).

A este respecto el MINEDUC a través del PEIB ha generado alianzas con la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Arturo Prat, para fortalecer la formación inicial docente en contextos de mayor densidad poblacional indígena, y, por otro lado, se ofrece formación continua a docentes a través del CPEIP⁹, con un postítulo en Interculturalidad en modalidad online (Ministerio de Educación, s.f.). Por otro lado, el CIIR¹⁰, desde 2014, dicta una serie de talleres de competencias interculturales, los cuales han estado dirigidos principalmente a docentes de zonas de mayor presencia intercultural (Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, s.f.). Por último, la Universidad de Chile, en 2023 lanza un diplomado de Extensión Escuelas Interculturales, dirigido a docentes, directivos/as, educadores tradicionales, personal de colaboración escuelas y colegios, activistas y miembros de organizaciones sociales, el cual también es impartido en modalidad online (Universidad de Chile, s.f.). En este sentido, vemos un avance en la formación docente mayormente dirigido a entornos de diversidad cultural, que paulatinamente está abriéndose a otros contextos.

Elemento 3: Descolonización del currículum oficial

La *descolonización del currículum oficial* es una propuesta pedagógica que busca problematizar la visión eurocéntrica y colonialista que persiste y fundamenta el currículum escolar

⁹ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

¹⁰ Centro de Estudio Interculturales e Indígenas

oficial y, con ello, los planes y programas de estudio. Esta propuesta reconoce la importancia de integrar la historia, cultura, lengua y tradiciones de los pueblos originarios y otras culturas presentes en el territorio nacional, en las propias asignaturas del currículum oficial, así como también en otros componentes curriculares como la evaluación, el espacio, la metodología de enseñanza, los tiempos, etc.

Se parte de la premisa de que el currículum oficial chileno, es un currículum que en todas sus dimensiones exhibe una fuerte tendencia eurocentrista, y, por lo tanto, se considera como un currículum colonizado/colonial. Un ejemplo de ello, son los referentes teóricos sobre los que se ha construido el mismo, que provienen mayoritariamente de tradiciones eurocéntricas/anglosajonas, pues si bien el colonialismo ancló a Latinoamérica al mundo europeo, dicho eje, en los últimos años, y a partir del desarrollo del campo curricular, se ha trasladado hacia Estados Unidos (Magendzo, Abraham y Lavín, 2014), nuevamente confirmando que priman las fuentes teóricas alejadas de nuestra realidad latinoamericana y chilena. Fuentes que asumen que sin importar el territorio específico en el que se entablen procesos educativos, se aplican leyes universales que son válidas tanto en Europa, como en Chile, a pesar de sus universos culturales disímiles, pues responde a una hegemonía eurocéntrica que se ancla y origina en una misma matriz epistémica moderna/colonial, que no deja espacio para los conocimientos-otros que residen en todo universo sociocultural.

Uno de los principales problemas es la falta de reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios como una asignatura importante en el currículum nacional. Los entrevistados señalan que, aunque se ha avanzado en el proceso de consulta indígena, la inclusión de estos saberes en el currículum sigue siendo muy limitada. Los objetivos de aprendizaje de historia, por ejemplo, son muy pobres en cuanto a la inclusión de los pueblos originarios.

“Pero creo, todo lo que tiene que ver con los pagos, con el reconocimiento como de verdad otra asignatura, como parte importante del currículum, no lo es. Si quiero tener este reconocimiento de rescatar los saberes, de volver como a instaurarlos... no sé si ‘volver’ es la palabra, porque en realidad nunca han estado en el currículum nacional, como reconocidos” (E2, 2022).

“Falta mucho todavía, mucho, mucho, mucho... en cuanto a avanzar en el currículum, a avanzar en el reconocimiento. Yo lo veo en las mallas también, por ejemplo, si tu revisas los objetivos de historia, es super poco lo que hay en cuanto a los pueblos originarios, la malla es muy pobre en cuanto a eso. Se ve solamente en los cursos más chicos y de ahí ya no los ves más” (E2, 2022).

“Especialmente aquí en mi escuela, nosotros no trabajamos con interculturalidad, pero si hay profesores que tienen conocimientos de los pueblos originarios. Pero lo pueden enseñar poco y nada dentro de su asignatura, relacionado con algún tema de la asignatura” (E8, 2023).

Además, el tiempo y la programación de las clases son otros factores que limitan la inclusión de estos saberes en el currículum. Los tiempos dentro de la misma clase están súper programados y las exigencias burocráticas no permiten un mayor reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios. Los/las docentes sienten que tienen que responder a estas exigencias y no tienen el tiempo y el espacio para adaptar el currículum a las formas de enseñanza de los pueblos originarios.

“Ha costado, ha costado un poco porque los tiempos... Creo que todo el tema de la rapidez que hay en la escuela, se contrapone un poco al "no reloj" de las personas que son de pueblos originarios” (E2, 2022).

“porque esto llegó, así como ‘toma, vamos a empezar esto’, de una semana para otra. Entonces, lo que significa planificar, que es cualquier tiempo, ¿cierto? que estén las cosas, que... es engorroso, y no solamente eso, tienes que ver otras asignaturas, preparar tu material, entonces, y entre otras responsabilidades que en lo personal tengo acá en la escuela, que son hartas” (E3, 2022).

“Uno escucha, yo he escuchado a los longkos hablar, a los werkenes, el tiempo no es un tema, o sea si tenemos que quedarnos conversando sobre algo 4 horas, lo hacemos. No po, nosotros no. Yo tengo 10 minutos para la introducción de la clase, 40 minutos para el desarrollo y el resto para el cierre. Entonces no solo el tiempo de la clase, sino que los tiempos dentro de la misma clase están super programados” (E4, 2022).

Otro factor que limita la inclusión de los saberes de los pueblos originarios en el currículum es la occidentalización de estos saberes. Los entrevistados señalan que se tiende a enseñar de una forma occidentalizada, lo que contradice la forma de enseñanza de los pueblos originarios. Los docentes entienden la necesidad de que la asignatura se adapte al sistema educativo actual puesto que parte de la solución es no restarle importancia a la misma, al darle un lugar equivalente dentro del currículum, sin embargo, reconocen las dificultades epistémicas que ello reviste.

“Siento que igual de alguna manera uno los occidentaliza: tienes que hacer esto así de esta forma, tienes que enseñar de esta manera, desde que ya están instaurados los objetivos de aprendizaje, no es algo que... si bien ha habido la consulta indígena, se ha trabajado desde ahí, aun así, yo creo que se contradice con la forma de enseñar que tienen los pueblos originarios. La mayoría usa mucho el relato, tienen otro tiempo, todo va lento, no tienes que estar dando evidencia de la evaluación, de aplicar un instrumento, de que finalmente si lo vas a hacer de esta forma tan formal como está ahora, sí lo tienes que tener también, porque

si vas a aplicar una evaluación a un niño tiene que ser como corresponde, no puede venir como ‘porque ah ya...’ porque deja de ser justo, para todos los niños. Pero esa parte creo que se contradice un poco, que yo haya tenido que decir, por ejemplo, ‘[a la educadora tradicional] tú tienes que hacer evaluaciones, tienes que tener mínimo tres evaluaciones al semestre’” (E2, 2022).

“Yo creo que está bien que ella [la educadora tradicional] también se pueda adaptar al sistema y lo pueda hacer, porque creo que también parte de hacerlo es no restarle importancia” (E2, 2022)

La evaluación también es un tema importante en relación a la inclusión de los saberes de los pueblos originarios en el currículum. Los entrevistados señalan que la forma de evaluar no siempre se adecua a las formas de enseñanza de los pueblos originarios. Los tiempos y las exigencias burocráticas hacen difícil generar una propuesta de evaluación que permita vigilar epistémicamente los sentidos profundos de los saberes de los pueblos.

“¿por qué se pone nota en inglés? Y, ¿por qué no vamos a poner nota en mapudungun? Siento que se contradice un poco con la forma de enseñar, pero enseñar de esa forma ya no se puede, no tenemos el espacio, no tenemos el tiempo” (E2, 2022).

“Y bueno, nos haría bien en todo caso cambiar la visión, encuentro yo. Ser un poquito más relajados en eso, pero claro, hay toda una estructura, una burocracia detrás que... yo tengo que responder a eso. A fin de año hay que presentar las evidencias, hay que hacer las evaluaciones diagnósticas y estas cosas no entran en eso. Favorablemente en verdad” (E4, 2022).

“Yo fácilmente lo pondría, así como taller. Y que ahí sí se enseña de manera como más holística y transversal, así como realmente lo harían ellos [los pueblos originarios]. Pues como que siento que eso tiene mucho más ‘tino’ que armarlo como asignatura y calificar por ello, porque como tú decías, una cosa es evaluar y la otra es calificar. Y en este caso, claro, calificar es como fuerte igual” (E6, 2023).

Asimismo, los entrevistados destacan la importancia de las habilidades sociales en la educación intercultural. Aunque se evalúa el desempeño académico, se deja de lado la evaluación de las habilidades sociales, lo que es fundamental para que los niños y niñas enfrenten distintas realidades y logren habilidades que permitan la construcción de una educación intercultural. En este sentido, toma especial relevancia el desarrollo de encuentros, interacciones y correlaciones del estado histórico actual con la otredad, a partir del reconocimiento y legitimación de las identidades y cosmovisiones múltiples (Guzmán, 2018). En este sentido, se problematiza el rol del SIMCE, la

evaluación nacional de los estudiantes, que se enfoca en el desempeño académico y deja relegada la evaluación del desarrollo de las habilidades sociales.

“El diálogo es un aspecto social súper importante, porque al final los niños se van a ir del colegio y se van a ver enfrentados solos a esas distintas realidades a la vez que vayan conversando con distintas personas. Y eso es algo como que no se le toma el peso al final, a ese tipo de habilidades” (E6, 2023).

“‘Lo social lo vamos a evaluar en el SIMCE, no se preocupe’. El SIMCE en verdad te entrega un test, así como un cuestionario, que la familia lo llena en la casa de acuerdo a la conformidad que tiene con el colegio, pero no necesariamente es lo que pasa frecuentemente. O sea, si hubiera sido como una evaluación más periódica más consistente... te creo que puede ser un indicador, así como de peso, pero si van una vez al año los apoderados de cuarto básico, como que no siento que está bien, como que realmente no se evalúan las habilidades sociales.

Entonces al final como que todo queda en función de la Agencia de Calidad y es súper triste porque es la que mide la calidad y no da la nota. Entonces es triste. Cambiemos este estándar y que no se quede solamente con un cuestionario que se rellena en cuarto básico, o sea es como patético” (E6, 2023).

A partir de dicha discusión, los docentes señalan la necesidad de integrar los pueblos originarios en el currículum escolar y en todos los cursos, sin seleccionar un solo pueblo, donde destacan que la LCPOA entrega la posibilidad de revisar todos los pueblos originarios, a partir del programa “Interculturalidad”, sin embargo, se mantiene la idea de que dicho enfoque debe trasladarse también a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Se menciona un ejemplo de una práctica pedagógica descolonizadora, respecto del taller de formación ciudadana, que puede servir como orientación o guía de cómo descolonizar y/o problematizar los contenidos del currículum.

“Sí, debiéramos sí. Yo creo que para mí, no debiera ser algo aparte. No deberíamos tener que escoger un pueblo, no debiéramos tener que enfocarnos quizás, creo que todos son importantes. Creo que todos deberían estar en el currículum, todos los pueblos originarios. Así como lo están haciendo ahora, pero creo que deberían ser parte de la malla de historia del currículum, en todos los cursos” (E2, 2022).

“Yo como hago el taller de formación ciudadana, cuando se acercan las efemérides, he hecho un par de trabajos con los chicos, les gustó mucho, les llamó mucho la atención el tema de la lengua mapuche... Yo hace algunos años atrás, tratando de abrir mi horizontes de trabajo, hice un curso de mapudungún básico, entonces manejo algunas palabras, algunas formas de armar oraciones. Entonces hicimos un trabajo como de a partir de ciertas palabras que yo les di, fueron armando como una suerte de poema o frase, y les gustó, me di cuenta que les gustó bastante. Les es bastante llamativo, son capaces de generar creaciones con el mismo lenguaje, y siento que por ahí podríamos ir partiendo. Eso me dio como una

valoración positiva, como una primera actividad, vamos a decir. Eso lo hicimos este año con el 6° básico, y dejaron ahí pegados sus poemitas unos días en la sala de clases, sus frases... no sé, las niñas se empezaron a identificar con pronombres en mapudungun, y así..." (E4, 2022).

Lo anterior, implica superar la lógica europeizante y colonial que todavía está presente en el currículum y en la sociedad en general. La descolonización del currículum no se trata de imponer una perspectiva indigenista avasalladora, que borre el patrimonio europeo, sino de reconocer la importancia de otras formas de ver el mundo, de relacionarse con la naturaleza, y de tratar de que la asimetría epistémica (Quilaqueo y Sartorello, 2018) que existe entre las ciencias y el conocimiento indígena, pueda, de alguna u otra manera, coexistir en una simbiosis sociocultural. Se trata de resignificar el contenido del currículum y de la asignatura en sí misma, para fomentar una educación más justa e inclusiva. En este mismo sentido, se hace hincapié en la necesidad de escuchar y aprender de las prácticas pedagógicas de los pueblos originarios, para complementar, transformar y enriquecer el currículum ya existente.

"Te voy a decir un desafío respecto de la disciplina que yo trabajo, la clase de historia, la asignatura de historia. Los planes y programas están colonizados. A los chicos tenemos que... es lo que, en mi visión utópica, más que hacer una asignatura, yo interculturizaría la misma asignatura, la asignatura en sí. Porque seguimos estudiando, yo lo entiendo, si está bien, la civilización, la ciudad, pero muy desde la lógica europeizante, entonces seguimos viviendo de lo que nos dejaron quienes llegaron acá posteriormente. Estamos todavía obnubilados y fascinados por esa idiosincrasia europea, cierto. Estamos todavía.

El otro día yo escuchaba un podcast que hablaba de la conquista, unos mexicanos, que decían 'yo en la asignatura de la escuela, no le llamaría asignatura de historia, yo le llamaría narración patria', y así nos sinceramos, 'mira, te vamos a contar la historia del estado de Chile', y nos sinceramos, no te estoy inventando que vamos a hacer la historia, porque la historia es mucho más compleja.

Entonces ese, ah, desde mi área, es el desafío pedagógico más grande, tiene que ver con cómo descolonizamos el currículum, le damos una vuelta distinta y que sea con sentido, con sentido tampoco se trata de imponernos, yo no creo en el neoindigenismo tampoco. Pero sí, reconozco que hay cosas que tienen que ser miradas desde otro punto de vista por la conservación medioambiental, por el desarrollo de las relaciones pacíficas, etc. Entonces, ahí yo siento que hay un desafío que tiene que ver con mi asignatura propia, y con mi práctica misma. Porque no saco nada con yo quejarme de los planes y programas si yo los sigo viendo tal cual como vienen ahí. O sea, tomo el libro, hago la clase y listo, y después hago la crítica, nos sentamos a tomarnos un café 'oye que mal está la educación' ¿cierto? No, siento que tampoco es sincero, uno tiene el desafío, hay que tomar eso que uno recibe, resignificarlo y si yo te estoy diciendo que estoy en contra de una historia colonizada, tengo que descolonizar la asignatura que yo hago, y es difícil, es difícil. Te la ponen bastante difícil. Eso es lo que te puedo aportar como desafío" (E4, 2022).

“Quizás deberíamos agachar un poquito el moño y escuchar un poquito más a ellos, quizás plantear cosas que ellos hacen dentro de sus prácticas pedagógicas. Y nosotros integrarlas dentro del contexto, que considerando que somos una sociedad multicultural, el otro serían ellos y nosotros seríamos los ‘dentro de la norma’. Aunque para ellos es al revés.

Entonces igual es hay que complementarnos, porque las prácticas pedagógicas de ‘ellos’, están ayudando a fomentar su cultura y ese tipo de cosas hay que inculcarlas en el currículum que nosotros ya tenemos armado. No digo que vaya a ser la solución, pero sí que podría ayudar justamente a un mayor crecimiento cultural.

No sé si como asignatura, no sé si calza realmente dentro de un contexto escolar. Creo que, si se quiere educar realmente respecto a los pueblos originarios, debería de hacerse como con el respeto y la altura de mira que merecen, porque al final es como ellos lo ven. Entonces es como igual mostrarle una radiografía a cualquier persona y mostrarla mal.

Entonces como que no, no sé, siento que está bien que quieran culturizar, pero no de una manera en la que se culturiza desde como yo me pinto la idea. No. La idea es que sea lo más respetuoso y afín. Entonces creo que ahí estaría como el desafío en cómo ser lo suficientemente respetuoso” (E6, 2023).

Por último, se plantea el desafío de descolonizar la evaluación. Se señala que la evaluación tradicional, punitiva, cuantitativa y aparentemente objetiva, no es adecuada para la evaluación de los aprendizajes que pretende la implementación de la LCPOA. Por lo que, se propone la diversificación de los instrumentos evaluativos, como presentaciones, fotografías, entre otros, que pudiesen de alguna u otra manera rescatar de manera pertinente a la cosmovisión de los pueblos originarios, que permitan evaluar tanto el conocimiento como el desarrollo personal, social, emocional y temporal de los estudiantes, centrándose en comprender cómo los estudiantes aprendieron y cómo se puede asegurar que el aprendizaje sea significativo y duradero.

“Lo que se debería como pensar o lo que se podría tornar desafiante es la evaluación. Una evaluación diversificada es lo que aquí vendría, en el desarrollo de proyectos. No me imagino con una prueba que diga ‘explica la cosmovisión Diaguita’ así, pero sí me lo imagino con una presentación o con fotos o imágenes donde los niños puedan expresar lo que más les gustó, qué es lo que les llama la atención. Otro tipo de cosas que les permita expresar lo que saben, pero linkearlo con lo emocional y espiritual, que finalmente muestre cómo vivían estos pueblos, que para ellos no tienen una separación entre lo temporal y espiritual, sino que ellos lo ven como un todo: el ser. Entonces sí creo que eso podría ser desafiante: Cómo lograr la evaluación que fuera auténtica.

En el sentido del tipo de instrumento que ya al decir tipo de instrumento como que ‘ah’, como que no calza. Pero la forma de evaluar tendría que ser ahí, súper bien pensada, súper meticulosa para que la asignatura pueda surtir el efecto que se espera. Que no es una... que yo lo veo a veces, que lamentablemente con los colegas de religión, que se torna cualquier cosa. Esto es mucho más allá estamos claros, pero se se pierde como el foco, si los niños están motivados, concentrados y entendiendo cuál es el mensaje de fondo, que no es solamente conocimiento, sino que tiene que ver con un desarrollo personal, social

emocional y temporal y que si hacemos una buena evaluación de ese proceso yo creo que sería redondito.

Entonces, como que pienso en, ya, yo quiero enseñar esto, pero cómo lo evalúo, cómo me doy cuenta de que aprendieron y que aprendieron bien y que no se les va a olvidar. No me sirve nada, o sea, que esta asignatura se estudiara para dar una prueba, por una nota, perdería todo el sentido que podría haber. Eso es lo que habría que evitar a toda costa que sea una asignatura donde los niños pueden memorizar cosas y llenar un papel y dar una prueba, eso sería terrible” (E7, 2023).

En síntesis, es posible aportar, desde la investigación (Arias-Ortega y Ortiz, 2022), que hay tres puntos comunes en las experiencias de descolonización curricular, primero, el sostenimiento de relaciones de respeto e igualdad entre los actores educativos. Segundo, la formación inicial docente y la capacitación continua de los docentes en el desarrollo de competencias interculturales, incorporando los saberes de los pueblos originarios y la adecuación curricular de la enseñanza de estos. Y, por último, la incorporación de los saberes cosmogónicos de las culturas indígenas en las asignaturas curriculares oficiales. En síntesis, la conjunción de estos tres elementos, podría aportar en la descolonización del currículum escolar.

Elemento 4: Violencia, discriminación y estereotipos hacia los pueblos originarios

La *violencia, discriminación y los estereotipos hacia los pueblos originarios* son fenómenos históricos que han afectado y se han arraigado profundamente en la sociedad en general, incluyendo la chilena. En los extractos de las entrevistas se pueden observar algunos de los factores que han contribuido a esta discriminación, como la colonización, el abuso del poder y la falta de interculturalidad.

Se asevera que la colonización fue especialmente fuerte en Chile, lo que ha resultado en la evolución histórica de lógicas aislantes y estigmatizantes respecto de los pueblos originarios, permeando el sistema educativo. Se ejemplifica lo anterior, a través de la vivencia de una educadora tradicional, a quien se le prohibía hablar en mapudungun en la escuela.

“Entonces yo siento que la colonización acá en esta parte fue muy fuerte, fue muy terrible, y creo que bueno el virreinato y todo lo que pasó ahí después, fue... solo aplastar, fue así por muchos años. C. cuenta, que a ella le prohibían hablar en mapudungun en la escuela, para ella fue super complejo aprender español. Entonces claro, estaba muy mal visto ser de un pueblo originario, y eso fue... C. debe tener como 50 años, imagínate, entonces hasta hace muy poco era una estigmatización y era muy mal visto pertenecer a un pueblo originario” (E2, 2022).

Si bien esta vivencia presentada, fue hace 50 años atrás, y, bajo el supuesto de que se ha avanzado en materia de interculturalidad, por la implementación del PEIB, el Programa Orígenes y la LCPOA, debiésemos ver un avance en la erradicación de lógicas discriminatorias en la sociedad chilena. Sin embargo, esto dista de la realidad. Muñoz (2019), nos señala la existencia de prácticas discriminatorias explícitas y encubiertas en contextos de educación formal, en Toconce, una comunidad indígena del norte. Lo mismo es señalado dentro de las entrevistas de los docentes participantes de este estudio, donde se señala que la discriminación se manifiesta también en la marginación y el despojo que han sufrido los pueblos originarios, lo que ha llevado a la desconfianza hacia personas de otras culturas en la lucha por la preservación de su territorio, pero también en contextos de aula, donde aún manifiestan vergüenza por sus orígenes indígenas, tratando de invisibilizar su experiencia y modo de vida. En este sentido se rescata el rol del docente, como una figura que puede, dependiendo de su disposición, sensibilización y formación, aportar en la identificación cultural de los y las estudiantes y valorar sus orígenes en dicho contexto.

“A mi me tocó conocer un lugar que se llama Socoroma, me llamó mucho la atención que afuera, es un pueblito pequeño que está en una ladera de un cerro, cuando uno se va a acercando habían letreros rallados por la gente de ahí, que decían ‘fuera el ejército de Chile de acá’. Y yo decía ‘no tenía idea que andaba metido el ejército de Chile adentro de la Comunidad’, claro, porque en estricto rigor esas son tierras fiscales, y hay un tema con los límites... Entonces, a una persona que es de Socoroma, que tu le hables, que viven sequía, que está como el otro problema, digamos medioambiental con ellos, que viven la sequía, que viven el abandono y el despojo desde otra forma, que tu les hables también de interculturalidad, les merece una mínima desconfianza” (E4, 2022).

“En el primer colegio, había un estudiante que tenía apellido que terminaba en ‘ay’, pero no me acuerdo exactamente, pero era un estudiante, B, y él como que le daba vergüenza el apellido cuando pasaban la lista. Entonces yo me acerqué, cuando él estaba en 1° medio, ahora ya salió el año pasado, pero el como todo apenado, y me acerqué a él y le dije ‘mira, tu apellido significa esto, yo también pertenezco al pueblo Diaguita’ y se llenó de orgullo y de reconocimiento. Yo creo que quizás en su experiencia de básica, porque el venía de un colegio de básica, no habrá tenido una buena experiencia social en su contexto educativo, pero fue bastante interesante porque agarró más confianza.

El caso de los estudiantes así es sumamente importante. Y no solamente los estudiantes, sino también las familias de los estudiantes, que generalmente, por tendencia son personas que tratan de poder, a la fuerza o por resignación, tratan de encajar en un grupo social. No por lo que son, sino adaptándose a cosas que no son, en forma de comportamiento, de hablar, de costumbres. Tienen cuidado de no... Me he dado cuenta con los ejemplos. Cuando comparten ejemplos, tienen cuidado de no hablar mucho de las costumbres de su familia, de no hablar mucho de las cosas que ellos saben, que conocen sobre el pueblo, entonces,

esa forma de como tratar de silenciar o de no transparentar las cosas, creo que ha estado cambiando bastante ” (E5, 2023).

Y es que se produce una contradicción entonces, entre las iniciativas educativas de interculturalidad, que por una parte, que pretenden dar un lugar de reconocimiento y valoración respecto de las culturas indígenas, y, por otro lado, las políticas públicas de gobierno respecto del Ministerio del Interior y Seguridad, que violentan a las Comunidades Indígenas, e incluso, sin ir más allá, el mismo MINEDUC, que no se hace cargo de las discriminaciones y exclusiones que se generan dentro de las aulas, mayoritariamente en contextos recónditos, relegados y olvidados, como Muñoz (2019) nos señala.

Sin embargo, dicha postura no es asumida por todos los docentes. Algunos de ellos señalan reconocer una progresiva aceptación de las culturas indígenas, y cómo han ido evolucionando los estereotipos respecto de las mismas, al reconocerse a sí mismos como mestizos.

“Como por experiencia propia desde chico, la interculturalidad no era muy... como que no era parte de la sociedad, así como que no se aceptaba a los pueblos originarios. Porque como que se catalogaban como de desordenado, de que hacían protestas, de que reclamaban mucho. Porque antes el pueblo originario más conocido eran los mapuche, entonces como que siempre todo lo que hacían los mapuche, era como lo que hacían todos los pueblos originarios. Entonces antiguamente cuando yo era chico esa era como la visión de los pueblos originarios, que solamente eran buenos para reclamar y no aportaban mucho a la sociedad, se decía que eran borrachos, que le pegaban a las mujeres, etc.

Ahora la gente sí acepta un poco más eso. Antes como que lo europeo era lo bueno, lo bonito y como que querían buscar apellidos de sus antepasados para decir que eran como descendientes de allá. Eso es lo que yo vi con mis compañeros, con gente que me rodeaba, como que decían que tenían apellido de un antepasado lejano y que eran europeos, pero prácticamente no son europeos. Pero ahora sí, la gente sí acepta un poco más su cultura originaria y el mestizaje que hay en Chile” (E8, 2023).

Por otro lado, se problematiza la implementación de la LCPOA en centros educativos de carácter privado, a raíz, de las mismas lógicas de discriminación que subsisten en la sociedad chilena. A este respecto, hay también voces disímiles entre los participantes del estudio.

“Cómo hacer que este programa sea aceptado por la directiva de un colegio que no pertenezca al sistema municipal, porque igual hay ciertos sesgos culturales con respecto a los pueblos originarios en los colegio privados y en los colegios particulares subvencionados, como que, son como por así decirlos, ellos se creen de la alta cultura, entonces, todo lo que no es la alta cultura, como lo son los pueblos originarios, están desfasados o desclasados, y creo que eso también es importante” (E5, 2023).

“Yo creo que sí, una asignatura así debería ser capaz de implementarse en cualquier tipo de colegio. Porque no tiene que ver no pasa por la condición social de las personas pasa por el ser persona. Más allá de la condición social.” (E7, 2023).

En síntesis, la colonización, el abuso del poder, la falta de interculturalidad y la marginación de los pueblos originarios han contribuido a la creación de estereotipos y discriminación hacia ellos, por lo tanto, es un deber tanto educativo, como ético y político, el hacerse cargo de erradicar dichas lógicas, lo cual constituye uno de los desafíos a los cuáles la LCPOA debe enfrentarse en su implementación según los docentes de esta muestra.

Relación entre categorías

A continuación, se presenta una figura que resume y expone, a partir del arte visual Diaguíta, las relaciones entre las categorías, desde la perspectiva ética ontológica de Antonio Rosmini (Caro, 2021), que expone, por una parte, el ser real, y, por otra, el deber ser, entendido desde una dimensión moral, respecto de la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Originarios Ancestrales, a partir del discurso de los y las docentes participantes del estudio. Esto es especialmente relevante por las características metodológicas de la presente propuesta, en el sentido, de que la teoría crítica se preocupa, no solo de la realidad actual y cómo se conforma la misma, sino también, respecto de su potencialidad, la inmanencia del fenómeno social, apuntando hacia nuevas formas de relación entre diversos pueblos, produciendo colectivamente un contexto mejor y más justo (Kincheloe y McLaren, 2012), en este caso, para la implementación de una política intercultural en educación que dé respuesta a lo que sus propios actores manifiestan estar requiriendo.

Para ello se señalan, cuáles son los elementos de las cinco categorías construidas, que son abordadas de alguna u otra manera en la asignatura de LCPOA, y, por lo tanto, son clasificadas dentro del “ser”, ilustrado por el apartado derecho del diagrama; y, por otro lado, cuáles elementos quedan fuera de la propuesta del MINEDUC de la LCPOA, las cuáles son clasificados dentro del “deber ser”, ilustrado por el apartado izquierdo del mismo diagrama.

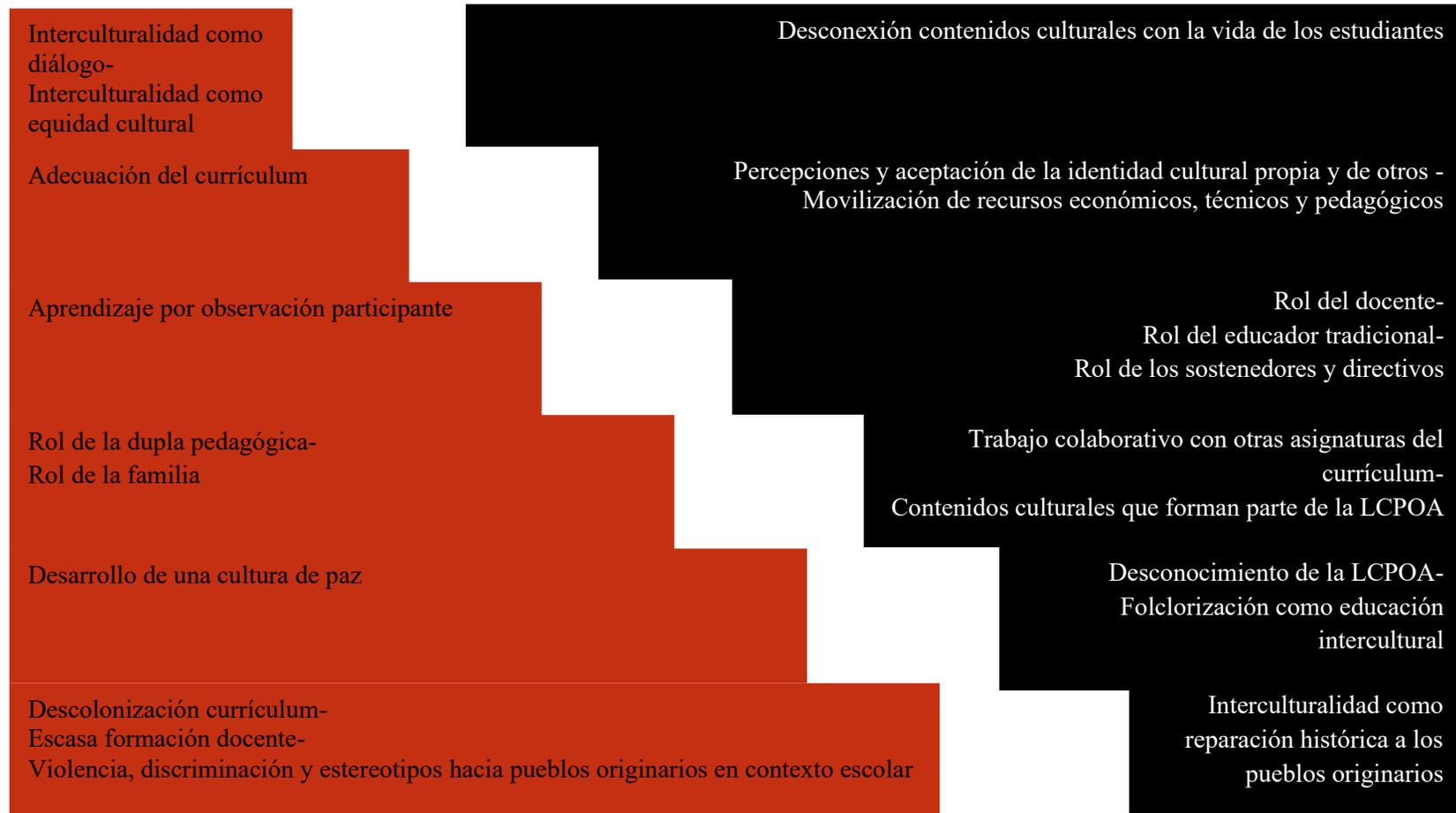
Se presenta esta propuesta de diagrama, tomando el arte del pueblo Diaguíta, expresado en su rica iconografía, la cual destaca por su geometría y profundos significados cosmogónicos, que

lo posicionan como un lenguaje visual. Esto, como un intento por descolonizar la producción y socialización de los resultados de una investigación de carácter científica, como lo es la presente propuesta. En este sentido, la iconografía exhibida, manifiesta visualmente el principio de dualidad, que se contrapone a la ontología occidental del ser, puesto que concibe su origen, no desde el principio de identidad como unicidad, sino desde la paridad, lo que se es y lo que no es, simultáneamente (Llamazares, 2011).

Sumado a ello, se presentan las categorías del “deber ser”, en orden descendente, de la misma manera en que fueron presentadas en la Tabla 2, y las categorías del “ser”, en orden ascendente, respecto del orden de la Tabla 2. Esto para representar también, el principio de complementariedad, que comprende la oposición o dualidad como interdependencia, como una realidad de coexistencia del opuesto-complemento (Achig, 2019), expresando así, cuál es la relación que existe respecto del principio de dualidad: el complemento que forma el todo, donde uno más uno, es uno.

Figura 1

Relación del “deber ser” y “ser” de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios ancestrales



Fuente: elaboración propia, en base a los resultados del presente estudio.

Categorías y Elementos Agrupados en el “Ser”

1. Significados y propósitos de la interculturalidad

- a. Interculturalidad como reparación histórica a los pueblos originarios: La LCPOA señala como objetivo el “contribuir a la valorización, rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas en el espacio educativo” (MINEDUC, 2019, p. 12). En este sentido, coincide con la perspectiva de los docentes, en el sentido de que solamente se queda en este primer nivel, de reparación de la memoria histórica-colectiva respecto de los pueblos originarios, sin embargo, se señala, que aquello dista del establecimiento de una educación con enfoque intercultural, puesto que esto último implica una reorganización curricular que problematice los supuestos fundantes respecto del *eidos* (Grundy, 1987) de todo el aparato escolar, y no simplemente la incorporación de una asignatura.

2. Tensiones entre el currículum oficial y la LCPOA

- a. Desconocimiento de la LCPOA: El MINEDUC ha dictado dos webinars (MINEDUC, 2021d; 2022c), donde ha difundido la implementación de la LCPOA. dichos recursos se encuentran disponibles en YouTube, y están dirigidos a encargados regionales, sostenedores, directivos y docentes. Sin embargo, se problematiza el alcance de dichos recursos, debido a las bajas visualizaciones, 2.700 y 1.100 visualizaciones respectivamente, sumado a la poca resonancia que ha habido en las comunidades escolares de la presente muestra. Especialmente llama la atención el caso de una de las escuelas interculturales de Valparaíso, que no conocen la implementación de esta asignatura, a pesar de llevar años trabajando con el PEIB.
- b. Folclorización como educación intercultural: Los docentes perciben que el estado actual de la interculturalidad en educación se aborda desde una perspectiva folclorizada de los saberes y prácticas de enseñanza de los pueblos originarios, debido a que solamente se limita a la celebración de efemérides,

que solo valoran su componente estético, sin ahondar en los significados que estos revisten para dichas culturas. En este sentido, la LCPOA viene a intentar superar dicha perspectiva, permitiendo la consolidación de un espacio curricular formal para que se profundice en las cosmovisiones de los pueblos originarios.

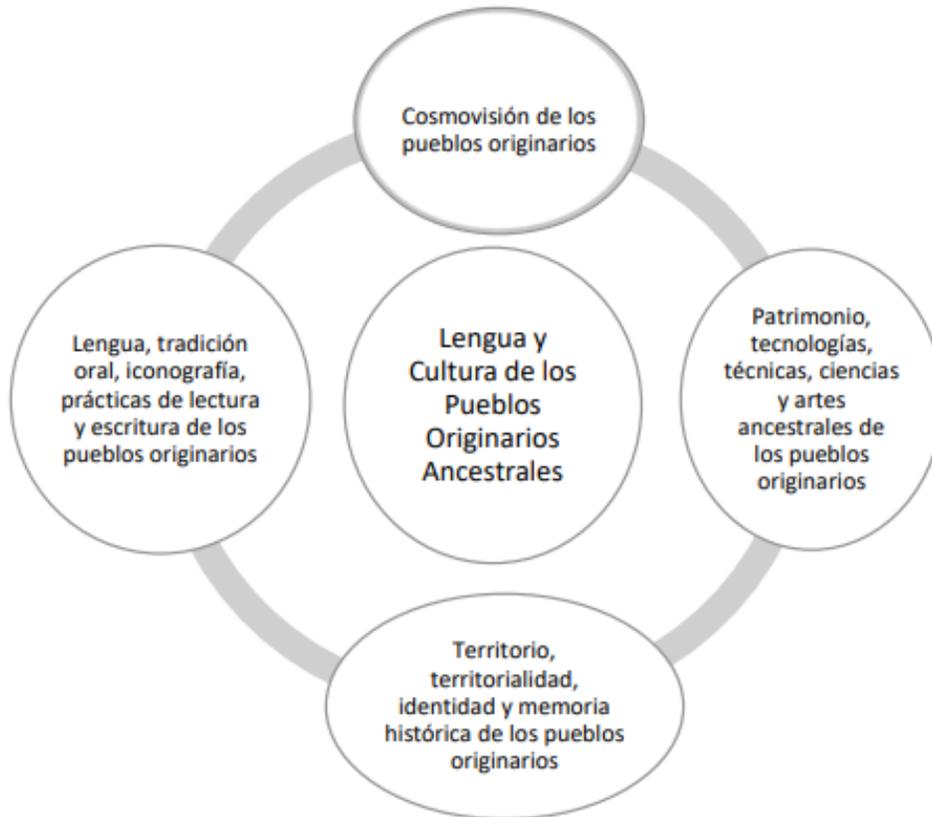
3. Saberes y prácticas de enseñanza desde una perspectiva intercultural

- a. Trabajo colaborativo con otras asignaturas del currículum: Si bien se señala a grandes rasgos la posibilidad e importancia de poder trabajar de manera interdisciplinaria, como parte de los principios que fundamentan los programas, el currículum oficial chileno se caracteriza por la fragmentación, la descontextualización y saturación de contenidos de las asignaturas (Caro, 2021), se dificulta enormemente la consecución de un trabajo de dichas características, pues es incompatible tanto a nivel curricular, así como con respecto a los tiempos de trabajo lectivo y no lectivo, los objetivos de aprendizaje establecidos para cada asignatura, el trabajo colaborativo casi inexistente en la práctica, etc. Es decir, simplemente esbozar que se puede realizar un trabajo interdisciplinar, es insuficiente para su implementación. Es por eso, que, es necesario entregar mayores antecedentes para lograr conseguir un trabajo interdisciplinar, en los planes y programas, entre los que se encuentran: los O.As. a trabajar en cada asignatura, temas y subactividades a cargo de cada asignatura, desglose de un posible cronograma de trabajo, actividades/ técnicas e instrumentos de evaluación, entre otros. A este respecto cabe destacar, que solo los programas de “Interculturalidad”, cuentan con un apartado donde se señalan los O.As. de otras asignaturas que pueden vincularse con la LCPOA (MINEDUC, 2021b; 2021c).
- b. Contenidos culturales que forman parte de la LCPOA: La LCPOA sostiene 4 ejes desde los cuales se desprenden los contenidos y objetivos curriculares de la asignatura, los cuáles pueden trabajarse de manera conjunta, los cuales son expuestos en la Figura 2. En este sentido, se engloban todos los contenidos

culturales que los docentes mencionan que deben formar parte de la asignatura, por lo que, se considera que hay una coincidencia entre las expectativas de los docentes y el abordaje planteado por la LCPOA.

Figura 2.

Ejes de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales



Fuente: MINEDUC, 2019.

4. Roles y relación de los actores educativos en la implementación de la LCPOA
 - a. Rol del docente: Las bases curriculares señalan a los docentes como agentes fundamentales de su puesta en práctica, puesto que se les asume profesional, lingüística y culturalmente competentes (MINEDUC, 2019).
 - b. Rol del educador tradicional: Las bases curriculares señalan a los educadores tradicionales como agentes fundamentales de su puesta en práctica, puesto

que se les asume profesional, lingüística y culturalmente competentes (MINEDUC, 2019).

- c. Rol de los sostenedores y directivos: La propuesta de la LCPOA presenta una instancia de capacitación para los diversos agentes educativos que forman parte de la implementación de esta asignatura de manera online, la cual está disponible en la plataforma de YouTube (MINEDUC, 2022c). Esta instancia es considerada como indispensable para que, en primer lugar, se conozcan las iniciativas en materia de educación intercultural, y, en segundo lugar, que estas sean atractivas para los sostenedores y directivos, a fin de que tengan la voluntad de implementarlas, ya que se trata de una asignatura electiva. Por lo tanto, si bien, no presenta las características esperadas por los docentes de participantes, hay una cierta consideración por parte de la LCPOA para su desarrollo, sin embargo, se problematiza su alcance, puesto que en las escuelas tradicionales de la muestra no hay un conocimiento al respecto, y tampoco, en una de las escuelas interculturales de Valparaíso.

5. Aportes de la implementación de la LCPOA

- a. Percepciones y aceptación de la identidad cultural propia y de otros: Esto se evidencia principalmente en el avance que ha significado el generar programas para los nueve pueblos originarios reconocidos por el Estado chileno al 2018, puesto que los programas previos, solamente consideraban 4 de ellos, en vista al contexto sociolingüístico de dichos pueblos, dado que el foco estaba puesto mayormente en la lengua. Por lo tanto, hay un avance no solo cuantitativo, sino también cualitativo, al incorporar aspectos cosmogónicos dentro de la implementación de la LCPOA. Por otro lado, se destaca también la incorporación del décimo programa, de “Interculturalidad”, donde se genera una conexión entre todos los pueblos originarios, permitiendo ampliar, entonces, los repertorios culturales a los cuales los estudiantes pueden acceder para construir su identidad cultural.

- b. Movilización de recursos económicos, técnicos y pedagógicos: Ha habido un avance en la destinación de recursos económicos, técnicos y pedagógicos para la implementación de la LCPOA, la cual se manifiesta en la consulta indígena, las bases curriculares, los planes, programas y textos escolares para los 10 programas propuestos. Además, ha habido un esfuerzo por parte del MINEDUC de indagar el estado en el que se encuentran las lenguas indígenas en Chile (MIENDUC, 2022b), a fin de poder crear los 3 niveles del eje de lengua, sobre los cuales se puede trabajar la misma. En este sentido, si bien, se considera que es un elemento tensionante, por la poca fiabilidad que los docentes señalan respecto de la capacidad financiera, especialmente, de la educación pública para la implementación de la LCPOA, encontramos evidencias de una movilización de dichos recursos para dicho fin. Sin embargo, hay tensiones aún no resueltas, entre ellas, qué tipo de contratación tendrán los educadores tradicionales, y el equipamiento de recursos tecnológicos que permitan hacerse cargo de uno de los O.As. de la asignatura que dice relación con el uso de recursos TIC¹¹.

6. Desafíos de la implementación de la LCPOA

- a. Desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes: Se señalan dos elementos que hacen patente la falta de resonancia de los contenidos culturales y la vida cotidiana de los estudiantes, de los cuales de alguna u otra manera, la LCPOA se hace cargo. El primero dice relación con lengua, como Lagos (2015) señala, una de las falencias del PEIB fue justamente la instalación del SLI, como una tercera lengua que deben aprender los estudiantes, y, considerando que la implementación de dicho programa es en contextos de vulneración socioeconómica, no basta la agregación de elementos curriculares, para hacer frente a las necesidades de su implementación, sino que debe haber una política transversal que toque las

¹¹ Tecnologías de la Información y la Comunicación

aristas del currículum nacional, a fin de dar respuesta a sus demandas. A este respecto, la LCPOA, señala la existencia de al menos 3 contextos sociolingüísticos del desarrollo de la Lengua, los cuales cada comunidad educativa seleccionará, a partir de la realidad lingüística en la que se encuentran. Y, el segundo, se sugiere que existe una exclusión de la gestión escolar por parte de las comunidades indígenas en el desarrollo del PEIB (Muñoz, Quintriqueo y Essomba, 2019), en este sentido, los programas de la LCPOA, señalan que debe haber una participación de las comunidades en diversas actividades sugeridas (MINEDUC 2021b; 2021c), para ello se propone, en el caso de los contextos rurales, la visita de sabios y miembros de la Comunidades, por la facilidad de acceso a estas, y, en el caso de contextos urbanos, se plantea el acceso a estos a través del uso de recursos TIC.

Categorías y Elementos Agrupados en el “Deber Ser”

1. Significados y propósitos de la interculturalidad

- a. Interculturalidad como diálogo: Para Beuchot (2018), el diálogo implica una constante tensión y vaivén entre el consenso y el disenso, puesto que un diálogo sin consenso es un sinsentido, y, por otro lado, el diálogo sin disensos es una imposición. Por lo tanto, su fin último, es “alcanzar un horizonte o trasfondo de significado compartido” (Beuchot, 2018, p. 18). Para sostener, entonces, un diálogo intercultural auténtico, se presuponen ciertas condiciones básicas que lo permitan, siendo la primera, la simetría entre los dialogantes. Esto es especialmente complejo, puesto que existe una cultura dominante, la cual está representada por el currículum oficial, y hay una cultura subyugada, que está representada, para este estudio, por la asignatura de LCPOA, que si bien, legalmente posee la calidad de asignatura, en la jerarquía de las mismas, no está al mismo nivel que las asignaturas obligatorias del currículum, sino que, se encuentran en una condición de asimetría epistémica (Quilaqueo y Sartorello, 2018), desde la cual, los saberes de los pueblos originarios quedan supeditados a la matriz curricular oficial,

sin mediar una problematización respecto de la articulación de la LCPOA con respecto al resto de asignaturas del currículum. Por lo tanto, es posible concluir, que el “diálogo” intercultural, no es tal, sino una imposición del currículum oficial-colonizado, por sobre los saberes de los pueblos originarios, y en este sentido, si bien, hay una valoración del diálogo como concepto fundante de la interculturalidad de parte de los docentes, y, que, por lo tanto, debe estar presente en la implementación de la LCPOA, este no es considerado en el levantamiento y construcción de la misma por parte del MINEDUC.

- b. Interculturalidad como equidad cultural: Se evidencia una falta de correspondencia entre lo que los docentes señalan como significado y propósito de la interculturalidad, como una forma de expandir el proyecto intercultural hacia otras diferencias, y, la propuesta del MINEDUC de abordar la educación intercultural restringidamente hacia pueblos originarios. En este sentido, se evidencia una fuerte concepción occidental respecto de la concepción de identidad, contrapuesta a la diferencia, en el sentido de que la identidad hace referencia a la unidad del ser, la esencia completa de algo, representada, según Heidegger (1990) citando a Aristóteles, en el principio de identidad $A=A$. Sin embargo, en esta misma identidad, nace su contraparte, aquello que no es uno, la diferencia, que en el delirio de Occidente de hacer literal la metáfora de la identidad como unidad, se produce un rechazo e intransigencia hacia el otro (Jáuregui y Méndez, 2005). De ahí la relevancia de diversificar la diversidad, de ampliar los alcances de la LCPOA hacia una educación intercultural equitativa y dialogante que se sitúe más allá de un grupo cultural específico, como el caso del PEIB (Gutiérrez, 2020), hacia un enfoque intercultural.

2. Tensiones entre el currículum oficial y la LCPOA

- a. Adecuación de los componentes del currículum: Los entrevistados señalan que existe una falta de claridad respecto de los lineamientos del MINEDUC, en torno a las adecuaciones curriculares que se requieren para la implementación de la LCPOA. Entre ellas se consideran: las horas lectivas del currículum escolar, la paulatina aprobación de los programas y los cursos en los que se implementará, la interdisciplinariedad con otras asignaturas, la adecuación del espacio escolar, y, la relación de la asignatura con el PEI. Respecto de la primera consideración, los planes del MINEDUC señalan que cada establecimiento escolar distribuirá las horas lectivas en base a su PEI y su Plan de Estudios vigente (MINEDUC, 2021b), sin embargo, dado las presiones que existen sobre las comunidades escolares por mejorar el rendimiento en el SIMCE, las horas de disposición libre, usualmente son destinadas a las asignaturas de lenguaje y comunicación, con un 76,7% de los establecimientos educacionales (Martinic, 2015), y matemáticas con un 56,6% (Martinic, 2015), a fin de reforzar dichos contenidos curriculares, y, eventualmente alcanzar resultados más altos en la prueba. Sobre la segunda, no existe claridad respecto de la fecha de aprobación de los programas de 3° a 6° básico, por lo tanto, aún no son implementados. En referencia a la tercera, los lineamientos del trabajo interdisciplinar son enunciativos y generales, por lo que queda en la iniciativa de los docentes llevar a cabo o no un trabajo colaborativo. En alusión a la cuarta, no se mencionan adecuaciones del espacio escolar como parte de la implementación de la LCPOA. Por último, no se menciona la necesidad de contar con una declaración oficial del sello intercultural en el PEI para la implementación de la LCPOA, sino que bastan los lineamientos generales del mismo, en relación a los principios que enuncian las bases curriculares (MINEDUC, 2019), lo que contrasta con las experiencias señaladas por los docentes, quienes afirman, que de no existir una declaración en el PEI respecto de la interculturalidad, no se considera una prioridad, y por lo tanto, su trabajo en la práctica es inexistente. En síntesis, efectivamente las indicaciones del MINEDUC en torno a estos elementos

curriculares y sus adecuaciones necesarias son vagas y poco ilustrativas de cómo generarlas.

3. Saberes y prácticas de enseñanza desde una perspectiva intercultural
 - a. Aprendizaje por observación participante: Las bases curriculares (MINEDUC, 2019), no señalan una perspectiva didáctica que apunte a la observación participante, o a un aprendizaje de corte práctico. Por lo tanto, su implementación queda al arbitrio de los docentes y/o educadores tradicionales.

4. Roles y relaciones de los actores educativos en la implementación de la LCPOA
 - a. Rol de la dupla pedagógica: La LCPOA elimina la dupla pedagógica como parte de los actores educativos que están a cargo de la implementación de la misma. A este respecto, los docentes de la presente muestra sugieren que la implementación de esta debiese, idealmente estar a cargo de una dupla pedagógica, conformada por el docente mentor, que se haría cargo de los aspectos técnicos-pedagógicos, y, por otro lado, el educador tradicional, quien sería el encargado de entregar los saberes y las prácticas ancestrales de su cultura. El rol de la dupla pedagógica es valorado, no solo por los docentes, sino también por los miembros de pueblos originarios que participaron de la consulta indígena de educación en 2018, considerándola uno de los aspectos a mantener respecto del PEIB.
 - b. Rol de la familia: La LCPOA no hace mención del rol de la familia dentro de la implementación de la misma. Sin embargo, los docentes mencionan su relevancia respecto de la resonancia de los contenidos culturales que se enseñan en esta, con la vida cotidiana de los estudiantes, por lo tanto, se valora positivamente, la inclusión de la familia en el proyecto intercultural.

5. Aportes de la implementación de la LCPOA

- a. Desarrollo de una cultura de paz: Las cifras de denuncias realizadas en la Superintendencia de educación en materia de Convivencia Escolar, registran un aumento sostenido desde el 2021. En el 1° trimestre de 2021, se efectuaron 281 denuncias en materia de convivencia, en el 1° trimestre de 2022 se registraron 955 denuncias y en el 1° trimestre de 2023, la suma llega a 1.530 denuncias (Superintendencia de Educación, 2023). En este sentido, es posible señalar, que las políticas públicas y planes en materia de convivencia escolar del MINEDUC, no han sido exitosos en generar un cambio positivo, que permita la caída de las situaciones de violencia escolar. En este sentido, la LCPOA, de momento, tampoco ha influido mayormente al desarrollo de una cultura de paz y a una mayor armonía en materia de convivencia. A pesar de ello, las docentes de la escuela intercultural que está implementado la LCPOA, señalan que, debido a su desarrollo, no existen casos de violencia escolar en su establecimiento, lo que nos señala, que potencialmente podría contribuir a dicha esfera. Sin embargo, la prácticamente nula implementación de la asignatura no permite conocer sus efectos respecto de la convivencia escolar, por lo tanto, se constituye en un aporte que aún no ha podido concretarse en la realidad chilena.

6. Desafíos de la implementación de la LCPOA

- a. Descolonización del currículum oficial: Este elemento no es abordado por la LCPOA, dado que la propuesta del MINEDUC, a fin de hacerse cargo del currículum colonizado/colonial, monocultural chileno, es la creación de esta asignatura, como un ente orbitante y electivo, dentro de la matriz curricular preponderante. Mientras que los docentes, cuestionan dicha solución, dado que manifiestan, que más que agregar – y, segregar simultáneamente- un ramo al currículum oficial, la respuesta que esperan, es la problematización de los contenidos del currículum, teniendo como eje, un contraste entre los conocimientos “oficiales” y los saberes cosmogónicos de los pueblos

originarios, así como del resto de los elementos constituyentes del currículum (planes, programas, evaluación, metodologías, etc.). Respecto de este último elemento, la LCPOA advierte que puede constituirse como un espacio que puede transversalizar la interculturalidad en el currículum escolar. Sin embargo, no hay un esfuerzo del MINEDUC de generar dicha problematización, transversalización y actualización de los contenidos del currículum oficial. Por lo tanto, se mantiene la premisa de que el currículum escolar chileno se encuentra en un estado colonizado/colonial, puesto que extiende y perpetúa la colonización, en este caso, simbólicamente, a través de la dominación, la explotación y el ocultamiento de las concepciones de mundo de la alteridad, que se impone a través de la totalidad dominante de los discursos científicos de validez, unicidad, etc. del mundo occidental (Nicolazzo, Méndez y Fernández, 2018). La falta de vigilancia epistémica de la inclusión de estos saberes en el currículum, la hiper-planificación de los tiempos de las clases, la falta de pertinencia de la evaluación y la jerarquización curricular son algunos de los factores que sostienen la asimetría epistémica (Quilaqueo y Sartorello, 2018) entre el currículum oficial y la LCPOA. Generando entonces, la tensión entre este currículum oficial científico/colonial y los saberes provenientes de los pueblos originarios que la LCPOA intenta ajustar a dicha matriz curricular oficial.

- b. Escasa formación y sensibilización docente: La LCPOA tampoco aborda la necesidad de sensibilizar y formar a los docentes, ya sea a partir de una formación inicial o una formación continua, dejando al arbitrio de las comunidades educativas que implementen la asignatura, el capacitar o no a sus docentes en la materia. Lo anterior coincide con el desarrollo del PEIB, donde Lagos (2015) señala que, de las experiencias analizadas, los resultados, la calidad y el nivel de profundización de la implementación, dependen directamente de la voluntad individual de los docentes y, en menor medida, de los directivos. Por lo tanto, la expectativa de los docentes de esta muestra, de contar con una capacitación y formación, no es respondida por la

implementación de la LCPOA, puesto que las actuales iniciativas del MINEDUC en el marco del PEIB, han sido insuficientes, principalmente por carecer de pertinencia cultural y de las voces de los pueblos originarios (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018).

- c. Violencia, discriminación y estereotipos hacia los pueblos originarios en contexto escolar: La LCPOA no aborda una perspectiva desde la cual se problematice la violencia, discriminación y estereotipos históricamente contruidos respecto de los pueblos originarios, sino que más bien invisibiliza dichas complicaciones, para esbozar simplemente, que una de las competencias interculturales que permite la implementación didáctica de la asignatura, es, entre otras, la superación de prejuicios y prácticas discriminatorias (MINEDUC, 2019). Es más, se produce una contradicción entre dicha aseveración, y, que, por otro lado, aún se producen prácticas discriminatorias en contextos escolares (Muñoz, 2019; Arias-Ortega, Muñoz y Quintriqueo, 2023). En este sentido, es necesaria una articulación de carácter sociopolítico a nivel estatal que permita la erradicación de estas prácticas, en lo real y no en lo meramente declarativo.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue analizar las representaciones respecto de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales del profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso.

Respecto del primer objetivo planteado, los y las docentes advierten la existencia de ciertas dificultades tanto a nivel curricular, como a nivel práctico respecto de la implementación de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales.

En el nivel curricular, de carácter más bien teórico, se señalan tres elementos, dentro de la categoría *tensiones entre el currículum oficial y la LCPOA*: el desconocimiento de la asignatura de LCPOA que ha redundado en una aplicación en los establecimientos educacionales muy reducida; las adecuaciones de los componentes del currículum, incluyendo aspectos como: las horas lectivas del currículum escolar, la paulatina aprobación de los programas y los cursos en los que se implementará, la interdisciplinariedad con otras asignaturas, la adecuación del espacio escolar, y, la relación de la asignatura con el PEI, de los cuales se señala una falta de claridad respecto de los lineamientos del MINEDUC; y, por último, la folclorización como educación intercultural, que hace referencia a la práctica -cada vez más común- de la celebración de efemérides en las actividades de fiestas patrias, del 12 de octubre y/o, en menor medida, en el solsticio de invierno, como la manera en la que los establecimientos educacionales abordan la interculturalidad, de una manera descontextualizada y puramente estética, sin ahondar en los principios y significados que subyacen a la cosmovisión de los pueblos originarios.

En el nivel práctico, se destacan cuatro elementos, dentro de la subcategoría *desafíos de la implementación de la LCPOA*: la desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes, donde la falta de práctica y oportunidades para practicar la cultura se constituye en un obstáculo para la adquisición de aprendizajes significativos y profundos; la escasa formación y sensibilización docente respecto de la LCPOA e interculturalidad, tanto en su formación inicial como continua, lo cual puede generar resistencias de parte del profesorado, así como también, una inadecuada implementación de la asignatura; la descolonización del currículum oficial, que propone incluir la historia, cultura, lengua y

tradiciones de los pueblos originarios en las mismas asignaturas del plan de estudios, problematizando la visión eurocéntrica y colonialista que sostiene al currículum escolar; y, por último, la violencia, discriminación y estereotipos hacia los pueblos originarios en contexto escolar, puesto que a la fecha aún persisten prácticas discriminatorias explícitas y encubiertas en el aula y en la sociedad en general.

Acerca del segundo objetivo, los y las docentes valoran principalmente 3 aspectos, dentro de la subcategoría *aportes de la implementación de la LCPOA*: el desarrollo de una cultura de paz, dado que se sostiene que el ampliar el universo cultural del estudiantado, permitiría la comprensión de otras lógicas de ser y estar en el mundo, lo cual permite generar competencias sociales que promuevan, entre otras, la resolución pacífica de conflictos, la empatía y el diálogo; las percepciones y aceptación de la identidad cultural propia y de otros, lo cual permitiría el reconocimiento de la identidad mestiza chilena y su impacto en la construcción de la identidad; y, por último, la movilización de recursos económicos, técnicos y pedagógicos, que se genera a partir del reconocimiento de la LCPOA como una asignatura dentro del currículum, podría mejorar las condiciones de enseñanza intercultural, en vista a la precariedad económica del PEIB.

Finalmente, en torno al tercer y último objetivo, se propone, a partir del discurso de los docentes, y tomando en consideración las categorías de análisis en su conjunto, las siguientes recomendaciones:

- Generar puentes interconectados entre el pasado y el presente cultural de los pueblos originarios, a partir de una metodología de aprendizaje con foco en la observación participante, donde el estudiantado pueda acceder a los conocimientos a partir de la experiencia práctica en situaciones de la vida cotidiana, a fin de hacer patente la vigencia de los saberes que se entregan, posibilitando una mayor conexión de los contenidos culturales con su vida.
- Proporcionar instancias de formación inicial y continúa a los docentes, respecto de nociones generales de la interculturalidad, así como también, respecto de las particularidades de la LCPOA, poniendo el foco, no solamente respecto de las cosmovisiones de los pueblos originarios, sino también respecto de aspectos

didácticos, como el trabajo colaborativo para su implementación de manera holística, destacando los aportes que esta reviste para la convivencia escolar y la identidad de los y las estudiantes. Asimismo, se sugiere problematizar junto al profesorado las prácticas de violencia, discriminación y estereotipos hacia los pueblos originarios en contexto escolar, en los cuales los docentes tienen una responsabilidad por, primero, tomar conciencia de ellos, y, segundo, erradicarlos.

- Considerar de manera integral los roles y las relaciones entre los actores educativos, incluyendo, especialmente a las familias, cuyo rol no se encuentra especificado, así como también, respecto de los sostenedores y directivos, cuyo rol puede generar los cambios necesarios en los sectores medios del liderazgo escolar. En este mismo sentido, se sugiere reevaluar la implementación de la LCPOA con el desarrollo de duplas pedagógicas, dado que, tanto los/las docentes como las comunidades y asociaciones indígenas, reconocen el valor potencial de dicha figura en el aula. Sin embargo, se hace necesario revisar las lógicas jerarquizantes que se sostuvieron en el PEIB, e incluir dentro de las capacitaciones la operatividad de la misma, partiendo de la base de una equidad entre los docentes y los educadores tradicionales, permitiendo una simbiosis tanto pedagógica como cultural.
- Hacer una revisión crítica de los contenidos del currículum oficial, visibilizando el sesgo eurocéntrico que subyace a los mismos, e incorporar los saberes de pueblos originarios en las propias asignaturas, a fin de generar espacios desde las grietas del currículum, para los conocimientos-otros. Para ello se propone superar la lógica de discriminación positiva que caracteriza a los programas PIE, SEP y la LCPOA, por ejemplo, generando una transversalización y adecuación de carácter global al currículum, y no solo para la “diferencia”. Permitted avanzar desde una interculturalidad como reparación de la memoria histórica de los pueblos originarios, hacia perspectivas más amplias, como lo son el diálogo intercultural auténtico y la equidad cultural.

Limitaciones y proyecciones

Si bien esta investigación ha permitido ahondar en las representaciones que tienen los y las docentes respecto de la implementación de esta nueva asignatura, es menester hacer mención respecto de los alcances acotados que tiene la misma.

A este respecto, se señala como primera limitación, que se trata de una muestra reducida, que abarca solamente a la ciudad de Valparaíso como delimitación geográfica respecto de los docentes, representando una zona urbana, que solo tiene una comunidad indígena Diaguita, y algunas asociaciones indígenas Diaguita, Mapuche y Chango, por lo tanto, no es posible, ni tampoco es parte de los objetivos de la propuesta, el generalizar los resultados de este estudio a una población más amplia. En consecuencia, se manifiesta la necesidad de conocer otras realidades socioculturales respecto de la implementación de la LCPOA, por ejemplo, en contextos urbanos con mayor presencia indígena, o contextos rurales de educación.

Por otro lado, como segunda limitación, debido a la reducida implementación de la asignatura y el extendido desconocimiento de la misma, los discursos de los y las docentes se basan más bien en conjeturas respecto de su experiencia, y no desde la implementación efectiva de la LCPOA en dichos contextos. Por lo tanto, es menester llevar a cabo estudios una vez que este ramo tenga una implementación más masiva, a fin de indagar respecto de los desafíos y aportes que se le asignan en dichas condiciones.

Por último, y como tercera limitación, debido a que el estudio pone el foco en la experiencia y representaciones del profesorado, quedan excluidos otros actores educativos relevantes en la implementación de la LCPOA, como lo son los/las educadores/as tradicionales, el estudiantado, las familias, las comunidades y asociaciones indígenas, los sostenedores y directivos. Siendo imperioso indagar en las representaciones que tienen todos los actores involucrados en el proceso de implementación de la asignatura en cuestión.

Ahora bien, a pesar de las limitaciones develadas, la importancia de los hallazgos de la presente investigación es indiscutible. Puesto que permite en primer lugar, visibilizar los

nudos críticos que el profesorado advierte respecto de la LCPOA, tanto a nivel teórico como práctico, siendo necesario poner el foco en dichas problemáticas a fin de que su implementación sea apropiada y llegue a las aulas de tal manera que cumpla finalmente con las necesidades de las comunidades educativas; segundo, hace manifiestas las expectativas que los/las docentes tienen respecto de los aportes que puede llegar a tener la implementación de la asignatura, una vez se atiendan las tensiones y desafíos expuestos; y, por último, se entregan una serie de propuestas que podrían de alguna u otra manera, contribuir al mejoramiento de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, priorizando dichas acciones en base a los requerimientos declarados por los y las profesores/as.

Es en este mismo tenor, que se recomienda poner en la palestra política actual la necesidad tanto de financiar las investigaciones que permitan abordar las limitaciones desentrañadas, así como también en la formación inicial y continua de los docentes, haciendo una difusión, sensibilización y capacitación apropiada que permita a las comunidades educativas acceder efectivamente a la implementación de la LCPOA, pero por sobre todo, hacer una revisión crítica y descolonizadora del currículum oficial chileno, que permita ampliar y entregar una posición a los saberes-otros, no desde las grietas, la electividad y el ocultamiento, sino desde un lugar de importancia y significatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achig, D. (2019). Cosmovisión Andina: Categorías y principios. *Revista de la facultad de Ciencias Médicas Universidad de Cuenca*. doi:DOI: <https://doi.org/10.18537/RFCM.37.03.01>
- Albert, C. (14 de Noviembre de 2019). *Plurinacionalidad y reconocimiento de los pueblos: las demandas indígenas para la nueva Constitución*. Obtenido de CIPER: <https://www.ciperchile.cl/2019/11/14/plurinacionalidad-y-reconocimiento-de-los-pueblos-las-demandas-indigenas-para-la-nueva-constitucion/>
- Alvarado, L., y García, M. (2009). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 187-202.
- Andrade, V. (2019). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 131-154.
- Arias-Ortega, K., y Ortiz, E. (2022). Intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas: aportes a la descolonización de la educación escolar. *Revista Meta: Avaliação*, 14(42), 193-217. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3640>
- Arias-Ortega, K., Muñoz, G., y Quintriqueo, S. (2023). Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 1-19. doi:<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250586esp>
- Banchs, M. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Interamerican Journal of Psychology*, 111-120.

- Barrientos, L., y Arranz, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Revista Perspectivas*, 80-86.
- Bekerman, Z. (2020). Reflexión sobre los peligros del "racismo cultural" en la educación intercultural. *Journal of new approaches in educational research*, 9(1), 1-15. doi:<https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.534>
- Bengoa, J. (2007). Chile mestizo. *MSJ*, 48-50.
- Beuchot, M. (2018). Hacia el diálogo intercultural. En M. Becuhot, y J. González, *Diversidad y diálogo intercultural* (págs. 17-28). Bogotá: El Búho.
- Bonhomme, M. (2022). 'We're a bit browner but we still belong to the white race': making whiteness in the context of South-South migration in Chile, Latin American and Caribbean Ethnic Studies. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, s/p. doi:10.1080/17442222.2022.2099170
- Bunge, M. (1960). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Canales, M., y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado, y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 288-316). Madrid: Síntesis.
- Cañulef, E. (2000). *Incidencia de la base indígena en la formación docente para la educación cultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas de Universidad de la Frontera.
- Caro, M. (2021). Red de escuelas con sello experimental: hacia un proyecto de escuela pública para una vida digna, justa, democrática y socialmente protagónica. *Docencia*, 63-69.

- Caro, R. (2021). Del ser al deber ser. La ética ontológica de Antonio Rosmini. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 447-469. doi:<https://dx.doi.org/10.5209/asem.78472>
- Castillo, E., y Newton, A. (2014). Construcción de la identidad en los niños de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dolores Caucango en el cantón Cayambe [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] Repositorio de Tesis de Grado y Posgrado PUCE. Obtenido de <http://repositorio.puce.edu.ec:80/handle/22000/9369>
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). Decolonizar la Universidad. En S. Castro-Gómez, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Centro de Estudios Interculturales e Indígenas. (s.f.). *Talleres de Competencias Interculturales*. Obtenido de Centro de Estudios Interculturales e Indígenas: <https://www.ciir.cl/ciir/talleres-de-competencias-interculturales/>
- Convención Constitucional. (2022). *Propuesta Constitución Política de la República de Chile*. Santiago.
- Correa, M. (2021). Rol docente frente a los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador] Repositorio Digital Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/26638>
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 1-15.
- Delgado, J., y Gutierrez, J. (2007). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. España: Editorial Síntesis S.A.
- Durkheim, É., y Mauss, M. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas. En É. Durkheim, *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de sociología positiva* (págs. 23-81). Barcelona: Ariel.

- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 1-16.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Fernández, F. (7 de Mayo de 2023). ¿Y los escaños indígenas? Antileo será el único representante de los pueblos originarios en el Consejo Constitucional. *EMOL*. Obtenido de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2023/05/07/1094373/escano-indigena-consejo-constitucional.html>
- González-Monteagudo, J., y León-Sánchez, M. (2020). Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista*, 23-34. doi:<http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294rep.v1i1.626623>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. *Tábula Rasa*, 17-46.
- Grundy, S. (1987). *Productos o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, G. (2020). La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 118-143.
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 199-212.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Heidegger, M. (1990). *Identidad y diferencia*. (H. Cortes, A. Leyte, Trads.) Barcelona: Anthropos.

- Hughes, P., y Mac Naughton, G. (2005). Fracturadas o manufacturadas: las identidades y la cultura de los géneros en los primeros años. En S. Grieshaber, y S. Canella, *Las identidades en la educación temprana: diversidad y posibilidades*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez-Salgado, N., y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 227-249. doi:<https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Principales resultados del censo nacional de población y vivienda 2012*. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Síntesis de resultados censo 2017*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- IPSOS. (2022). *Claves Ipsos Agosto 2022*. Santiago: IPSOS.
- Jáuregui, I., y Méndez, P. (2005). La identidad: el gran delirio de Occidente. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*.
- Jiménez, V., y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 1-8.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kincheloe, J., y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa Volumen II* (págs. 241-315). Barcelona: Gedisa.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 84-94.

- Llamazares, A. (2011). Metáforas de la dualidad en los Andes: cosmovisión, arte, brillo y chamanismo. En V. Solanilla, y C. Valverde (Ed.), *Las imágenes precolombinas: reflejo de saberes* (págs. 461-488). Sevilla: Actas del Simposio ARQ 24.
- Magendzo, A., Abraham, M., y Lavín, S. (2014). El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile. En A. Díaz-Barriga, y J. García Garduño, *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países* (págs. 173-210). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez, M., y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 103-114.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 479-499.
- Melero, N. (2011/2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339-355.
- Mellado, M., y Chaucono, J. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Sophia Austral*, 63-81.
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Santiago: RR Donnelley.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° a 6° año básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2021a). *Plan de estudio Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° y 2° básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación. (2021b). *Programa de Estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 2° básico: Interculturalidad*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2021c). *Programa de lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° básico: Interculturalidad*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación [Ministerio de Educación Gobierno de Chile]. (30 de Noviembre de 2021d). Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales [Video]. YouTube. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=-mGp5GtNohI&ab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3nGobiernodeChile
- Ministerio de Educación. (2022a). *Plan de estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 3° y 4° básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2022b). *Estado de lenguas Indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- Ministerio de Educación [Ministerio de Educación Gobierno de Chile]. (7 de Marzo de 2022c). Programa de estudio 3° y 4° básico: Lengua y Cultura de Pueblos Originarios Ancestrales [Video]. *YouTube*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=iuR4S5ScEho&ab_channel=MinisteriodeEduca%ci%C3%B3nGobiernodeChile
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Formación en Interculturalidad*. Obtenido de Educación Intercultural Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios: <https://peib.mineduc.cl/formacion-en-interculturalidad/>

- Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2021). *Informe Final. Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico*. Santiago.
- Morales, S., Quitriqueo, S., Arias-Ortega, K., y Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO*, 58-74. doi:DOI 10.7770/CUHSO-V32n1-art2754
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moya-Ureña, D., y Ruiz-Matallana, D. (2021). Interculturalidad y cultura de paz: enfoques para una educación transformadora en el siglo XXI. En R. Bohórquez, *¿Qué significa educar en el mundo de hoy?* (págs. 56-84). Tunja: USTA.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 21-32.
- Muñoz, V. (2019). Demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce, en Alto El Loa [Tesis de Magíster, Universidad de Chile] Repositorio digital de la Universidad de Chile. Obtenido de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175569>
- Nicolazzo, M., Méndez, M., y Fernández, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización. *Hologramática*, 2(28), 181-208.
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 118-124.
- Pacheco, J. (2021). Pueblos Originarios, Lenguas Indígenas y Estado. *Revista Anales*, 451-462.

- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 81-98.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla, *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (págs. 437-447). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*, 342-386.
- Quilaqueo, D., y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha (Osorno)*(47), 47-61. doi:<http://dx.doi.org/10.32735/s0718-220120180004700163>
- Quintriqueo, S., y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 81-91.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., y Peña-Cortes, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). Colonialidad del saber y geopolíticas del conocimiento. En E. Restrepo, y A. Rojas, *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (págs. 131-154). Colombia: Universidad del Cauca.
- Riquelme, C., y Samaniego, M. (2020). Pueblos indígenas. Reconocimiento y tensiones político-normativas al interior del espacio público en Chile, 1990-2010. *Estudios Políticos*, 46-73.
- Romero, J. (2016). De la extirpación a la folklorización: a propósito del continuum colonial en el siglo XXI. *Estudios artísticos: revista de investigación creadora*, 14-36. doi:[10.14483/udistrital.jour.ear.2016.1.a02](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.ear.2016.1.a02)

- Romero, V. (2013). Legislación y políticas en Nueva Granada y Chile para atraer la inmigración extranjera a mediados del siglo XIX. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*.
- Santana, A., y Reininger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. *Comunitaria. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 55-74.
- Segovia, M., y Toro, P. (5 de Septiembre de 2022). *Investigación*. Obtenido de CIPER Chile: <https://www.ciperchile.cl/2022/09/05/los-cuatro-dias-clave-que-llevaron-al-rechazo-al-tope-de-las-encuestas-y-los-cinco-meses-de-campana-para-mantener-esa-ventaja/>
- Silva, H. (1 de Mayo de 2023). #7M El espacio de los pueblos indígenas. *CIPER*. Obtenido de <https://www.ciperchile.cl/2023/05/01/el-espacio-de-los-pueblos-indigenas-en-la-nueva-constitucion/>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Superintendencia de Educación. (2023). *Estadísticas*. Obtenido de Superintendencia de Educación: <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- Torrejón, J. (2020). Competencia intercultural, convivencia escolar y su incidencia en la resolución de conflictos en estudiantes de secundaria - Los Olivos 2020 [Tesis de doctorado Universidad César Vallejo] Repositorio Universidad César Vallejos. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51313/Torrej%C3%B3n_CJH-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos* (págs. 24-28). Lima: Organización de Agustinos en Latinoamérica. Obtenido de

<http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTECULTURALIDADCR%C3%8DTI CACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>

Ulloa, R. (2017). Implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en centros educativos urbanos de Concepción [Tesis de Magíster, Universidad de Concepción] Repositorio Bibliotecas Universidad de Concepción. Obtenido de <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2710>

Universidad de Chile. (s.f.). *Cursos*. Obtenido de Educación Continua: Diplomado de Extensión a Distancia Escuelas Interculturales: <https://uchile.cl/cursos/162785/escuelas-interculturales>

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Verrgara del Solar, J., Vergara, J., y Gundermann, H. (2010). Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 57-79.

Waldman, G. (2004). Chile: indígenas y mestizos negados. *Política y cultura*, 97-110.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y Educación intercultural* (pág. s.p.). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Webb, A., Canales, A., y Becerra, R. (2016). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación. En I. Irrarázaval, E. Piña, y M. Letelier, *Propuestas para Chile* (págs. 279-305). Santiago: Concurso Políticas Públicas 2016.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. CA: Sage Publications.