

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Aportes y desafíos de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales

Contributions and challenges of the subject language and culture of ancestral indigenous peoples

JAVIERA SERRANO GÓMEZ

Universidad de Chile, Chile

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. Es desde este posicionamiento que se ha construido la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales (LC-POA) 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 los aportes y dificultades que el profesorado identifica respecto de la implementación de la LCPOA, y, a partir de lo anterior, proponer una serie de recomendaciones de mejora para la asignatura en base a su discurso.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

PALABRAS CLAVE Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales; Educación Intercultural; Interculturalidad Funcional; Políticas Públicas en Educación; Representaciones Docentes.

ABSTRACT In recent years, various intercultural education programs have been implemented in Chile, revealing structural deficiencies that expose a utilitarian logic in the monocultural and neoliberal Chilean education system. These programs fall short of addressing the root causes of social and cultural asymmetry and inequality, rendering authentic intercultural dialogue unfeasible. It is from this perspective that the subject of Language and Culture of Ancestral Indigenous Peoples (LCPOA) has been developed, presented by the Ministry of Education (Mineduc) to address intercultural education in Chile. The aim of this research is to analyze the representations held by 1st to 6th-grade teachers in Valparaíso regarding the aforementioned subject. A qualitative study of multiple case studies was proposed, employing semi-structured interviews to achieve the following objectives: understand the difficulties and assessments that teachers identify in the implementation of LCPOA and, based on these findings, propose recommendations for improving the subject in accordance with their discourse.

KEY WORDS Functional Interculturality; Intercultural Education; Language and Culture of Ancestral Indigenous Peoples Subject; Public Policies in Education; Teachers' Representations.

Introducción

Políticas Públicas en torno a la Interculturalidad en Educación en Chile

Chile viene hace ya varios años impulsando políticas públicas en materia de educación intercultural. Encontramos el Programa de Educación Intercultural Bilingüe¹, creado en 1996 (Ministerio de Educación [Mineduc], 2017). Luego, en el período entre 2001 y 2009, se comienza a gestar el Programa Orígenes, y junto con ello crear el Sector de Lengua Indígena² (Mineduc, 2017).

En 2018 comienza un nuevo proceso, con la consulta indígena respecto de la creación de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales³ que busca avanzar en la creación de Bases Curriculares (Mineduc, 2019), Planes (Mineduc, 2021a, 2022a) y Programas (Mineduc, 2021b; 2021c), con ello comienza su im-

1. Desde ahora PEIB.

2. Desde ahora SLI.

3. Desde ahora LCPOA.

plementación desde 2022 (en 1° y 2° básico) que incluye a los nueve pueblos que hasta el 2019 eran reconocidos por el Estado, poniendo nuevamente en la palestra, el tema de la interculturalidad como una tema contingente para el escenario educativo del país.

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 (Tubino, 2005), puesto que busca incorporar a la escuela la LCPOA, imponiendo 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 este 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. En otras palabras, no se cuestiona por la asimetría epistémica (Quilaqueo y Sartorello, 2018) entre el currículo oficial y los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios, lo que incluye 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.

Sumado a lo anterior, las propuestas interculturales asumen que “lo indígena” debe relegarse solo a quienes califican como tal, siendo asignaturas/programas 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 PIE⁴ orientado a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, la ley SEP⁵ que entrega fondos a las instituciones educativas que trabajan con estudiantes “vulnerables” (o vulnerados), o comparativamente, la implementación de la LCPOA en los establecimientos educacionales con un porcentaje determinado de matrícula indígena, 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 (Bonhomme, 2022).

4. Programa de Integración Escolar.

5. Subvención Escolar Preferencial.

Por último, la propuesta del Mineduc, contempla la eliminación de la “dupla pedagógica” que se manejó en el PEIB. Esta figura se plantea como problemática dado que encarna la asimetría epistémica en los actores involucrados, en el sentido de que por una parte se encuentra el profesor mentor, que representa el conocimiento occidental, la cultura escolar rígida, quien mantiene un sueldo estable, entre otros, y por otro lado, encontramos al educador tradicional, que representa la sabiduría ancestral, las competencias lingüísticas de una lengua en riesgo de pérdida, la inestabilidad y precariedad de sueldo, etc. (Espinoza, 2016). A pesar de ello, la dupla pedagógica es valorada por los educadores tradicionales, cuando los profesores mentores son capaces de mantener una relación horizontal y colaborativa que permite transversalizar la enseñanza cultural y lingüística (Castillo et al., 2016; Sotomayor et al., 2014). Es más, los mismos pueblos, en la consulta indígena solicitan mantener la dupla pedagógica, en los términos previamente señalados (Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021). Sin embargo, para la implementación de la LCPOA, esta dupla se elimina, permitiendo, cuando no haya educadores tradicionales disponibles, que docentes se hagan cargo de impartir la asignatura en cuestión, a pesar de la escasa formación docente en materia de interculturalidad en general, y menos aún, respecto de la cultura y lengua de algún pueblo originario en particular, lo que conlleva dificultades que deben ser profundizadas.

Es menester entonces, indagar respecto a las representaciones que el profesorado tiene sobre la LCPOA, a fin de conocer sus aprehensiones, tensiones, predisposiciones y valoraciones en torno a ella. Es a este respecto que cabe cuestionarse ¿cuáles son las representaciones sobre la LCPOA que tiene el profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso?

Para ello se plantea como objetivo general, comprender las representaciones respecto de la LCPOA del profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso.

En base a ello, se proponen los siguientes objetivos específicos. En primer lugar, conocer las dificultades respecto de su implementación; en segundo lugar, conocer los elementos que son valorados; y, en tercer lugar, elaborar una propuesta de orientaciones en base a las representaciones respecto de la implementación de la LCPOA del profesorado de 1° a 6° básico de la comuna de Valparaíso.

Marco Referencial

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.

Moscovici (1979) toma la idea de pensamiento organizado (Durkheim y Mauss, 1996), para definir las representaciones sociales, como una de las formas que toma dicho pensamiento, diferenciando, 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.

De ahí la necesidad de abordar 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). 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.

Interculturalidad, algunas Definiciones y su Contexto en Chile

La CONADI impulsó la creación del PEIB en 1996, cuyo objetivo es preparar a los niños y niñas indígenas para su inserción exitosa tanto en su propio contexto, como en la sociedad chilena. Este programa ha sufrido diversas modificaciones a lo largo del tiempo, pero ha mantenido ciertos puntos clave (Lagos, 2015):

- Está pensado para pueblos originarios, dejando fuera otras diversidades culturales presentes.
- 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.
- Se maneja a partir de una dupla pedagógica entre educador tradicional y docente mentor.
- No logra el bilingüismo, sino que más bien se logra el aprendizaje de frases sueltas y discursos repetidos.
- Cuenta con condiciones salariales precarias para los/las educadores/as tradicionales.

Todas estas medidas, 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 basta el impulso de proyectos dirigidos hacia los pueblos originarios, pero concebidos desde su propia perspectiva: la occidental. No pretende un verdadero pluralismo, ni una consideración de la relevancia que tiene la cosmovisión de cada uno de los distintos pueblos, sino que apunta a un plan de mejora del rendimiento de los estudiantes indígenas, en pruebas estandarizadas como el SIMCE -los estudios dan cuenta de una brecha en el SIMCE entre alumnos no indígenas e indígenas, quienes obtienen consistentemente resultados más bajos (Fernández y Hauri, 2016; Saavedra, 2021; Webb et al., 2016)- y por ende subir los niveles en cuanto a calidad en educación para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por ejemplo, y así cumplir con los niveles deseables para alcanzar el estatus de un país desarrollado (Gutiérrez, 2020), 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. Finalmente 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).

Las investigaciones concluyen así, que el PEIB, como predecesor de la LCPOA, presenta múltiples problemas a nivel didáctico, metodológico, curricular y estructural que han constreñido su implementación (Arias-Ortega, 2021; Bastías, 2014; Gutiérrez, 2020; Lagos, 2015; Sotomayor et al., 2014; Torres y Friz, 2020).

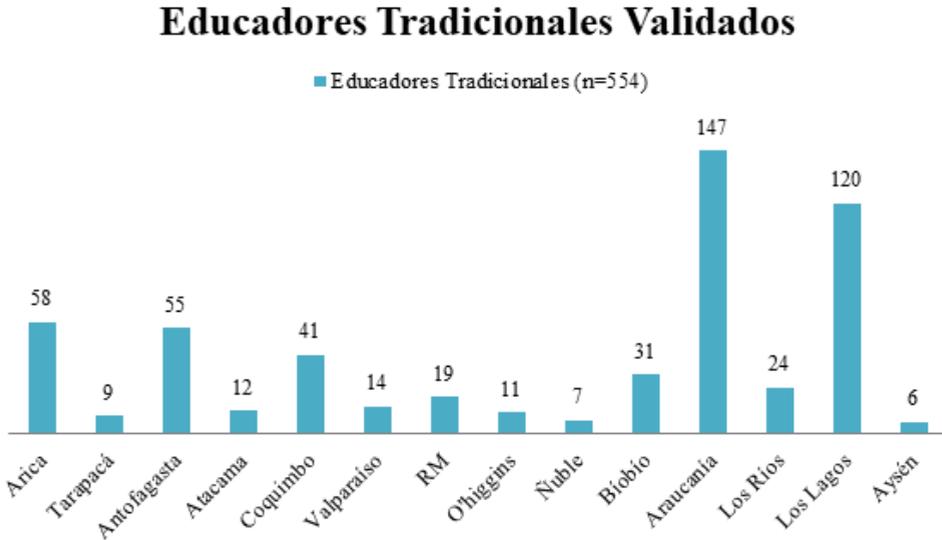
La LCPOA en contraste con las Demandas de los Pueblos Originarios

En 2018, el Mineduc celebró una consulta indígena para recoger las necesidades de los pueblos originarios en torno a la educación. Una de las principales demandas fue que la obligatoriedad de la LCPOA, sin importar su origen cultural (Ministerio de Educación, Centro de Estudio y Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2021). Sin embargo, el Mineduc no acogió esta demanda, sino que mantuvo la obligatoriedad de la asignatura para los establecimientos con un 20% de matrícula indígena –con excepción de los pueblos Lickanantay, Colla, Diaguita, Yagán y Kawésqar, quienes, aunque tengan menos del 20%, será obligatoria su implementación en presencia de matrícula indígena- y la voluntariedad de las familias de su enseñanza a los/las estudiantes (Decreto N° 97, 2021).

Otra de las demandas fue que la asignatura fuera impartida por una dupla pedagógica, conformada por un educador tradicional y un docente (Mineduc et al., 2021). Sin embargo, el Mineduc tampoco acogió esta demanda, sino que se privilegia que los educadores tradicionales impartan la LCPOA, y en caso de no haber disponibilidad de educadores tradicionales, serían los docentes los encargados. A este respecto cabe destacar que a 2024, el Mineduc reporta un total de 554 educadores tradicionales validados y vigentes (Mineduc, 2024). Para el contexto de esta investigación, interesa el número de educadores en la Región de Valparaíso, que corresponde a 14, según consta en la Figura 1, sin embargo, la totalidad de ellos pertenecen al pueblo Rapa Nui, por lo que no hay a la fecha, educadores tradicionales validados y vigentes en Valparaíso continental, a pesar de que son 29 establecimientos educacionales los que están obligados a impartir la LCPOA solo en la ciudad de Valparaíso (Oficio Ordinario N°0179, 2024). Planteando así, un desafío para el Mineduc, por una parte, de validar y acreditar a una mayor cantidad de educadores tradicionales, dado el déficit en la región, y/o hacerse cargo de la formación de los docentes de aula en materia de interculturalidad.

Figura 1

Cantidad de educadores tradicionales validados por el Mineduc.



Fuente: Elaboración propia en base a Mineduc (2024).

Respecto de la transversalidad de la asignatura, el Mineduc señala que los objetivos de aprendizaje permiten abrir y profundizar espacios para abordar la lengua y cultura de los distintos pueblos (Mineduc et al., 2021). Sin embargo, el currículum oficial chileno se caracteriza por la fragmentación, la descontextualización y saturación de contenidos de las asignaturas (Caro, 2021), lo que dificulta enormemente la consecución de un trabajo de transversalización de la interculturalidad, que requiere de una mirada holística e interdisciplinar.

En torno al bilingüismo, el Mineduc señala que se identifican tres contextos sociolingüísticos para los diversos pueblos reconocidos: sensibilización sobre la lengua, rescate y revitalización, y fortalecimiento y desarrollo de la lengua. Dependiendo del grado de vitalidad lingüística de cada pueblo y de cada contexto educativo, se desarrollan los objetivos de aprendizaje derivados de cada contexto sociolingüístico. 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” (Mineduc et al., 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 solamente para 4 pueblos (Mineduc, 2017), mientras que la LCPOA genera 9 planes de estudio y programas para los pueblos reconocidos al 2019, 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, se cuestionan las condiciones actuales de implementación de la asignatura pues no cuentan con el piso mínimo de exigencia para dar respuesta a las demandas de los Pueblos (Gutiérrez, 2020), 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.

Diseño Metodológico

La investigación se enmarca en un paradigma crítico decolonial que reúne la Teoría Crítica (TC) con la Inflexión Decolonial.

La TC señala la imposibilidad de aislar los fenómenos sociales de los valores e ideologías, incluso a nivel investigativo y epistemológico (Kincheloe y McLaren, 2012). La inflexión decolonial se introduce para revelar las tensiones en la instalación de la LCPOA a nivel epistémico y pedagógico, destacando la relación asimétrica de poder donde el saber occidental se impone. Para ello se adopta una metodología cualitativa que busca comprender la realidad en un contexto situado, enfocándose en el estudio en profundidad de los fenómenos sociales (Pérez, 1994), específicamente las representaciones del profesorado sobre la asignatura de LCPOA.

La investigación se presenta como un estudio de caso de casos múltiples, abordando holísticamente el fenómeno en su contexto (Yin, 1994). La recolección de datos se hizo a través de entrevistas semiestructuradas con los docentes, que buscaban comprender: cómo entienden la educación intercultural a nivel general y cómo vislumbran la implementación de la asignatura en su propio contexto, identificando los aspectos que dificultan y posibilitan la misma, para lo cual se intencionó un enfoque de conversación horizontal que promueve el discurso dialógico (Delgado y Gutiérrez, 2007). La investigación busca la saturación del espacio simbólico de los discursos de los docentes, considerando criterios de selección de muestra basados en categorías relevantes para el estudio, respondiendo a sus objetivos, el contexto y la posición de la investigadora, los cuales se encuentran sistematizados en la Tabla 1. Es menester señalar que, en la región de Valparaíso, solo hay dos escuelas con “sello intercultural” y ambas forman parte del presente estudio.

Tabla 1*Caracterización de la selección de los participantes.*

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	Diaguita	8 años	Tradicional
E6	Femenino	Particular Pagado	2° y 3° básico	No	5 años	Tradicional
E7	Femenino	Particular Pagado	6° a 8° básico	Diaguita	19 años	Tradicional
E8	Masculino	SLEP	3° a 8°	Diaguita	7 años	Tradicional

Fuente: Elaboración propia.

El análisis se llevó a cabo siguiendo el análisis de contenido por teorización anclada propuesto por Mucchielli (2001), que para esta investigación constó de las dos primeras operaciones: la codificación y categorización del discurso de los docentes, cuyas categorías conceptuales fueron generadas inductivamente a partir de los datos recopilados. Este proceso derivó en dos categorías de análisis, que corresponden a los aportes y desafíos de la implementación de la LCPOA, las cuales son complementadas con códigos que emergieron de los mimos relatos, siguiendo así un enfoque procesual del estudio de las representaciones sociales (Banchs, 2000). Por último, se aplicó una triangulación teórica, revisando y reflexionando sobre la bibliografía especializada para enriquecer el marco teórico y producir un debate a partir de los resultados del trabajo de campo.

Resultados

A continuación, se presentan las categorías construidas a partir de los discursos de los docentes participantes del estudio en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías de análisis de la investigación.

Categorías	Subcategorías
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. Descolonización del currículum oficial 3. Escasa formación y sensibilización docente respecto de la LCPOA e interculturalidad 4. Violencia, discriminación y estereotipos hacia los pueblos originarios en contexto escolar

Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1: Aportes de la Implementación de la LCPOA

Esta categoría destaca los aspectos valorados por los docentes. El primer aporte es el fomento de una cultura de paz en la comunidad educativa, promoviendo la convivencia pacífica, respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural. El segundo aporte se centra en el desarrollo de percepciones y aceptación de la identidad cultural propia y de otros, ampliando el conocimiento de diversas culturas en la construcción de la identidad estudiantil. Por último, se señala que la implementación legal de la asignatura moviliza recursos para impactar positivamente en el aprendizaje.

Subcategoría 1: Desarrollo de una Cultura de Paz

Uno de los aspectos más importantes es el respeto a la diversidad cultural, a partir de la valoración y el respeto a las diferentes culturas presentes en la comunidad educativa, promoviendo la interculturalidad como una forma de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, a través de prácticas como la celebración de festividades de diferentes culturas, el aprendizaje de idiomas indígenas y la sensibilización hacia la otredad, la diferencia, generando un ambiente de respeto mutuo, en el cual no haya discriminación por motivos de género, orientación sexual, etnia, religión o cualquier otra característica personal, fomentando así, la sensibilidad y empatía hacia aquellos que son diferentes.

“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).

“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).

Asimismo, los entrevistados manifiestan la importancia de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, más allá del conocimiento académico. Se hace énfasis en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la comunicación efectiva, la autoestima y el trabajo en equipo, poniendo énfasis en la resolución de conflictos a través del diálogo y la negociación, evitando la violencia y la confrontación, donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones y sentimientos de manera constructiva y respetuosa.

“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” (E3, 2022).

“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” (E4, 2022).

Subcategoría 2: Percepciones y Aceptación de la Identidad Cultural Propia y de Otros

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, a través de 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, aportando 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” (E2, 2022).

“Hay compañeros que son Diaguitas, 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).

“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” (E5, 2023).

Subcategoría 3: Movilización de Recursos Económicos, Técnicos y Pedagógicos

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. Basadas mucho en los relatos, porque son diferentes culturas. Y parte en orden, así en el orden de Chile, de norte a sur (E3, 2022).

Sin embargo, otros docentes problematizan la falta de recursos económicos para la 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.

“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.

[...] 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, puesto 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. Tú 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 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.

“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”. (E5, 2023).

Categoría 2: Desafíos de la Implementación de la LCPOA

La presente categoría visibiliza los obstáculos identificados por los docentes al implementar la asignatura. Entre ellos, destaca la desconexión de los contenidos culturales con la vida diaria de los estudiantes, generando dificultades para integrar la cultura en su cotidianidad. Se señala la falta de formación y sensibilidad de los docentes para implementar la LCPOA. Se propone descolonizar el currículum oficial incluyendo la historia y cultura de los pueblos originarios. Por último, se aborda la discriminación y estereotipos persistentes hacia los pueblos originarios en contexto escolar.

Subcategoría 1: Desconexión de los Contenidos Culturales con la Vida de los Estudiantes

Se señala que, para retener el conocimiento cultural, es necesario practicar constantemente, lo cual requiere de una conexión entre la familia, la comunidad y la escuela, siendo este, un aspecto por lograr, pues no ha sido abarcado en la implementación de la asignatura. También se menciona que a pesar de que hay un respeto por la cultura, puede resultar difícil su incorporación en la vida cotidiana, especialmente respecto del aprendizaje de una lengua indígena si no se tiene la oportunidad de utilizarla regularmente.

“[...] se les olvida, si uno no está constantemente practicando.

A mí por lo menos me cuesta. Porque como te digo, uno respeta la cultura, 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).

“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).

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, entregárselo a la familia. Yo creo que eso no se logró, no se hizo, no se planificó” (E3, 2022).

Subcategoría 3: Descolonización del Currículum Oficial

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 súper 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).

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).

“Uno escucha, yo he escuchado a los lonkos 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 súper 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).

La evaluación también es un tema importante en relación con 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 mapudungún? 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).

También, 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.

“No deberíamos tener que escoger un pueblo, no debíamos 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 mis 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).

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.

“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” (E7, 2023).

Subcategoría 3: 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, enfatizando 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.

“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” (E4, 2022).

“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).

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 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.

“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 mí me lo enseñaron en la Universidad, a mí 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” (E2, 2022).

También se señala que la falta de formación y sensibilización de los docentes respecto de la interculturalidad, puede generar cierta resistencia por parte de los docentes frente a la implementación de proyectos interculturales.

“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).

Subcategoría 4: Violencia, Discriminación y Estereotipos hacia los Pueblos Originarios

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 mapudungún 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 mapudungún 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.

“El caso de los estudiantes así [indígenas] 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).

Discusión

Aportes de la Implementación de la LCPOA

Respecto de la primera subcategoría “Desarrollo de una cultura de paz”, desde la teoría se señala 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.

El contexto en Chile, respecto de las cifras de denuncias realizadas en la Superintendencia de educación en materia de convivencia escolar, registra 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, las políticas públicas y planes en materia de convivencia escolar del Mineduc, no han sido exitosas en generar una caída de las situaciones de violencia escolar. Por lo mismo, 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 es posible vislumbrar en la realidad chilena.

Respecto de la Subcategoría 2 “Percepciones y Aceptación de la Identidad Cultural Propia y de Otros”, la identidad cultural, según Vergara del Solar et al. (2010), es un proceso intersubjetivo en constante cambio, construido desde la tradición y en relación crítica con ella. Incluye factores como el lenguaje, costumbres, creencias y territorios, perpetuando tensiones entre la cultura dominante y las minoritarias, como la de los pueblos originarios.

La educación, como institución de socialización, desempeña un papel crucial en la reproducción social de la identidad (Castillo y Newton, 2014), adhiriéndose a un *eidós* (Grundy, 1987) previo y separado de las experiencias de aprendizaje. Desde la perspectiva colonial, este *eidós* refleja la posición hegemónica de quienes detentan el poder y sigue un modelo de producción de conocimiento occidental, subalternizando otras formas de conocimiento no eurocéntricas y perpetuando la colonialidad del ser y del saber (Restrepo y Rojas, 2010), donde el rol de la educación intercultural se vuelve crucial para ampliar el acceso a diversidades culturales, permitiendo una construcción de significado más rica en la identidad de los estudiantes.

Por último, haciendo referencia a la subcategoría 3 “Movilización de Recursos Económicos, Técnicos y Pedagógicos”, es posible señalar, que 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 (Mineduc et al., 2021), las bases curriculares (Mineduc, 2019), los planes (Mineduc, 2021a, 2022a), programas (Mineduc, 2021b; 2021c) y textos escolares para los 10 programas propuestos. Respecto de estos últimos, Ibañez (2015) señala que el material entregado para el SLI, carece de pertinencia cultural desde la perspectiva de los educadores tradicionales, por la falta de adecuación contextual y la imposición de lo escrito por sobre lo oral. Por otro lado, ha habido un esfuerzo por parte del Mineduc de indagar el estado en el que se encuentran las lenguas indígenas en Chile (Mineduc, 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 de la educación pública para la implementación de la LCPOA, encontramos evidencias de una movilización de dichos recursos para este fin. Sin embargo, hay tensiones aún no resueltas, entre ellas, qué tipo de contratación tendrán los educadores tradicionales, dado que su predecesor, el PEIB, mantiene contratos por honorarios precarizados (Espinoza, 2016; Sotomayor et al., 2014) y el equipamiento de recursos tecnológicos que permitan hacerse cargo de uno de los O.As. transversales de la asignatura, que dice relación con el uso de recursos TIC⁶.

6. Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Desafíos de la Implementación de la LCPOA

Respecto de la primera subcategoría denominada “Desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes”, la investigación señala que la relación-familia escuela, es un tema que no está exento de tensiones y problemáticas propias, 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 et al., 2022; Muñoz et al., 2019). Debido a que la LCPOA ha sido construida desde una lógica de interculturalidad funcional (Tubino, 2005), 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 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).

Lo que nos lleva a discutir la segunda subcategoría que lleva por nombre “Descolonización del currículum oficial”, que implica superar la lógica europeizante y colonial que todavía está presente en el currículum y en la sociedad en misma. 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 hacerse cargo de la asimetría epistémica. 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.

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.

Pasando a la tercera subcategoría “Escasa Formación y Sensibilización Docente respecto de la LCPOA”, 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 CPEIP⁷, con un postítulo en Interculturalidad en modalidad online (Ministerio de Educación, s.f.). Por otro lado, el CIIR⁸, 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, 2023). En este sentido, vemos un avance en la formación docente que ha sido mayormente dirigido a entornos de diversidad cultural, que paulatinamente está abriéndose a otros contextos, sin embargo, dada la escasez de educadores tradicionales validados y acreditados por el Mineduc a la fecha (Mineduc, 2024), no deja de ser un aspecto latente y que no ha sido abordado con la urgencia necesaria para al menos, contar con agentes educativos que tengan las competencias, saberes y disposición necesaria para implementar la LCPOA.

Por último, la cuarta subcategoría “Violencia, Discriminación y Estereotipos hacia los Pueblos Originarios”, exhibe la contradicción que se produce entre las iniciativas educativas de interculturalidad, que por una parte, 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. 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, 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 investigación.

7. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

8. Centro de Estudio Interculturales e Indígenas.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue analizar las representaciones respecto de la LCPOA 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 LCPOA. En un nivel curricular encontramos la necesidad de descolonizar el currículum. En el nivel práctico, encontramos en primer lugar, la desconexión de los contenidos culturales con la vida de los estudiantes; en segundo lugar, la escasa formación y sensibilización docente respecto de la LCPOA e interculturalidad; y, en tercer lugar, la violencia, discriminación y estereotipos hacia los pueblos originarios en contexto escolar.

Acerca del segundo objetivo, los y las docentes valoran principalmente 3 aspectos: 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; 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 concluyen, a partir del discurso de los docentes, y tomando en consideración las categorías de análisis en su conjunto, las recomendaciones que siguen.

Se destaca la necesidad de generar puentes interconectados entre el pasado y el presente cultural de los pueblos originarios, 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. Esto a través de una revisión crítica de los contenidos del currículum oficial, visibilizando el sesgo eurocéntrico que le subyace, e incorporar los saberes de pueblos originarios en las propias asignaturas, generando espacios desde las grietas del currículum, para los conocimientos-otros. Para ello se propone superar la lógica de discriminación positiva, generando una transversalización y adecuación de carácter global al currículum, y no solo para la “diferencia”. Permitiendo 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.

Para ello es necesario proporcionar instancias de formación inicial y continúa a los docentes en su conjunto respecto de nociones generales de la interculturalidad,

así como también, a los docentes que impartan la LCPOA sobre sus particularidades, poniendo el foco, no solamente en las cosmovisiones de los pueblos originarios, sino también en aspectos didácticos, como el trabajo colaborativo para su implementación 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 de, primero, tomar conciencia de ellos, y, segundo, erradicarlos.

Para concluir, los hallazgos de la presente investigación permiten, 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 manera que cumpla 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, 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 implementación de la LCPOA, priorizando dichas acciones en base a los requerimientos declarados por el profesorado, en conjunción con los elementos tensionados por las comunidades, asociaciones, organizaciones indígenas, así como los educadores tradicionales que implementan la misma.

Agradecimientos

A ANID- Subdirección de Capital Humano/Magíster Nacional/2021- folio 22211581 por el financiamiento de mis estudios de posgrado. Se agradece la revisión de esta investigación por parte del profesor Marcelo Pérez Pérez del departamento de Educación de la Universidad de Chile. Asimismo, se agradece la generosa e invaluable participación de los docentes quienes hicieron posible el presente estudio.

Referencias

- Arias-Ortega, K. (2021). Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. *Educar em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70098>.
- 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. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3640>.
- Banchs, M. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Interamerican Journal of Psychology*, 111-120.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, 3.1-3.15.

- 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.
- Bastías, R. (2014). Reflexiones en torno a la construcción de un curriculum intercultural bilingüe desde un paradigma crítico-liberador. *Revista ISEES*, 14, 79-92.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17442222.2022.2099170>.
- 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.
- 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.
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: Un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, (33), 301-414.
- Centro de Estudios Interculturales e Indígenas. (s.f.). *Talleres de Competencias Interculturales*. Centro de Estudios Interculturales e Indígenas: <https://www.ciir.cl/ciir/talleres-de-competencias-interculturales/>.
- Decreto N° 97 de 2021 [Ministerio de Educación]. Establece bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, para los cursos de 1° a 6° año de educación básica. 9 de febrero de 2021.
- Delgado, J., y Gutierrez, J. (2007). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. 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* (pp. 23-81). 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*, 53(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 495-506). Paidós.

- Fernández, M., y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía: La brecha de género en el Simce y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la Educación*, 45, 54-89.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Gutiérrez, G. (2020). La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 19(1), 118-143.
- Ibañez, N. (2015). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(1), 323-335, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100019>.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 469-494). 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* (pp. 241-315). Gedisa.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 84-94.
- 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.
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. RR Donnelley.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° a 6° año básico*. 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*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2021b). *Programa de Estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 2° básico: Interculturalidad*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2021c). *Programa de lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° básico: Interculturalidad*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2022a). *Plan de estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 3° y 4° básico*. 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*. Centro de Estudios Mineduc.
- Ministerio de Educación (2024). *Listado Educadores Tradicionales. Educación Intercultural Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios*. <https://peib.mineduc.cl/recursos/listado-educadores-tradicionales/>.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Formación en Interculturalidad. 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*. Mineduc. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/08/informefinal_consultaindigena.pdf.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., y Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO*, 58-74. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V32n1-art2754>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. 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?* (pp. 56-84). USTA.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. 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.
- Oficio Ordinario N°0179 de 2024 [Secretaría Ministerial de Educación, Región de Valparaíso]. Informa la implementación de la asignatura de lengua y cultura de pueblos originarios ancestrales en establecimientos educacionales de la región confirme a la normativa vigente. 11 de marzo de 2024.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 81-98.

- Quilaqueo, D., y Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha* (Osorno) (47), 47-61. <https://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.
- 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* (pp. 131-154). Universidad del Cauca.
- Saavedra, E. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. *Educación*, 57(2), 431-446. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1186>.
- Sotomayor, C., Allende, C., Castillo, S., Fuenzalida, D., y Hasler, F. (2014). *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile*. Mineduc, CIAE. http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INFORME_FINAL_F711258_SOTOMAYOR.pdf.
- Superintendencia de Educación. (2023). *Estadísticas*. 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 Vallejo.
- Torres, H., y Friz, C. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educación en Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos* (pp. 24-28). Organización de Agustinos en Latinoamérica.
- Universidad de Chile. (2023). *Cursos. Educación Continua: Diplomado de Extensión a Distancia Escuelas Interculturales*. <https://uchile.cl/cursos/162785/escuelas-interculturales>.
- Vergara 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.
- 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* (pp. 279-305). Concurso Políticas Públicas 2016.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publication.

Sobre la autora

JAVIERA SERRANO GÓMEZ es educadora de párvulos y magíster en educación con mención currículo y comunidad educativa de la Universidad de Chile. Es educadora tradicional Diaguita de la Comunidad Campillay-Guacalagasta de Valparaíso. Actualmente se desempeña como editora asistente de la Revista Enfoques Educativos y coordinadora del plan de revitalización cultural de la Comunidad Diaguita Campillay-Guacalagasta en convenio con la Subdirección de Pueblos Originarios de Valparaíso. Sus estudios se han centrado en el diseño y desarrollo curricular con participación de las comunidades integrando saberes y experiencias, desde una perspectiva decolonial. Correo Electrónico: javiera.serrano@uchile.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-0339-3826>

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).