

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/375484604>

Prácticas Pedagógicas y Educación Intercultural. Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas

Book · November 2023

CITATIONS

0

READS

381

15 authors, including:



[Gerardo Fuentes Vilugron](#)
Universidad Autónoma De Chile

32 PUBLICATIONS 63 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Katerin Elizabeth Arias Ortega](#)
Temuco Catholic University

51 PUBLICATIONS 255 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Karina Bizama-Colihuinca](#)
Temuco Catholic University

4 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)



[Danilo Díaz-Levicoy](#)
Universidad Católica del Maule

257 PUBLICATIONS 1,049 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

Prácticas pedagógicas y educación intercultural: desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas

Coordinador: Gerardo Fuentes Vilugrón



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS PARA LA ESCOLARIDAD EN CONTEXTOS INDÍGENAS¹

Coordinador

Dr. Gerardo Andrés Fuentes Vilugrón

Prólogo

Dr. Enrique Riquelme Mella

Comité Científico

Dr. Carlos Arriagada Hernández
Dr. Felipe Caamaño Navarrete
Dr. Juan Cabrera Ramos
Dr. Marcelo Careaga Butter
Dr. Pablo Del Val Martín
Dr. Miguel Del Pino
Dr. Miguel Friz Carrillo
Dra. Mónica Kaechele Obreque
Dra. Miriam León Herrera
Dr. Luis Linzmayer Gutiérrez
Dra. María Isabel Mariñanco Nahuelcura
Dra. Nadenka Melo Brito
Dr. Gerardo Muñoz Troncoso
Dr.(c) Flavio Muñoz Troncoso
Dra. Eliana Ortiz Velosa
Dr. Daniel San Martín Cantero
Dr. Alexis Sanhueza Rodríguez
Dr. Héctor Sepúlveda Obreque
Dra. Yenny Vargas Iturra

¹ Agradecimientos a la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, a la Escuela de Posgrado y al Doctorado en Educación en Consorcio de la Universidad Católica de Temuco, por su formación, apoyo y financiamiento para llevar a cabo la publicación de este libro

ISBN: 978-956-6224-24-2

Título:

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DESAFÍOS
EPISTEMOLÓGICOS PARA LA ESCOLARIDAD EN CONTEXTOS INDÍGENAS

Sello Editorial:

Doctorado en Educación en Consorcio, Universidad Católica de Temuco

Primera edición, octubre de 2023

Número de identificación tributaria o de ciudadanía: 71.918.700-5

Autores responsables:

Dr. Gerardo Andrés Fuentes Vilugrón

Autores:

Dra. Katerin Arias Ortega

Dra(c) Karina Bizama Colihuinca

Dr. Danilo Díaz Levicoy

Dr. Gerardo Andrés Fuentes Vilugrón

Dra. Claudia Huaiquián Billeke

Dra(c) Rodrigo Lagos Gómez

Dra(c) Patricio Quezada Carrasco

Dr. Daniel Quilaqueo Rapimán

Dr. Segundo Quintriqueo Millán

Dr. Enrique Riquelme Mella

Dr. Esteban Saavedra Vallejos

Dra. Ximena Gutiérrez Saldívar

Dra. Viviana Villarroel Cárdenas

Dra(c) Evelyn Zagal Valenzuela

Dra(c) Viviana Zapata Zapata

Edición: Dr. Gerardo Andrés Fuentes Vilugrón

Correctora de estilo: Daniella Macarena Landeros Guzmán

Diagramación y Diseño: Marcela González Ortega

Las publicaciones de este libro han sido sometidas a referato externo.

Impresión

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

Índice

I. Las raíces ontológicas y epistemológicas de la monoculturalidad	17
1. Diferencias epistemológicas entre la educación de los Pueblos Originarios con la educación escolar en Latinoamérica <i>Gerardo Fuentes Vilugrón; Segundo Quintriqueo Millán</i>	19
2. Desafío epistemológico de las ciencias naturales para estudiantes de origen indígena <i>Rodrigo Lagos Gómez; Daniel Quilaqueo Rapimán</i>	47
3. Conectivismo y educación Intercultural latinoamericana <i>Esteban Saavedra Vallejos</i>	69
II. Lo que dejamos de observar por costumbre: espacios educativos para la educación sensible a las variaciones culturales	85
4. Espacios escolares en contexto indígena: crítica desde el Modelo Contextual y la Teoría de Construcción Social <i>Gerardo Fuentes Vilugrón; Esteban Saavedra Vallejos; Viviana Zapata Zapata</i>	87
5. Espacios para aprender y regularnos emocionalmente: la exclusión de la dimensión cultural en la escuela <i>Gerardo Fuentes Vilugrón; Enrique Riquelme Mella</i>	103
III. El sentido crítico del saber pedagógico y su práctica en contextos de diversidad cultural	121

6. Creencias de profesores rurales en el contexto de un Enfoque reflexivo: ¿cuál es el principal desafío en el siglo XXI? <i>Viviana Zapata Zapata; Evelyn Zagal Valenzuela</i>	123
7. La práctica pedagógica del docente no pedagogo: Reflexiones y desafíos para una pedagogía con perspectiva Crítica e intercultural <i>Patricio Quezada-Carrasco; Segundo Quintriqueo Millán; Katerin Arias-Ortega</i>	149
8. Resignificación de los saberes pedagógicos en contexto Indígena: perspectiva de Giroux y Nancy Fraser. <i>Viviana Zapata Zapata; Esteban Saavedra Vallejos; Gerardo Fuentes Vilugrón</i>	173
9. Necesidades educativas especiales: análisis desde la anormalidad con el prisma Foucaultiano <i>Ximena Gutiérrez-Saldivia; Claudia Huaiquián Billeke; Danilo Díaz Levicoy</i>	199
IV. El sentido de la escuela y el valor de la educación desde la familia mapuche	219
10. El sentido de la escuela desde las voces de padres mapuches en la Araucanía, Chile. <i>Katerin Arias-Ortega y Viviana Villarroel</i>	221
11. Valores en la crianza de niños y niñas mapuches: aportes a la Educación inicial. <i>Karina Bizama Colihuinca</i>	239

PRÓLOGO

En este prólogo quisiera concentrarme en un breve análisis de tres pilares que pueden caracterizar el trabajo que Uds. han comenzado a explorar en estas hojas.

En primer lugar, el contexto en el que este documento se comienza a gestar: el programa de Doctorado en Educación en consorcio entre las universidades Católica del Maule, Católica de la Santísima Concepción, del Bio-Bio y la Universidad Católica de Temuco. El programa ha venido dando respuesta a necesidades del entorno a través de la producción científica y propuestas concretas en el campo de la educación; ha permitido el desarrollo del trabajo colaborativo y la exploración de problemas en las fronteras del conocimiento disciplinar.

En efecto, este trabajo tiene una raíz profunda en un programa y cuerpo académico y estudiantes que comparten la certeza de la construcción conjunta de saberes en la interacción y en el deseo legítimo de ponernos a disposición en este proceso; así, el programa ha entregado un marco formativo y valórico desde el que este libro es un ejemplo de los frutos esperados.

En este sentido, aunque en la escritura figura un gran número de autores, en la gestación de este trabajo son aún muchas más las personas que han contribuido desde la misma planificación de un programa de Doctorado en consorcio como universidades hermanas.

Un segundo pilar que preciso destacar en este prólogo es la labor perseverante de Gerardo Fuentes, él, impetuoso, parece querer demostrar que no hay un segundo que perder para avanzar en el abordaje de los problemas en el campo de la edu-

cación y que es imposible dejar de mejorar lo que consideramos terminado. Nos ha convencido rápidamente para concentrarnos a escribir, reescribir y corregir lo escrito, pero no ha sido un convencimiento basado en la imposición, ha logrado hacer evidente la necesidad de canalizar los esfuerzos de todos y traducirlos en un trabajo de calidad.

He tenido la oportunidad de trabajar con él en su tesis doctoral como profesor guía y aún en tiempos de Covid logró organizarse y organizarnos para seguir avanzando en la investigación en terreno y también en el desarrollo teórico. Su trabajo exploró la organización de los espacios de aprendizaje y su relación con la regulación emocional, para esto necesitaba estar en las escuelas, fotografiarlas y caracterizar los espacios, y lo hizo. Todavía creo que él habría querido aprender a pilotear aviones o manejar drones para hacer las fotos desde el aire si la opción de las fotografías terrestres fallaba. Ha publicado y publica regularmente en revistas científicas y hoy coordina un libro de autoría colectiva, el primero de muchos, estoy seguro.

El tercer pilar está en la fuerza y claridad con que autores y autoras han abordado cada objeto de estudio en cada capítulo. El problema de la monoculturalidad en educación prácticamente nació junto con la educación escolar para responder a una necesidad del Estado Chileno de unificar contenidos y formar desde estándares básicos comunes a sus habitantes. En un territorio en el que coexisten diversas culturas la educación monocultural se traduce en un desafío epistemológico para estudiantes de pueblos originarios que aún mantienen sus propios conocimientos y educación formal. En el libro, este punto es claramente abordado desde las ciencias naturales. De igual forma, desde el plano epistemológico se proyectan las diferencias entre la educación de los pueblos originarios con la educación escolar en Latinoamérica y el significado de los saberes pedagógicos en contexto Indígena.

Además, se reflexiona sobre el sentido de la escuela desde los padres mapuches, sentido que incluye como eje los valores buscados en la crianza de sus niños y niñas y, sobre todo, cómo estos valores pueden y deben ser parte de una educación que enriquezca tanto a niños mapuches como no mapuches.

Así, el libro nos lleva a reflexionar sobre la distancia epistemológica y perspectivas educativas, y también nos orienta sobre las creencias de profesores rurales como desafíos para una educación intercultural y los espacios en los que también educamos desde la monoculturalidad.

Entonces, creo que un trabajo que articula tres fuerzas bien definidas: a) Un buen terreno como un buen programa de formación doctoral que ha concentrado una línea de trabajo claro sobre el problema desde un punto de vista interdisciplinar y socio crítico, frutos de esta formación en cada capítulo del libro y a Gerardo como tercer factor que ha canalizado esta cosecha temprana con claridad y determinación.

El libro tiene una secuencia conceptual que permite apreciar como las diferencias en los planos ontológicos y epistemológicos se despliegan como anillos concéntricos en planos curriculares, didácticos, personales y espaciales, le recomiendo leer el libro con este orden en mente.

Dr. Enrique Riquelme Mella

PRESENTACIÓN

En el marco de la formación de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Temuco, y en respuesta a la innegable necesidad de producir conocimientos asociados a las necesidades y desafíos para la educación del siglo XXI en contextos de diversidad social y cultural, surge este texto como un compilatorio de diversos estudios teóricos y empíricos que emerge del compromiso, que como docentes, académicos y profesionales de la educación, se tiene por una educación intercultural que permita el fortalecimiento y reivindicación de los conocimientos y saberes indígenas, en pro del genuino diálogo de saberes socioculturales en la escuela chilena.

Este libro aporta una aproximación teórica crítica a las prácticas coloniales que se han reproducido en instituciones escolares caracterizadas por la diversidad sociocultural. Asimismo, se plantea el desafío de promover espacios para la discusión y reflexión que permita dar mayor comprensión de los problemas asociados a la educación intercultural en Chile. En este contexto, la cultura mapuche en Chile es una sociedad y cultura que tiene alta predominancia. Sin embargo, muchas de las personas que son de ascendencia mapuche no se consideran como tal, lo que se debe a que la educación del sistema escolar chileno, históricamente ha omitido los saberes socioculturales, cayendo en procesos de negación cultural, que ha traído como consecuencia la pérdida o confusión identitaria por parte de los niños, niñas y jóvenes de ascendencia indígena.

Desde una perspectiva histórica, la educación intercultural ha sido pensada por el Estado desde una mirada monocultural cuyo objetivo ha estado sustentado en la hegemonía del poder y del saber. No obstante, desde un desafío epistemológi-

co y descolonizador se vuelve necesario considerar la educación intercultural como una oportunidad de aprender a relacionarse con la diversidad sociocultural, haciendo referencia al diálogo e interrelación entre personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes. De manera que, se promueva el kimün del pueblo mapuche, para ser enseñado en las aulas, permitiendo a los niños, niñas y jóvenes reconocer los pueblos originarios, la lengua materna, y apropiarse de su propia cultura.

Otro de los grandes desafíos vinculados a la educación intercultural, se relaciona con las prácticas pedagógicas, donde surge la necesidad que estas, se apoyen en las redes y/o comunidades que rodean los establecimientos escolares. Puesto que, en contextos de diversidad sociocultural el profesorado tiene el deber de brindar prácticas pedagógicas contextualizadas que demuestren el compromiso con el proceso de aprendizaje-enseñanza del estudiantado. Para esto, se debería considerar que, para la promoción y validación de las propuestas en pro de la educación intercultural, resulta esencial el apoyo de los marcos legales que se proponen para erradicar la discriminación y las actitudes de aculturación de los pueblos originarios.

En consecuencia, los contenidos que se pueden abordar en la educación pre-escolar, básica, media y superior, deben estar ligados al contexto y la realidad de los educandos, ya que esto le permite tener una mayor cercanía y apropiación cultural, favoreciendo de esta forma al desarrollo de aprendizajes significativos y profundos. No obstante, el Estado chileno ha permanecido en tensión no solo de poder, sino que también del saber (epistemológica) con los pueblos originarios, la que ha permeado al contexto educativo escolar, donde la escuela se ha encargado de reproducir prácticas monoculturales sustentadas en los conocimientos de la cultura dominante. Lo anterior, ha tenido respuestas negativas, dado que ha llevado a los estudiantes a procesos de aculturación, volviéndose la escuela y los mismos profesores agentes colonizadores de los niños, niñas y jóvenes indígenas.

Este libro presenta once capítulos que previamente se sometieron a revisión de pares externos y que fueron organizados en cuatro partes. En la primera parte denominada las raíces on-

tológicas y epistemológicas de la monoculturalidad, el capítulo uno consiste en una revisión y análisis de las diferencias epistemológicas que existen entre la educación escolar en contraste con la educación de los pueblos originarios en Latinoamérica, y como la primera ha intentado imponerse por sobre la segunda, instalando su carácter homogeneizador y monocultural que busca la negación u omisión de los saberes indígenas. El segundo capítulo realiza una discusión epistemológica sobre dos características de las Ciencias Naturales contenidas en las bases curriculares (grandes ideas de la ciencia y la naturaleza de la ciencia), analizándose a través de esto, el problema epistemológico que provocan las ciencias naturales a los estudiantes de origen indígena, considerando la apropiación de la idea de conocimiento universal y transversal de una ciencia-verdad. Posteriormente, el tercer capítulo analiza la teoría conectivista en la educación con enfoque intercultural, la que surge en consideración de los nuevos retos educativos y la necesidad de actualizar las teorías imperantes en los actuales modelos educativos, abordando la evolución tecnológica y las herramientas disponibles en la sociedad de la información, donde se facilitaría la comunicación de saberes, aceptación, inclusión y aprovechamiento de la diversidad cultural.

La segunda parte lo que dejamos de observar por costumbre: espacios educativos para la educación sensible a las variaciones culturales contempla el capítulo cuatro que analiza la imposición de espacios educativos escolares occidentales en contextos de diversidad social y cultural, donde la convivencia en la escuela ha desarrollado tensiones entre los estudiantes pertenecientes a sociedades indígenas y no indígenas, debido a la descontextualización de los espacios escolares, influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, producto de la imposición epistemológica monocultural de la sociedad chilena. El capítulo cinco analiza la relación entre la regulación emocional y el espacio en el proceso educativo escolar y familiar de niños, niñas y jóvenes en contexto de diversidad social y cultural, presentando elementos teóricos asociados al vínculo entre espacio, regulación de la emoción y aprendizaje tanto desde el conocimiento occidental como desde la cosmovisión de los pueblos originarios.

La tercera parte el sentido crítico del saber pedagógico y su práctica en contextos de diversidad cultural presenta el capítulo seis que busca la comprensión y explicación desde una perspectiva reflexiva, las creencias que tienen los profesores/as rurales bajo un enfoque educativo intercultural, enfatizando en que las creencias son parte del sistema educativo escolar y subyacen a las prácticas educativas y relacionales, actuando en muchas oportunidades bajo percepciones estereotipadas en relación con los estudiantes que pertenecen a contextos de diversidad sociocultural, sin considerar otros elementos que influyen en la educación (vínculos familiares, saberes culturales, etc.). El capítulo 7 lleva al lector(a) al análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica del docente no pedagogo en contexto de la educación técnico profesional, planteando desafíos que permitan avanzar hacia una educación intercultural, con perspectiva crítica y transformadora, sosteniendo que, el docente no pedagogo, construye su práctica pedagógica desde una perspectiva funcional y descontextualizada a la diversidad social y cultural del aula.

El capítulo ocho analiza teóricamente los saberes pedagógicos que se construyen y deconstruyen en la sociedad y en la escuela, a partir de un marco epistemológico de la teoría crítica de Giroux, específicamente de la pedagogía crítica fronteriza y desde los conceptos de estrategia afirmativa y estrategia transformativa de la filosofía política de Fraser. Cabe destacar que para resignificar los saberes pedagógicos de los profesores es imperativo definirlos teóricamente, para luego articular las teorías de pedagogía crítica fronteriza con la teoría filosófica política en un entramado analítico que oriente la reflexión en perspectiva dialógica. Posteriormente, en el capítulo nueve los autores llevan al lector a la reflexión acerca de la Educación Especial y el concepto de necesidades educativas especiales en el marco de los programas de integración escolar del sistema educativo en Chile, tensiona la Educación Especial y las NEE desde ideas Foucaultianas. Lo anterior, se enfoca en el desafío de abandonar la lógica de las NEE para avanzar hacia una comprensión de la diversidad como oportunidad y así reconstruir el conocimiento de la diferencia, con el propósito que se amplíe la mirada restringida que existe, y se avance hacia una apertura en que se acoja al otro en su diferencia, sin clasificarla y categorizarla.

Finalmente, la cuarta parte el sentido de la escuela y el valor de la educación desde la familia mapuche, presenta el capítulo diez que expone los resultados de una investigación acerca del sentido de la escuela en contextos educativos indígenas, sosteniendo que en la actualidad, llegar a comprender el sentido de la escuela es complejo de definir, difuso y ambiguo, puesto que su definición se condiciona por factores sociales, culturales y económicos entre los que encontramos, la historia de la instalación de la escuela en el territorio indígena, los procesos de escolarización vividos por los padres y las expectativas de estos respecto con la educación de sus hijos. Por último, el capítulo doce tiene por objetivo develar información sobre la enseñanza de valores mapuches, sosteniendo que existe una predominancia de ciertos valores en contextos indígenas, los que poseen significados y métodos de enseñanza propios, que distan del sistema escolar occidental, destacándose la necesidad de acercar el conocimiento mapuche a los profesionales de educación inicial.

Para sintetizar, se considera importante que las instituciones educativas incorporen en las aulas la riqueza multicultural que existe en Chile, ya que esto va a permitir que los niños, niñas y jóvenes se encuentren en un ambiente donde privilegie su bienestar físico, social, moral, espiritual y cultural. De manera que, la educación en contexto indígena, que en su mayoría se observa en los sectores rurales de Chile, pero también dentro de la zona urbana -claramente de forma menos visible-, abarque no solo los conocimientos asociados al currículum escolar, sino también a los saberes asociados a la cosmovisión de los pueblos originarios.

I. Las raíces Ontológicas y Epistemológicas de la Monoculturalidad



DIFERENCIAS EPISTEMOLÓGICAS ENTRE LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS CON LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LATINOAMÉRICA

EPISTEMOLOGICAL DIFFERENCES BETWEEN THE EDUCATION OF NATIVE PEOPLES AND SCHOOL EDUCATION IN LATIN AMERICA

Gerardo Fuentes Vilugrón; Segundo Quintriqueo Millán

RESUMEN

La diversidad sociocultural es una característica de Latinoamérica, puesto que, existen diferentes pueblos originarios con identidad, conocimientos y prácticas singulares, lo que ha permeado al contexto educativo. En base al problema de la educación escolar caracterizada por homogeneizar a los estudiantes en la episteme eurocéntrica occidental, surge el objetivo de discutir las diferencias epistémicas de la educación escolar y la educación de los pueblos originarios de Latinoamérica. El método de este capítulo consiste en una revisión bibliográfica de la literatura científica, normativa y divulgación científica, para develar y contrastar las diferencias epistemológicas con referentes teóricos y estudios acerca del estado del arte asociado a los conocimientos occidentales e indígenas en el marco del sistema educativo escolar. En conclusión, uno de los desafíos de la educación escolar es implementar estrategias que contribuyan a la integración de los saberes indígenas con los saberes occidentales, para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea contextualizado y pertinente a la sociedad y cultura de los estudiantes.

Palabras claves: Epistemología; Interculturalidad; Educación Intercultural; Educación Indígena; Educación Intercultural Bilingüe.

INTRODUCCIÓN

Los distintos países pertenecientes a América Latina se caracterizan por ser plurales y multiculturales, debido a que poseen gran población pertenecientes a pueblos originarios con diversas prácticas culturales, distribuidos entre México y países sudamericanos como Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y Brasil (Barabas, 2014). Al respecto, estos antecedentes también permean en el plano educacional, dado que existe gran población de estudiantes de ascendencia indígena (Quintriqueo & Arias-Ortega, 2019).

Desde una perspectiva histórica, la educación escolar se ha encargado de construir una sociedad culturalmente homogénea, siendo esta una institución que reproduce las estructuras de clase y los patrones culturales (Bourdieu, 1980), y que es responsable de formar recursos humanos para el desarrollo económico de un determinado país, y actualmente es responsable de dar respuestas a demandas sociales, de equidad e inclusión social (Villalta, 2016). En dicho proceso, se observan diferencias epistemológicas que emergen como un desafío a la educación escolar, lo que plantea el desarrollo de una educación intercultural. Puesto que, emerge como una respuesta a las problemáticas del sistema educativo escolar caracterizado por la homogeneización de conocimientos, saberes y cultura, sustentado en la episteme eurocéntrica occidental (Stefoni et al., 2016).

El problema abordado en este capítulo tiene relación con las diferencias epistemológicas existentes entre la educación escolar y la educación de los pueblos originarios de Latinoamérica. Puesto que, el carácter homogeneizador y monocultural de los sistemas educativos escolares ha producido la negación cultural e invisibilización de conocimientos y saberes indígenas por parte de estudiantes de ascendencia originaria (Crúz, 2011; Hecht, 2007; Quintriqueo & Arias-Ortega, 2019; Turra, 2009). No obstante, una articulación entre la episteme indígena y el conocimiento eurocéntrico occidental desde una educación intercultural podría enriquecer la formación escolar de estudiantes de ascendencia indígena y no indígena (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Lo anterior, deja en evidencia la pertinencia de incorporar los conocimientos educativos indígenas a la educación escolar, desde sus propios principios pedagógicos y educativos para la

formación de todos los estudiantes de manera contextualizada, sin que exista negación de los conocimientos y saberes propios de los pueblos indígenas. Esto, ofrece la oportunidad de asociarla con la necesidad de una reconceptualización de la interculturalidad, para dejar de asumirla desde la cultura dominante y pasar a entenderla desde la autenticidad de las singularidades culturales y los complejos tramados dinámicos de la transculturación, endoculturación y aculturación.

La metodología empleada consiste en una revisión bibliográfica de la literatura científica, normativa y de divulgación científica, para develar y contrastar las diferencias epistemológicas con referentes teóricos y estudios acerca del estado del arte asociado a los conocimientos occidentales e indígenas en el marco del sistema educativo escolar. El procedimiento y técnica utilizada para el tratamiento de los antecedentes teóricos consiste en un análisis de contenido, para interpretar y develar nuevos antecedentes que permitan discutir en relación al objeto de estudio. En base a lo anterior, el objetivo de este ensayo es analizar las diferencias epistémicas de la educación escolar y la educación familiar de los pueblos originarios de América Latina, a fin de aportar nuevos conocimientos que permitan la fundamentación de una educación intercultural para todos.

Estrategias educacionales para la educación indígena de Latinoamérica

En América Latina, específicamente en Perú, México, Bolivia, Ecuador y Chile se ha implementado la dimensión intercultural en las políticas públicas en educación escolar, a fin de promover la inclusión de los conocimientos y saberes de los pueblos originarios (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019). Esto, ha generado una serie de avances, tensiones y nuevos retos en diversos contextos del continente, para desarrollar una educación intercultural para todos los estudiantes en el contexto educativo escolar.

Educación Intercultural en Perú

La educación escolar en Perú, no ha sido diferente a los otros contextos de Latinoamérica, puesto que, pese a estar incorporado en la normativa y el discurso mediante una serie de

lineamientos que hacen referencia a la atención de la diversidad social y cultural, existen contradicciones entre lo que esta expuesto en el currículum oficial, con lo que ocurre en las aulas escolares (Cépeda et al., 2019).

En el marco histórico de la educación en Perú, en 1972 se promulga una reforma educativa que buscaría cambiar las prácticas educativas centralizadas, uniformes y homogeneizantes, a través de la emisión de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) (Zúñiga & Gálvez, 2002), cuyo propósito consiste en “insertar en el marco de la educación aspectos culturales indígenas en sus formas tradicionales, tales como artesanía, constitución familiar, y forma de organización familiar” (Vanoni & Franco, 2015, p.152). A través de esto, Perú se vuelve el primer país en impulsar la educación bilingüe en América del Sur (Vanoni & Franco, 2015; Zúñiga & Gálvez, 2002). Asimismo, en la década de los 80 surge la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) quienes aparte de luchar por la defensa y recuperación del territorio, también se preocupa por asuntos educativos en las comunidades (Vanoni & Franco, 2015).

En la década de los 80 y 90 se aprobaron las políticas de Educación Bilingüe Intercultural en 1989 y la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural de 1991. La primera, caracterizada por ser democrática y popular, por que estaba enfocada a ofrecer igualdad de oportunidades y promover la participación activa de comunidades nativas (Zúñiga & Gálvez, 2002). Por otro lado, la política de 1991 es sustentada en el reconocimiento de la pluralidad social, cultural y lingüística. De modo que, la educación intercultural en Perú asume la interculturalidad como un enfoque fundamental de la gestión, con pertinencia en la formación educacional en contextos de diversidad, puesto que, con la promulgación de la Ley para la educación intercultural bilingüe se reconoce y se da valor a la diversidad social y cultural (Vanoni & Franco, 2015).

En ese contexto, “la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), orientada a la atención de estudiantes de pueblos originarios, es una de las políticas prioritarias de equidad, puesto que, garantiza la atención educativa de calidad a los miembros de estos pueblos” (UNESCO, 2016, p. 4). Al respecto, el objetivo de la EIB es garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad de los niños, niñas, jóvenes y adultos, pertenecientes a pueblos originarios de Perú, a través de un proyecto colectivo de sociedad inclusiva, de-

mocrática y plural con igualdad de género. De tal forma que sea implementado en el sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de diversidad social, cultural y lingüística del país (UNESCO, 2016).

De acuerdo a la revisión de la literatura, en Perú la educación intercultural esta dirigida solo a poblaciones rurales y estudiantes indígenas, lo que incorpora el desafío educativo que consiste en desarrollar la educación intercultural plurilingüe para la sociedad peruana completa y no solo para un grupo de la población (Zúñiga & Gálvez, 2002). Lo anterior, ha generado una serie de consecuencias en la población peruana, puesto que, se han reproducido prácticas y actitudes de discriminación, desigualdad y exclusión social y cultural debido a la segregación racial desarrollada por la educación escolar.

Educación Intercultural en México

En México la educación escolarizada se caracterizó por ser castellanizadora, a fin de construir unidad nacional. Sin embargo, en las poblaciones indígenas se desarrolla un alto índice de monolingüismo, analfabetismo y deserción escolar (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016). Puesto que, todas las instituciones formales, proyectos y programas no formales que se llevaron a cabo en comunidades indígenas tenían el objetivo de provocar un cambio cultural a la cultura nacional, a fin de homogeneizar, castellanizar o de mexicanizar al 'indio' (Sandoval-Forero & Montoya-Arce, 2013).

En ese contexto, en la década de los setenta, México pasa desde un modelo educativo de castellanización a un modelo bicultural y bilingüe, caracterizado por la incorporación de profesores con el objetivo de superar la castellanización, para incorporar la enseñanza de la lengua vernácula y el español en el sistema educativo, a fin de que los niños y niñas adquirieran la lecto-escritura en ambos idiomas (Bastiani et al., 2012).

A mediados de la década de los noventa emerge un nuevo modelo denominado Educación Intercultural Bilingüe, manteniendo la lecto-escritura en lengua vernácula y agregando el desarrollo de competencias en ambos idiomas. Esta propuesta se sustenta en tres principios: (1) los cambios culturales no significan un cambio de identidad; (2) la nación mexicana no es culturalmente homogénea; y (3) se reconoce a la población indí-

gena como sujetos políticos que representen sus intereses en el ámbito público (Martínez, 2015). Asimismo, el objetivo de este modelo consistió en “ofrecer educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística para la población indígena en todos los niveles educativos y proporcionar educación intercultural para toda la población” (Schmelkes, 2013, p. 10). Así, transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia (Viveros-Márquez & Moreno-Olivos, 2014).

Pese a los avances en el plano de la educación intercultural en México, el sistema educativo aun se mantiene en deuda en favor de la igualdad, equidad e inclusión en la educación. Al respecto, México aun se caracteriza por tener un sistema que separa los estratos sociales en el ingreso a la escuela, cuyos sistemas educativos están divididos en públicos, privados (Área de Política Social del Senado de la República, 2002), y para indígenas (por ejemplo, las milpas educativas) (Silva & Keyser, 2019). Lo anterior, evidencia un problema de equidad en la educación mexicana, como resultado de las diferencias entre la calidad educativa de escuelas públicas, privadas, urbanas, rurales, indígenas y no indígenas, cuyos resultados de aprendizaje según las pruebas PISA, indican que, aquellos estudiantes pertenecientes al sector escolar privado obtienen los mejores niveles de logro en comparación con la educación pública; los estudiantes de escuelas urbanas obtienen mejores calificaciones que los estudiantes pertenecientes al sector rural; y aquellos estudiantes que asisten a escuelas indígenas tienen menor desempeño que los estudiantes que asisten a escuelas no indígenas (Rodríguez, 2008). Esto, ha mantenido el constante reto para el desarrollo de calidad y equidad educativa, cuya demanda indígena se ha mantenido incorporando, el acceso de la educación básica, la capacitación para el trabajo y el acceso a la educación superior (Schmelkes, 2008).

Educación Intercultural en Bolivia

En el marco de la educación en Bolivia en el siglo XX, existían diferencias educativas entre la escuela rural y urbana, puesto que, la escuela rural tenía por objetivo la precaria incorporación de la población indígena al sistema productivo, la castellanización general y el control sobre las sublevaciones indias

(Oyarzo, 2017). Para los pueblos originarios bolivianos, el modelo occidental de la reforma educativa:

enseñaba que la que la dominación adopta la forma de la *manipulación cultural*, porque subordina cualquier pedagogía a la alienación, donde todo se decide en nombre del crecimiento económico y del poder. De modo que se copiaban los patrones culturales y el conocimiento de occidente (Gamboa, 2011, p. 96-97).

Al respecto, se cree que el mejor método de alfabetizar es enseñar a leer y escribir en castellano. Sin embargo, estas políticas educativas tenían el objetivo de desarrollar el 'hombre boliviano' (política indigenista), caracterizada por la monoculturalidad y monolingüismo en español. Así, pese a que la tasa de analfabetismo a nivel nacional disminuyó, el problema de la integración indígena no se logró resolver, produciendo diferencias entre la educación escolar que se recibía en el sector urbano y en el campo (Paichadze & Álvarez, 2006).

Fue así que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 1990 inició el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para introducir la educación intercultural bilingüe (EIB) en población de habla aymara, quechua y guaraní (Paichadze & Álvarez, 2006). Al respecto, el EIB junto al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, tienen como objetivo propiciar una educación descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe y productiva, para la evolución y resolución de los problemas asociados a las reformas educativas anteriores como lo es la ausencia e invisibilización de los saberes y conocimientos de los pueblos originarios (Corral, 2015). De este modo, para los pueblos originarios, la implementación del EIB se convierte en una estrategia de evolución hacia una nueva ciudadanía. Puesto que, se enmarca a una demanda a nivel político, social, económico que promueve el desarrollo de la autonomía, de la lengua y la cultura (Zavala, 2007).

La educación intercultural en Bolivia no ha estado exenta de conflictos y problemas, puesto que, a pesar de los avances en el plano de la educación escolar de la población indígena, la educación intercultural era dirigida solo para estudiantes indígenas a través de un currículo regionalizado, cuya ley es promulgada

por el ex presidente Evo Morales. Al respecto, el currículo regionalizado es entendido como:

el conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad (Caurey, 2013, p. 41).

Dicho sistema de currículo regionalizado ha generado que la educación intercultural sea solo para estudiantes indígenas, lo que ha desarrollado la valoración de los conocimientos y saberes propios de cada contexto social y cultural, Asimismo, Evo Morales logra que la población indígena aumente la movilidad social (ingreso a la educación superior y al sistema productivo de manera autónoma) (Castellani & Zenteno, 2015). Sin embargo, la educación para indígenas, ha aumentado también el racismo y la discriminación étnica (Mercado et al., 2003), por consiguiente, consolida el colonialismo de una parte de la población, específicamente de los estratos sociales más altos.

Educación Intercultural en Ecuador

Durante las décadas de 1960 y 1970, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se vuelve una de las demandas y base principal del movimiento indígena. Al respecto, se plantearon modelos pedagógicos interculturales bilingües que permitieran conservar y reproducir la lengua y cultura propia (Rodríguez-Cruz, 2018). No obstante, la interculturalidad y la plurinacionalidad se reproduce como un modelo educativo homogeneizante conduciendo a una neocolonización encubierta que persigue el `blanqueamiento´ social, cultural y étnico de los pueblos originarios (Rodríguez, 2015). En este sentido, el neocolonialismo es entendido como una nueva forma de colonizar, considerando la imposición en el plano de la economía, política, ideológica y educativa (Macías, 2015). Lo anterior, a reproducido las prácticas discriminatorias de la época colonial al contexto educativo en Ecuador,

cuyo sistema educativo se enfoca al igual que en otros contextos latinoamericanos, en la aculturación y adoctrinación en los conocimientos eurocéntricos occidentales.

En el contexto de la educación occidentalizada, la EIB se vuelve una propuesta política luego de la conformación de la Confederación de las Naciones Indígenas de Ecuador (CONAIE). Seguido a esto, en 1988 se crea la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Así, luego de la descentralización de la DINEIB se oficializó en 1993 el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Vélez, 2008).

La lucha organizada del movimiento indígena, liderada por la CONAIE, consiguió la institucionalización de la EIB en el Estado a finales de la década de 1980 a través de la constitución de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) (Rodríguez-Cruz, 2018, p. 219).

En este sentido la EIB tenía los siguientes objetivos: (1) la revalorización personal de la población; (2) elevar y consolidar la calidad de la EIB; (3) contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales; (4) recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas; (5) buscar los mecanismos para que las lenguas indígenas sean empleadas en los distintos medios de comunicación; (6) fortalecer las formas organizativas propias de los pueblos indígenas; (7) fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos socio-culturales que conforman el país; y (8) desarrollar el sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena, así como de sus necesidades y expectativas (Conejo, 2008).

En relación a las demandas de los pueblos originarios por una sociedad intercultural e igualitaria, en el 2008 se reconoció por primera vez a Ecuador como un Estado intercultural y plurinacional, lo que tuvo como consecuencia una serie de avances en el ámbito educacional, planteando como base y principal objetivo la atención a la diversidad cultural en el sistema educativo (Rodríguez-Cruz, 2018). Al respecto, como indica Conejo (2008) la sociedad ecuatoriana se ha sencibilizado, cuestionado y planteado una educación intercultural no solo para pueblos originarios sino para toda la población del país. Es decir, las limitaciones que se han desarrollado en otros contextos de Latinoamérica, son visibilizadas y confrontadas a través de la elaboración de es-

trategias que contribuyan a que la educación intercultural sea para toda la población ecuatoriana y no solamente dirigida a la población indígena.

Educación Intercultural en Chile

Chile es uno de los países latinoamericanos que más tarde se integró al desarrollo de la educación indígena (Donoso et al., 2006). En el contexto de la vuelta a la democracia, Chile ofreció una serie de cambios en las políticas públicas de protección de las tierras indígenas, apoyo para el desarrollo económico y social, valorización de la lengua y la cultura, y la educación intercultural (Luna et al., 2018). Así, en 1993 se promulga la ley indígena 19.253 la que es acompañada de la creación de la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (CONADI) y el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC) (Donoso et al., 2006). No obstante, se mantiene la tensión entre la sociedad mapuche y el Estado chileno, puesto que, la educación intercultural se vuelve un espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades del poder hegemónico del estado, donde existe una predominancia de los conocimientos y saberes de carácter occidental (Orellana, 2018).

Con los años, y a través de la reforma educacional en el año 2009 impulsada por el gobierno de Michelle Bachelet, se genera una reestructuración de la educación, a través de escuelas inclusivas, participativas y democráticas. Lo que contribuye al fortalecimiento de competencias y prácticas ciudadanas que posibilitan las relaciones entre sociedades y culturas diferentes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017).

Actualmente, en Chile se implementa la educación intercultural bilingüe en el currículum nacional en la educación básica, mediante la incorporación de la asignatura de lengua indígena (aymara, quechua, mapuzungun y rapa nui), acompañado de talleres interculturales en aquellos establecimientos educacionales que tengan una matrícula igual o superior al 20% de estudiantes de ascendencia indígena, con el objetivo de que los niños y niñas desarrollen el conocimiento de la lengua y cultura de los pueblos originarios (MINEDUC, 2019).

Pese a los acercamientos que ha surgido en las políticas públicas a través de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile,

la educación mantiene sus formas y prácticas monoculturales y homogeneizantes, cuya función es adoctrinar, aculturizar y chilenerizar a los estudiantes, independiente de su ascendencia social y cultural (Arias-Ortega et al., 2018). En este sentido, la educación chilena se mantiene en deuda, puesto que, se vuelve una necesidad inmediata establecer procesos educativos integrales, sin sesgo social por parte de la cultura dominante y con pertinencia social y cultural, a fin de superar la hegemonía del conocimiento a través del reconocimiento y valoración de la diversidad y de los conocimientos mapuche (Quintriqueo & Quilaqueo, 2019; Williamson & Flores, 2015).

En síntesis, ya existe evidencia de la evolución de la educación intercultural en Latinoamérica, desde los años 30 en México hasta la fecha, donde se ha expandido a 17 países (Fajardo, 2011). Asimismo, la diversidad ha sido visibilizada en los establecimientos educacionales con el objetivo de asegurar una mejor convivencia y reconocimiento social y cultural (Villalta, 2016). Sin embargo, aun cuando la educación intercultural ha sido parte de la discusión de las políticas públicas, se ha mantenido poco presente en instituciones responsables de la formación tanto de niños y niñas, como también aquellas instituciones encargadas de la formación de nuevos profesores (Ferrao, 2010).

Demandas y conocimiento respecto a la educación de pueblos originarios

Los pueblos originarios de América Latina se caracterizan por construir sus propios conocimientos educativos, fundamentado en la memoria social para la trasmisión de sus conocimientos educativos, desde la educación familiar (Quilaqueo et al., 2017). En este contexto, para los pueblos originarios la transmisión de conocimientos consiste en un compromiso social y cultural de proteger y mantener la identidad social y cultural, de modo que los padres de familia y abuelos son los depositarios y concedores tradicionales (Jamioy, 1997). Sin embargo, a lo largo de la historia se ha mantenido una omisión conciente e inconciente de los conocimientos y saberes indígenas, con el objetivo de colonizar el territorio, los cuerpos y el lenguaje (Quintriqueo & Torres, 2013; Wright, 2003).

En contraste, desde una episteme sustentada en la cosmovisión de los pueblos originarios, la educación transmitida en

el hogar a través de la familia promueve la formación y desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes en el aspecto físico, mental, social, territorial y espiritual (Quintriqueo & Torres, 2013). Es decir, el objetivo de la educación indígena es congruente con la educación escolar en el mundo, cuyo propósito principal es el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, lo que debiese ser considerado como riqueza a los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un adoctrinamiento social y cultural.

En esa perspectiva, la relación de los pueblos originarios con la sociedad eurocéntrica occidental, históricamente ha sido a través de instituciones creadas y controladas por agrupaciones religiosas. Dichas instituciones tenían por objetivo civilizar y enseñar habilidades para incorporar a la población nativa a la economía y el desarrollo social de los países, mediante el adoctrinamiento religioso del cristianismo. En este contexto, en Canadá el sistema de enseñanza que poseían los pueblos nativos de ese territorio se caracterizaba por ser informal y basada en la imitación. Es así como la educación era considerada algo natural, que se desarrollaba en las actividades de la vida diaria y que a través del bienestar físico, mental, emocional y espiritual aseguraban su continuidad y supervivencia cultural (Gastélum, 2006). Al respecto, a partir de 1970, en Canadá se inician los primeros movimientos de autodeterminación de los pueblos indígenas, para gobernarse y educarse, según sus propias tradiciones. Es decir, en base a las exigencias de los pueblos nativos por la conservación de su cultura, surgieron las demandas que se hacían en contra de las escuelas residenciales por abuso, maltrato y pérdida cultural con el fin de desarrollar su propio sistema de gobierno y educación (Gastélum, 2006). Lo anterior, ha dejado en evidencia la histórica exclusión y desigualdad social y cultural que han sufrido los pueblos originarios desde la época de colonización de América, y es en ese contexto, en el que surgen diversas exigencias y demandas para ser visibilizados y considerados por la sociedad eurocéntrica occidental, tanto en los aspectos políticos como educativos.

En contexto mexicano, desde 1970, las movilizaciones y demandas expuestas por los pueblos originarios han tenido diversos logros. Por ejemplo, el reconocimiento como parte de la nación, la autonomía asociada a los derechos propios y en la legislación respecto de la permanencia de la lengua nativa.

Primero demandaron el derecho de ser educados en su lengua (educación bilingüe y bicultural); después buscaron que sus conocimientos fueran rescatados, reconocidos y revalorados (formación de promotores culturales, centros culturales y museos, diversas publicaciones); y finalmente asumieron la propuesta de la interculturalidad como proyecto político nacional, a veces asociada con la lucha autonómica y a veces enfocada al ámbito educativo formal (Pérez & Argueta, 2011, p. 40).

En el caso del pueblo mapuche en Chile, el modelo educativo se basa en el kimeltuwün, entendido como la acción educativa que hace referencia a la contextualización y vinculación de los contenidos de aprendizaje con aspectos culturales del medio natural y social al que pertenece la familia y comunidad (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010). Dicha acción educativa es fundamental en la formación de los niños, niñas y jóvenes mapuche, y esta sustentada en cinco principios: (1) kumeyawael ta che, entendido como la actitud y relación de respeto con la familia y comunidad; (2) yamüwael ta che, es la relación de estima y reconocimiento entre la familia y comunidad; (3) kume rakizuam ta niael, conocimiento de la formación que permite concebir a la persona; (4) kume che geael, enfoque evaluativo para determinar el nivel de solidaridad dentro del grupo familiar y la comunidad; y (5) kim che geael, principio que guía la formación en base a un conocimiento (Quilaqueo, 2012; Quilaqueo & Quintriqueo, 2010). Así, la incorporación de los niños y niñas en las escuelas chilenas produjo un quiebre epistemológico en las formas de adquirir conocimientos, dada las diferencias entre el método educativo mapuche y el método educativo chileno caracterizado por la desvalorización cultural que promueve el sesgo racial y la discriminación de estudiantes indígenas (Poblete, 2003). Es así como la literatura deja en evidencia, de que las formas de organizar la educación indígena, está centrada en la formación integral de niños, niñas y jóvenes, de manera libre y natural, desarrollando los aspectos físicos, mentales, sociales y espirituales.

En el contexto de la desvalorización y el no reconocimiento social y cultural, en las décadas 1940 y 1950, la Corporación Araucana es la principal organización cuyo propósito es impedir la división de las comunidades, la usurpación de las tierras mapuche, y revertir la pobreza e ignorancia para no ser explotados racionalmente, y a través de esto, conservar las formas comunitarias de posesión de tierra (Vergara et al., 2005). Asimismo,

la Corporación Araucana en conjunto con Venancio Coñuepán forman en 1953 la Dirección de Asuntos Indígenas (DASIN) como un movimiento intelectual y político abocado a los temas de desarrollo indígena (Vergara & Gundermann, 2016). Con el pasar de los años, en 1994 se forma el organismo encargado de promover, coordinar y ejecutar acciones con el objetivo de respetar la valoración cultural y en el desarrollo de las áreas económicas, sociales y culturales es la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (CONADI). No obstante, a pesar de existir estas instituciones, las acciones empleadas no han provocado una afinidad con los pueblos originarios (Huaiquián & Estay, 2019; Vergara et al, 2005).

A finales del siglo XIX y durante el siglo XX, el pueblo mapuche demandó para tener acceso a la educación escolar, convencido de que esto provocaría una forma de entrar al mundo, mejorar la calidad de vida y superar la discriminación, sin transar la identidad social y cultural (Reuca, 2010). Sin embargo, pese a existir avances a través de los hogares estudiantiles indígenas y la educación intercultural bilingüe, el Estado chileno se mantiene en deuda con los pueblos originarios, para el desarrollo de una educación contextualizada y efectivamente intercultural, donde se incorporen los conocimientos y saberes indígenas a la educación escolar en todos sus niveles y se complementen con los conocimientos expuestos en el currículum escolar.

En el caso del pueblo Nasa en Colombia, se caracteriza históricamente por la imposición de doctrinas religiosas con el objetivo de abandonar los saberes y creencias propias, el pueblo indígena tuvo que aceptar dicha fe, como estrategia de supervivencia para no ser perseguidos por los colonos (Molina, 2015). Es decir, estos acontecimientos fueron extrapolados al ámbito educativo, donde las acciones educativas estaban direccionadas a hacer que la vida indígena sea semejante a la vida del blanco (occidentalización). En este contexto, en 1971 surge el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), cuyo principal objetivo en el plano educativo consiste en “formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua” (Baronnet, 2014, p. 133). Asimismo, con los esfuerzos del CRIC, en 1982 nace en el Cauca la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y se incorpora la educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas (Baronnet, 2014). Es decir, históricamente los indígenas Nasa

levantan una demanda constante para la autonomía educativa que no estuvo exenta de tensiones. Sin embargo, dio como resultado la estructuración de un modelo educativo acorde y coherente a sus tradiciones sociales y culturales.

En la comunidad Nasa, la educación ha estado directamente relacionada con la familia, la comunidad y el territorio. Así, “los niños aprenden los patrones de colectividad, la relación con el territorio, los saberes y mitos ancestrales, los valores comunitarios y los conocimientos acumulados y transmitidos de generación en generación, gracias a la memoria colectiva” (Molina & Tabares, 2014:, p. 153). En base a esto, y producto de las demandas y discusiones, se da inicio al Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) (Molina, 2015), como indica Molina y Tabares (2014), en Colombia, el PEBI descubre que los encuentros interculturales entre las familias, comunidades y escuela, se vuelven una estrategia que fortalece la identidad y la responsabilidad compartida en la educación. Es decir, la educación propia permitió entender “las formas de sentir, de hacer, de proyectar y trascender, al igual que los métodos que la misma comunidad ha implementado, tanto en la casa, como en los lugares públicos” (Molina & Tabares, 2014, p. 154). Esto, permitió la incorporación de la cosmovisión del pueblo Nasa en la construcción de un modelo educativo contextualizado e intercultural.

En síntesis, son evidentes los avances y tensiones que se han producido en Latinoamérica en el plano de la educación intercultural, desde la época colonial hasta la actualidad, avances que han puesto en discusión, las demandas desarrolladas por los pueblos originarios del continente, por la visibilización de sus conocimientos y saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para contraponerse a la homogeneización de la episteme eurocéntrica occidental que ha permanecido en la educación escolar. Al respecto, también existen diversas tensiones que han producido consecuencias negativas para los pueblos indígenas, que van desde la discriminación étnica, adoctrinamiento cultural y pérdida de identidad cultural por parte de los estudiantes indígenas. Al respecto, la educación escolar se mantiene en constante desafío, a fin de desarrollar la calidad, inclusión e igualdad de todos los estudiantes independiente de su ascendencia étnica.

Educación escolar occidental, monocultural y homogeneizante

Pese a las demandas de los pueblos originarios y a la incorporación de la educación intercultural en las políticas educativas en diferentes contextos latinoamericanos, la escuela ha mantenido su propósito histórico que consiste en la transmisión de la cultura de origen eurocéntrico occidental como única, donde a través de la homogeneización de los conocimientos ha entregado una educación monocultural a todos los estudiantes, sin considerar su origen o ascendencia, negando la inclusión y la racionalidad propia, según la pertenencia identitaria de los niños y niñas (Beltrán & Pérez, 2018). En este contexto, la escuela monocultural hace referencia a una educación que permite excluir la diversidad y formas de vida propios de los pueblos indígenas, cuya base epistémica esta sustentada en los conocimientos eurocéntricos occidentales (Mansilla et al., 2016). Al respecto, la instalación de escuelas monoculturales en Latinoamérica ha promovido condiciones de desigualdad y resistencia a los grupos pertenecientes a pueblos originarios, reprimiendo las diferencias e invisibilizando los saberes indígenas.

La educación escolar ha construido una relación hegemónica con los indígenas basados en los conocimientos occidentales, lo que ha provocado estados de silenciamiento, negación y ocultamiento cultural, de modo que, los niños, niñas y jóvenes están formados en el desconocimiento de sus propias prácticas sociales y culturales (Quintriqueo, 2009). Así, el carácter colonizador al que pertenece la escuela ha afectado a aquellos que son social y culturalmente distintos, perturbando el lenguaje (proceso de castellanización), fomentando la discriminación social y cultural, y estableciendo los conocimientos eurocéntricos como universales y únicamente válidos, por sobre otras epístemas (Díaz, 2010; Poblete, 2003). Lo anterior, ha provocado que las escuelas se vuelvan espacios de racismo (biológico y epistémico) y discriminación, cuyas prácticas escolares y discursos se mantienen formando una identidad estigmatizada de los estudiantes indígenas, y que además conlleva a la autodesvalorización por parte de las generaciones más jóvenes.

El carácter eurocéntrico occidental de la educación escolar en América latina está marcada por la desigualdad social y cultural, lo que ha generado prácticas de exclusión, opresión y ra-

cismo, por lo que la escuela se constituye en un espacio de producción y reproducción del racismo y la discriminación. Lo que produjo el cuestionamiento a la homogeneidad de la población e igualdad, planteándose el concepto de diferencia y diversidad (Soler, 2018).

Diversidad de poblaciones, diversidad de aprendizajes, diversidad de estilos y formas de conocer, etc. El reconocimiento de la diferencia dio inicio a la aparición de políticas públicas educativas de atención a la diversidad. Educación inclusiva, etnoeducación, educación para la diversidad cultural, interculturalidad y multiculturalismo entraron a formar parte del vocabulario educativo (Soler, 2018, p. 3).

En síntesis, tal como indica la evidencia científica, la educación escolar se ha caracterizado históricamente por omitir y ocultar las diferencias socio-culturales de los estudiantes, a través de un régimen homogeneizador, castellanizante y de aculturación. Esto, con el fin de adoctrinar a los niños, niñas y jóvenes en los conocimientos eurocéntricos, invisibilizando los saberes propios, produciendo el desconocimiento y autodesvalorización de su origen y cultura. En palabras de Bourdieu y Passeron (1979) “toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (p. 9). En este sentido, sostenemos que todo tipo de escolarización conlleva un proceso de adoctrinamiento sea disciplinar, social, moral y político. En base a esto, y a la negación de la inclusión y racionalidad indígena en el sistema educativo escolar, surgieron una serie de acontecimientos y demandas por parte de los pueblos originarios en América latina, cuyo objetivo principal consiste en incorporar los conocimientos indígenas en las políticas de la educación escolar desde una perspectiva dialógica (Freire, 2002a; 2002b).

CONCLUSIÓN

Se ha evidenciado las diferencias epistemológicas existentes entre la educación escolar y la educación de los pueblos originarios. Por un lado, la educación escolar ha estado marcada históricamente por la desigualdad y por el adoctrinamiento epistemológico, con un enfoque en el modelo neoliberal que enfatiza en el extractivismo, centrado en el proceso de enseñanza más que en el aprendizaje. Asimismo, la escuela se encarga de reproducir los conocimientos occidentales, a través del desarrollo lógico, deductivo y de la lengua (castellanización) que está marcado por el universalismo (homogeneización) de los conocimientos y saberes eurocéntricos. Lo anterior, engloba la educación escolar, cuyo método consiste en la trasmisión de la información (enseñanza), teniendo como propósito controlar y evaluar los contenidos enseñados por los profesores a través de diversas estrategias.

Por otro lado, la episteme de los pueblos originarios de América Latina difiere de la episteme occidental, puesto que, el modelo educativo indígena está enfocado en un modelo democrático que enfatiza en el aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes a través de la educabilidad (todos aprenden en igualdad de condiciones). Asimismo, la pedagogía indígena está centrada en el aprendizaje, cuya característica principal es la libertad para elegir lo que se desea aprender. De tal manera, que el conocimiento es construido socialmente a través de la experimentación en un lugar y un contexto social y cultural determinado. Además, la educación indígena es transmitida en el núcleo familiar de manera natural y práctica, marcada por la particularidad, entendiendo que todo conocimiento y aprendizaje se da en un contexto y no en todos los lugares por igual. Así la educación indígena dirige sus objetivos en el aprendizaje, centrado en el estudiante y su método consiste en la observación, la experiencia y en el autoaprendizaje.

La educación intercultural no defiende ciertos conocimientos sobre otros, más bien, propende a conseguir la armonía de los conocimientos y saberes indígenas con los contenidos transmitidos en la escuela. Sin embargo, una de las principales limitaciones se da en los contextos donde la educación intercultural es dirigida solo a los grupos minoritarios, lo que ha generado consecuencias negativas que han favorecido prácticas discrimi-

natorias por parte de los grupos mayoritarios, reproduciendo un racismo histórico que se ha desarrollado desde la época colonial. Asimismo, al enfocar la educación solo a la población indígena aumenta los niveles de segregación escolar, dejando en evidencia la desigualdad en el desarrollo de aprendizajes, comparando a estudiantes pertenecientes a establecimientos indígenas y no indígenas. Al respecto, los efectos adversos no son solo en el marco social y colectivo de los pueblos indígenas, también se dan consecuencias negativas a nivel personal de los estudiantes, provocando en algunos casos la deserción escolar, la inmovilidad social, la pérdida de identidad cultural o la auto-negación social y cultural, como una estrategia de inclusión al mundo occidental.

Finalmente, dichas limitaciones consisten en el desafío a desarrollar por la educación intercultural, de manera que exista la cohesión entre los conocimientos indígenas y occidentales que contribuyan al fortalecimiento curricular, y al desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Así, el currículo escolar sea construido en base al diálogo y la socialización del medio escolar con las familias y comunidades indígenas. De esta manera, se desarrolle el reconocimiento de la diversidad sociocultural por parte de toda la población latinoamericana, a través de prácticas que visibilicen los conocimientos y saberes de los pueblos originarios en los espacios educativos escolares.

A partir de esto, la educación intercultural, tiene aún camino por recorrer: 1) reconocer las habilidades, destrezas y patrones culturales previos de los estudiantes aprehendidos en sus respectivas comunidades de pertenencia; 2) promover la movilidad social o acceso a la educación superior de aquellos estudiantes pertenecientes a contextos indígenas; 3) Fortalecer el currículo escolar, incorporando los conocimientos y saberes de los pueblos originarios como un enriquecimiento y reconocimiento de la diversidad social y cultural presente en las aulas escolares; 4) asumir la educación intercultural para todos los estudiantes, tanto indígenas y no indígenas, para desarrollar una educación de calidad, equidad e igualitaria, y por sobre todo contextualizada, entendiendo que los conocimientos y saberes se dan según la sociedad, cultura y contexto al que pertenecen los estudiantes. Y 5) Incorporar en las aulas el estudio de las dinámicas de transculturación, endoculturación y aculturación que concurren en las interacciones entre las singularidades culturales y la cultu-

ra a escala humana. De modo que, exista valoración de la diversidad por parte de los estudiantes, profesores y encargados del desarrollo y la gestión de los establecimientos educacionales.

REFERENCIAS

- Área de Política Social del Senado de la República. (2002). La educación superior privada en México: una aproximación. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 128-146. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300009
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educación y Pesquisa*, 44, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista de Sociología*(14), 1-13. [10.4000/configuracoes.2219](https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219)
- Baronnet, B. (2014). Desafiando la política del estado: Las estrategias educativas de los pueblos originarios en Colombia y México. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 8(16), 126-156. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpfd/v8n16/1870-4115-rpfd-8-16-126.pdf>
- Bastiani Gómez, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada Lugo, E., Cruz Salazar, T., & Aparicio Quintanilla, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 34(135), 8-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100002
- Beltrán Véliz, J., & Pérez Morales, S. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*(57), 9-20. [10.4067/S0719-26812018000300009](https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009)
- Bourdieu, P. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribucio-

- nes Fontamara. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Castellani, F., & Zenteno, J. (2015). Pobreza y movilidad social en Bolivia en la última década. Bolivia: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Pobreza-y-movilidad-social-en-Bolivia-en-la-%C3%BAltima-d%C3%A9cada.pdf>
- Caurey, E. (2013). Autonomía indígena y currículos regionalizados. *Ciencia y Cultura*(30), 35-55. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v17n30/a03.pdf>
- Céspedes García, N., Castro Burgos, D., & Lamas Basurto, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a04v28n54.pdf>
- Chiodi, F. (1990). La educación indígena en América Latina. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Alteridad*, 3(2), 64-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>
- Corral Pérez, I. (2015). Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Apuntes Sobre La Educación Intercultural Bilingüe En Bolivia, (págs. 1-8). Valencia. <http://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/Contribution210.pdf>
- Crúz Pérez, Ó. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *LiminaR*, 9(2), 30-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200003
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*(13), 217-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>
- Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos Puelma, L., & Aravena Aragón, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100002>
- Fajardo Salinas, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200002

- Ferrao Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002b). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gamboa Rocabado, F. (2011). Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia. *Revista Ciencia y Cultura*(26), 93-127. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232011000100005
- Gastélum, C. (2006). Las escuelas residenciales para aborígenes desde una perspectiva sociológica. *Revista Mexicana de Estudios Canadienses*(011), 87-100. <https://www.redalyc.org/pdf/739/73901105.pdf>
- Hecht, A. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), 183-194. <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18263/10750>
- Huaiquián Billeke, C., & Estay Sepúlveda, J. (2019). Experiencia formativa en escuelas monoculturales de la Araucanía, Chile: memoria de mujeres en Cholchol y Maquehue. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33). <https://doi.org/10.19053/01227238.9970>
- Jamioy Muchavisoy, J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas*(7), 64-72. <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118909006.pdf>
- Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005
- Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C., & Caniguan Velarde, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*(50). [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)
- Macías Chávez, K. (2015). El neocolonialismo en nuestros días: la perspectiva de Leopoldo Zea. *Universitas Philosophica*, 32(65), 81-106. <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v32n65/v32n65a04.pdf>

- Mansilla Sepúlveda, J., Llanccavil Llanccavil, D., Mieres Chacaltana, M., & Montanares Vargas, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <http://www.redalyc.org/pdf/298/29844947015.pdf>
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103
- Mercado, A., Andersen, L., & Muriel, B. (2003). Discriminación étnica en el sistema educativo y el mercado de trabajo de Bolivia. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*(1), 69-98. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062003000100004
- MINEDUC. (2019). PEIB. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de Educación Intercultural: <http://peib.mineduc.cl/contenido-pendiente/>
- Ministerio de Educación. (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). MINEDUC: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Molina Bedoya, V. (2015). Escuela, Conocimiento y Saber Nasa. Aspectos Críticos para una Política Educativa Intercultural en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 360-384. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300360
- Molina Bedoya, V., & Tabares Fernández, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 149-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200008>
- Orellana Cortés, A. (2018). La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 159-168. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/572/466>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Santiago: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168.locale=en>

- Oyarzo, C. (2017). Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 35-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200004>
- Paichadze, S., & Álvarez, C. (2006). Sistema sustentable de educación intercultural bilingüe para el área urbana. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*(7), 97-124. http://scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2074-47062006000200005&lng=en
- Pérez Ruiz, M., & Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios pedagógicos*(29), 55-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100004>
- Quilaqueo Rapimán, D., & Quintriqueo Millán, S. (2017). Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa Aportes para un enfoque educativo intercultural. Temuco: Universidad Católica de Temuco. http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/METODOS_EDUCATIVOS_MAPUCHE-PDF.pdf
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*(505), 79-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*. *Revista Latinoamericana*(26), 1-22. <https://journals.openedition.org/polis/808>
- Quilaqueo, D., Fernández, C., & Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum*, 32(1), 159-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000100159>
- Quintriqueo Millán, S., & Quilaqueo Rapimán, D. (2019). Desafíos de la Co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena. Temuco: Universidad Católica de Temuco. <http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/04/Libro-Desaf%C3%A9n-Dos-de-la-Co-contrucci%C3%B3n...FONDEF-2019.pdf>

- Quintriqueo, S. (2009). Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche. *Revista CUHSO*, 17(1), 23-35. <https://core.ac.uk/download/pdf/75989810.pdf>
- Quintriqueo, S., & Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*(59), 81-91. <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2019/08/06-QUINTRIQUEO-RDA59.pdf>
- Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 199-216. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art12.pdf>
- Reuca Neculmán, A. (2010). Hogares Estudiantiles Mapuche y Centros de Desarrollo Socioculturales: El ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión. *Revista ISEES*(8), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777543>
- Rodríguez Cruz, M. (2015). ¿Interculturalidad para todos? Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador. *periferia*, 20(1), 110-148. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60253/interculturalidad%20para%20todos.Rodr%C3%aDguez%20Cruz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Solera, C. (2008). Equidad de la educación en México: Propuesta de un sistema de indicadores. *Revista Perspectivas Sociales*, 10(2), 55-79. https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_EstuSociales/Carlos_Solera/Equidad.pdf
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*(60), 217-236. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Sandoval-Forero, E., & Montoya-Arce, B. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, 19(75), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11226433009.pdf>
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina* (págs. 329-338). Caracas: UNESCO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/44756.pdf#page=311>

- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*(40), 01-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002
- Silva Castellón, E., & Keyser, U. (2019). La Milpa educativa espacio cotidiano de articulación entre la comunidad y la escuela, en la comunidad p'urhépecha de Cherán, Michoacán, México. *Articulando e Construyendo Saberes*, 4, 0-0. <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59218>
- Soler Castillo, S. (2018). Racismo y educación. Una revisión crítica. *Educação em Revista*, 34, 1-27. doi:10.1590/0102-4698192221
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. 10.5354/0719-3769.2016.44534
- Turra Díaz, O. (2009). Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes Educativos*, 14(1), 37-49. <https://www.re-dalyc.org/pdf/979/97912444003.pdf>
- UNESCO. (2016). Plan nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Lima: Unesco. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2016/plan-nacional-de-educaci%C3%B3n-intercultural-biling%C3%BCe-al-2021-6677>
- Vanoni Martínez, G., & Franeo, B. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y Perú. *Revista Digital de Historia de la Educación*(18), 148-159. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42031/art11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 103-112. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9886/9083>
- Vergara, J., & Gundermann, H. (2016). Chile y el Instituto Indigenista Interamericano, 1940-1993. Una visión de conjunto. *Chungará*, 48(1), 127-144. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016005000009>
- Vergara, J., Foerster, R., & Gundermann, H. (2005). Instituciones mediadoras, legislación y movimiento indígena de Dasin a Conadi (1953-1994). *Atenea*(491), 71-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622005000100006>

- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143. 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605
- Viveros-Márquez, J., & Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf>
- Wright, P. (2003). Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco argentino. *Horizontes Antropológicos*, 9(19), 137-152. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832003000100006>
- Zavala, V. (2007). Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. La Paz: IBIS. <https://www.care.org.pe/wp-content/uploads/2015/06/Avances-y-desafios-de-la-educacion-intercultural-bilingue-Bolivia-Ecuador-y-Peru.pdf>
- Zúñiga, M., & Gálvez, M. (2002). Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política. En N. Fuller, *Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades* (págs. 309-329). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Repensando%20la%20educacion%20bilingue%20intercultural%20en%20el%20Peru.pdf>

DESAFÍO EPISTEMOLÓGICO DE LAS CIENCIAS NATURALES PARA ESTUDIANTES DE ORIGEN INDÍGENA²

EPISTEMOLOGICAL CHALLENGE OF NATURAL SCIENCES FOR STUDENTS OF INDIGENOUS ORIGIN

Rodrigo Lagos Gómez; Daniel Quilaqueo Rapimán

RESUMEN

Este capítulo analiza el problema epistemológico que provocan las ciencias naturales a los estudiantes de origen indígena. Las Bases Curriculares, entregan fragmentos de física, química y biología en los cursos de 7° año de educación primaria a 2° año de secundaria con el propósito que se apropien de la idea de conocimiento universal y transversal de una ciencia-verdad. Sin embargo, este es un concepto que se apoya en el colonialismo y eurocentrismo que desvaloriza los conocimientos de los pueblos indígenas. Así, se observa que los estudiantes de origen indígena no encuentran relación con el conocimiento educativo en el que han sido formados en el contexto familiar-comunitario. Para ello, se propone un análisis con la propuesta de pluralismo epistemológico como base para un diálogo de saberes que considera el contexto social, explica la asimetría epistémica entre el saber escolar y el saber indígena.

Palabras clave: Eurocentrismo; Ciencias naturales; Pluralismo epistemológico; Colonialidad.

2 Agradecimientos a los proyectos FONDECYT Regular N° 1181314 “Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos”, FONDECYT Regular N° 1221718 “Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos”, y FONDEF ID21110187 “Modelo de acompañamiento para la implementación de la intervención educativa intercultural en contexto indígena”, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Artículo elaborado en el marco de estudio de postgrado financiado por ANID-PFCHA/ Doctorado Nacional / 2020 – 21200856.

INTRODUCCIÓN

Karl Popper (1962) expresa que “el problema central de la epistemología ha sido siempre, y sigue siéndolo, el del aumento del conocimiento. Y el mejor modo de estudiar el aumento del conocimiento es estudiar el del conocimiento científico” (p.16). Sin embargo, la noción que adquieren los estudiantes sobre ciencia excluye otras formas de construir conocimiento, es el caso de los conocimientos indígenas. Por lo tanto, el propósito es realizar una discusión epistemológica sobre dos características de las Ciencias Naturales contenidas en las Bases Curriculares para los cursos de 7° año de educación primaria a 2° año de educación secundaria.

La primera característica refiere a lo que las Bases Curriculares denominan “grandes ideas de la ciencia”, que en síntesis es una selección fragmentada de contenidos de Biología, Física y Química, agrupados en ocho afirmaciones que constituyen la base para los objetivos de aprendizaje. Estos conocimientos disciplinares son:

1) los organismos tienen estructuras y realizan procesos para satisfacer sus necesidades y responder al medioambiente; 2) los organismos necesitan energía y materiales, de los cuales con frecuencia dependen y por los que interactúan con otros organismos en un ecosistema; 3) la información genética se transmite de una generación de organismos a la siguiente; 4) la evolución es la causa de la diversidad de los organismos vivientes y extintos; 5) todo material del Universo está compuesto de partículas muy pequeñas; 6) la cantidad de energía en el Universo permanece constante; 7) el movimiento de un objeto depende de las interacciones en que participa; 8) tanto la composición de la Tierra como su atmósfera cambian a través del tiempo y tienen las condiciones necesarias para la vida (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016, p. 129-130).

Si bien no se analizan todos estos contenidos, se citan textualmente para ilustrar la discusión de la enseñanza mediante un conocimiento fragmentado que a la vez tiene pretensión de totalidad.

La segunda característica a discutir es la naturaleza de la ciencia que las Bases Curriculares conceptualizan de la siguiente manera:

la ciencia es una forma de conocimiento universal y transversal a culturas y personas, que asume múltiples interrelaciones entre fenómenos y que se amplía a través del tiempo y de la historia, evolucionando a partir de evidencia empírica, de modo que, lo que se sabe hoy es producto de una acumulación de saberes y, por lo tanto, podría modificarse en el futuro (MINEDUC 2016, p.131).

De esta manera, la ciencia se presenta neutra sin contexto de producción histórico-cultural como acumulación lineal y progresiva de conocimiento. Esta visión de la ciencia es hegemónica y se inscribe en lo que expresa Gadamer (1990) cuando señala que “la irrupción de las modernas ciencias experimentales en el siglo XVII es un acontecimiento que determina la totalidad del concepto del saber” (p.105). Por lo tanto, las grandes ideas y naturaleza de la ciencia, son discutibles desde una pluralidad epistemológica porque conllevan la pretensión de un saber transversal y totalizante, aun cuando se originan en un conocimiento fragmentado por selección de contenidos disciplinares. Además, se asume para la ciencia un valor de verdad que invisibiliza otras formas de conocimiento que dan cuenta del mundo, como la de los pueblos indígenas, generando un conflicto epistémico al aplicarse en escuelas de contextos indígenas.

La discusión epistemológica, en este trabajo, se realiza en relación a los conocimientos indígenas y apoyado en la pluralidad epistemológica, desde una perspectiva del pensamiento social crítico latinoamericano, sobre la base del concepto de colonialidad del saber. Puesto que la concepción de la ciencia como saber hegemónico, que se presenta en las Bases Curriculares, se proyecta como control sobre el conocimiento y la subjetividad. Al respecto, Mignolo (2010) expresa que este control sobre el conocer, sobre la episteme, es uno de los pilares que sustentan la colonialidad del poder. Es decir, la colonialidad eurocentrada instalada en la ciencia occidental como único paradigma de conocimiento con valor de verdad a nivel global, en la conjunción de racionalidad/modernidad, como se observa en la crítica de Dussel (2000) y Quijano (2000; 2010), en que el mundo moderno se asimila a una historia y un modelo cultural universal, asociado a Europa.

La metodología para establecer el corpus de discusión, con las bases curriculares, consistió en una búsqueda y selección de tres tipos: literatura científica en revistas indexadas en bases de datos WoS, Scopus, DOAJ, Dialnet, Scielo; libros especializados; y textos normativos y de divulgación. Para ello se realizó una búsqueda respecto de las siguientes palabras clave: colonialidad, eurocentrismo, ciencia, educación, interculturalidad, epistemología y pluralismo epistemológico.

Distancia Epistemológica y Eurocentrismo en las Grandes Ideas de la Ciencia

La distancia epistemológica de las Bases Curriculares con otros conocimientos no científicos, se apoya en una selección fragmentada de conocimiento como algo propio de la ciencia, como expresa Kuhn (1971) “la observación y la experiencia pueden y deben limitar drásticamente la gama de las creencias científicas admisibles” (p.25). Por lo tanto, se establece un primer filtro epistémico, a priori, respecto del conocimiento a que accederá el estudiante en el ámbito escolar, que corresponderá a una serie de creencias consideradas conocimiento legítimo. Por esta selección se lleva a cabo lo que Chevallard (1998) denomina la transposición didáctica en que saberes como energía, universo, genética, evolución, se transforma en contenidos específicos a enseñar (las grandes ideas) que, a su vez, serán repetidos por cada docente a sus estudiantes.

Este proceso de transformación implica que se establece una distancia epistemológica entre el contenido de saber y el objeto que enseña el docente. Sin embargo, Chevallard advierte contra la banalización del saber, es decir cuando se acerca demasiado al saber que pueden poseer los miembros comunes de la sociedad. De esta manera, el saber científico correspondería a una abstracción separada del mundo de quienes deben aprenderla, para evitar en lo posible su degradación. La ciencia, dice Chevallard (1998), “es un añadido a lo real, no un facsímil del mundo y lo que es poco significativo, no debe ser tenido en cuenta” (p. 29). Por lo tanto, las circunstancias sociales y culturales del estudiante, que forman su subjetividad, pueden ser desestimadas, justificándose la negación de su validez epistemológica. Así, los conocimientos del entorno natural que pueda tener un estudiante indígena, representados en su lengua originaria,

quedan invisibilizados al ser reemplazados por el lenguaje científico escolar.

Por otra parte, plantear la ciencia como una fracción de realidad reducida a lo considerado significativo y creencia admisible, implica acotar el conocimiento a ciertos aspectos que se asumen como verdaderos y totalizantes. Es lo que Edwards (1995) denomina saber tópico, con datos considerados precisos y sin ambigüedades. Esto se presenta a los estudiantes en el aula pero también al docente, quien construye sus planificaciones de clase basado en lo prescrito en las Bases Curriculares, constituyéndose en un replicador del conocimiento ya establecido y finalizado. Este reduccionismo del conocer, al ser transmitido por el docente, implica el establecimiento de otra distancia epistemológica. Por ejemplo, la 7ª idea de la ciencia, sobre el movimiento de los objetos, sustenta el Objetivo de Aprendizaje n°9 del 2º año de la educación secundaria que plantea analizar el movimiento de un objeto “respecto de un sistema de referencia espacio-temporal” (MINEDUC, 2016, p.164).

Se da por cierto y transversal la existencia del espacio y el tiempo como conceptos complementarios pero diferenciados. Sin embargo para un estudiante aymara, en su saber tradicional, el espacio y el tiempo remiten a un único concepto: el pacha. Es decir, el espacio-tiempo que corresponde a un cosmos donde habitan todos los seres vivos y por esa vida, existe un fluir de energía (Campohermoso et al., 2015). Por lo tanto, el pacha no sólo funde el espacio y el tiempo de la idea n°7, sino que, además, incorpora la concepción de energía relacionada con los seres vivos que las Bases Curriculares clasifican en la idea n°2.

La divergencia entre la educación científica escolar y la educación propia de los pueblos indígenas genera en los estudiantes una dicotomía que Quilaqueo y Quintriqueo (2017) denominan doble racionalidad educativa. Por ejemplo, un estudiante de origen mapuche, formado con contenidos educativos mapuche, de su familia-comunidad, como el itxofijmogen, comprende que la vida y su diversidad es algo complejo, con dimensiones naturales concretas y dimensiones espirituales. Este concepto “al-canza al mundo sobrenatural, e incluye los elementos inanimados ... es decir, que todo, sin excepción, tiene vida” (Ñanculef, 2016, p.29).

Por lo tanto, conceptualmente itxofijmogen contiene mayor riqueza que el término ‘biodiversidad’ y abre una fuente de

reflexión epistémica respecto de la vida y la integración del ser humano con la naturaleza. Sin embargo, la ciencia escolar reduce la expresión de la vida a las ideas n°1 y 2, es decir, procesos y materialidad físico-química, no dando cabida a este conocimiento educativo mapuche. Al respecto, Peña (1992), plantea que la racionalidad occidental reveló su incapacidad de comprender otras racionalidades en que el ser humano no está separado de la naturaleza. De esta manera, la misma formulación curricular no favorece el desarrollo espiritual del estudiante, aun cuando es uno de los fines de la educación Básica y Secundaria, según las mismas Bases Curriculares (MINEDUC, 2016).

La doble racionalidad y la relación con la naturaleza, de la educación mapuche, ofrece un nuevo cuestionamiento epistemológico a las Bases Curriculares en su afirmación que, al comprender estas ideas, el estudiante podrá "tomar conciencia de la estrecha relación entre ciencia y sociedad" (MINEDUC, 2016, p.128). Esta afirmación establece, de facto, la desestimación de otros conocimientos y otras sociedades externas a la sociedad y racionalidad occidental, que se caracteriza por la división cartesiana del sujeto-objeto, en lo que Lander (2000) señala como las "múltiples separaciones de occidente" (p.14) relativas a la separación del conocimiento y de la realidad. En palabras de Gadamer (1990) "solo en Europa se ha dado una diferenciación entre nuestras actividades intelectuales que nos permite distinguir a la filosofía de la ciencia, el arte y la religión" (p.24).

Esta separación resultó en que la racionalidad propagada por la ciencia moderna, a partir del siglo XVII, convirtió al mundo en un mecanismo desespiritualizado, objeto de una racionalidad des-subjetivada que se auto-percibe objetiva y por tanto universal (Lander, 2000). Este efecto de la racionalidad científica es expresado por Adorno y Horkheimer al discutir sobre el pensamiento de Bacon, quien abogaba por la superioridad racional del hombre para convertirse en amo de la naturaleza. En su obra *Dialéctica de la Ilustración* los autores expresan: "el intelecto que vence a la superstición debe dominar sobre la naturaleza desencantada... lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres. Ninguna otra cosa cuenta" (Adorno & Horkheimer, 1998, p.60).

Por lo tanto, los distintos saberes y conocimientos existentes sobre la naturaleza, fueron desplazados por la ciencia mo-

derna, técnica y experimental. Europa dejó atrás la tradición del saber contemplativo medieval y griego mediante una ruptura epistemológica (Fornet-Betancourt, 2018), para continuar con el resto del mundo por las vías del colonialismo, dominando con el poder militar y con la creación de sistemas educativos que sustituyen la cultura de los pueblos indígenas por la del colonizador (Ordóñez, 2003). Entonces, el pretendido conocimiento del entorno que debe alcanzar el estudiante mediante el aprendizaje de esta selección de ideas de la ciencia, corresponde a un conocimiento eurocéntrico, que se le presenta prácticamente como el conocimiento único y totalizante del entorno natural. Así, se erige una ciencia neutra y universalmente válida, en un discurso homogeneizante de la cultura dominante, el eurocentrismo (Dussel, 2000; Mignolo, 2010; Quijano, 2010); generando lo que Ordóñez (2003) denomina “monotonía cultural (e ideológica)” (p.53), al no considerar otras culturas.

Enseñanza Fragmentada en Contexto de Diversidad Cultural

La contradicción de instalar un conocimiento fragmentado, abstracto y hegemónico en contexto de diversidad cultural, pretendiendo al mismo tiempo que resulte socialmente cercano, es lo que ocurre con la enseñanza de la ciencia. En este caso, como un conocimiento dividido en las ocho grandes ideas, que representan la realidad significativa de ser enseñada. Esto corresponde a un modelo educativo clásico de fragmentación de conocimiento, que responde al desarrollo disciplinar separado de las ciencias, propio de la modernidad. Como efecto de esta separación, Morin (2002) señala que “las mentes jóvenes pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en los conjuntos que les pertenecen” (p.15).

En consecuencia, aunque las Bases Curriculares expresen que “con las grandes ideas se puede abordar temas transversales de las ciencias naturales y transferir conocimientos científicos a nuevos problemas y situaciones” (MINEDUC 2016, p.128), para los estudiantes resulta complejo conseguir aplicar esos conocimientos. Delval (2013) señala que “hay muy poca capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela en situaciones concretas, en situaciones prácticas, en la vida. Los conocimientos que se adquieren no ayudan a entender el mundo en el que se vive” (p.5). Esa dificultad se incrementa en con-

texto indígena, porque se ofrece al docente una base conceptual fragmentada y específica, sin pertinencia cultural, desde donde se diseña el trabajo en aula. Por lo tanto, se continúa un modelo curricular tradicional que pone su principal acento en la transmisión, al estudiante, de conocimientos abstractos y finalizados, situándolo en un rol de aprendizaje instrumental (Tedesco, 2011). Al respecto, Torres (2010) subraya que en esta forma de enseñanza la ciencia es “un conjunto de hechos y verdades estables e incuestionables ... que el profesor, supuestamente, sabe y que el alumno tiene que memorizar” (p.135). En consecuencia, Sanmartí y García (1999) señalan que “La idea de ciencia subyacente a estas prácticas es la de una ciencia verdad, bien definida, y el aprendizaje es visto como un llenar la mente vacía de los estudiantes de esta ciencia-verdad” (p.270).

Entonces, la representación del estudiante, por parte de un docente, como mente vacía ser llenada, resulta coherente con la tradición científica positivista, con la ciencia y su método como única forma de acceso al conocimiento (Torres, 2010). Sin embargo, es incompatible con la pretendida contextualización y cercanía de la ciencia con la sociedad. En su lugar, refleja el monismo cultural que ha caracterizado a la institución escolar en contextos de colonización, como ha sido la región latinoamericana y que refiere a todo el quehacer educativo. Esto se puede apreciar en los hallazgos de Beltrán-Véliz et al. (2019) en una investigación sobre prácticas de enseñanza en contextos mapuche de la precordillera de la Araucanía.

Los autores describen el predominio de diseños de enseñanza rígidos, centrado en el docente, de tipo positivista, vertical, con clases expositivas, con fuentes de conocimiento institucionalizadas con hegemonía de la cultura occidental. Sin embargo, los autores citados observaron que algunos docentes con formación en educación intercultural empleaban algunas estrategias didácticas, con contextualización ligada al lenguaje como “nüttram (discurso oral), ngülam (consejo), epew (cuentos o relatos), feyentun (leyendas), piam (mitos), pewmas (sueños)” (Beltrán-Véliz et al., 2019, p.17).

Otra dificultad para la contextualización es el valor de verdad que ha revestido a la ciencia occidental (Wallerstein, 2005). Esa ciencia-verdad que mencionan Sanmartí y García (1999) es la medida con que se compara cualquier otro conocimiento. Sin embargo, Tubino (2014) expresa que la concepción de territorio

que tienen los pueblos indígenas, al diferir de la concepción objetivante fragmentada occidental, es adjetivada como animista y pre-científica. Por lo tanto, el ejercicio de contextualización de la ciencia escolar carga con el peso de la ciencia-verdad que representa simbólicamente la pretendida superioridad del occidente eurocéntrico, instalada por el colonialismo. Al respecto, Gadamer (1990) expresa que “el hecho de la ciencia se ha convertido en mucho más ... que la base de toda la cultura occidental de la época moderna. En ella se funda, como nadie puede dudarlo, la civilización actual” (p.92). Con ese planteamiento, no resulta sorprendente que las Bases Curriculares dictaminen la universalidad y transversalidad de la ciencia, aunque no es tan evidente si consideramos a la ciencia como un producto cultural, que ha servido para justificar subjetividades como el racismo.

¿La Ciencia Como Producto Cultural o Universal y Transversal?

Popper, en su obra *La Lógica de la Investigación Científica* (1962) describe el progreso de las teorías científicas siguiendo un proceso ascendente de contrastaciones deductivas para pasar, sucesivamente, de un nivel de menor universalidad a otro de mayor universalidad. Esta asociación de ciencia con universalidad, presente en las Bases Curriculares, se basa en el supuesto de una ciencia neutra, sólo regida por la evidencia, exenta de consideraciones contextuales de tipo ético, histórico y político. Sin embargo, la ciencia es un producto cultural que responde a contextos socio-históricos y políticos (Ordóñez, 2003).

En particular, Quijano (2010) sostiene que la dominación colonial eurocéntrica considera objetivas y científicas construcciones intersubjetivas que resultaban determinantes en la estratificación social como es el concepto de raza. Estas construcciones resultaron funcionales a la dominación colonial, y se buscó respaldarlas con la ciencia-verdad. Así, en la segunda mitad del siglo XIX, se dio respaldo científico al racismo contra los pueblos no europeos, ya que era “el resultado lógico de una verdad demostrada por las ciencias naturales más avanzadas del periodo” (Sánchez 2007, p.383). Dicha verdad demostrada era la inferioridad biológica de quienes no fueran caucásicos. Ese respaldo implicó que se considerara legítimo capturar habitantes de distintos lugares del planeta y exhibirlos en zoológicos humanos

como parte de la educación científica de las de las clases dominantes (Sánchez, 2010).

La supuesta inferioridad que justificaba el racismo contra los pueblos no europeos, se extendió a sus conocimientos. Es lo que Grosfoguel (2011) denomina racismo epistémico, dada la asimetría que implica la colonialidad del saber, siendo considerados ficciones o desprovistos de legitimidad por no ser científicos (Durand & Montalvo 2017), o bien idolatría y expresión de paganismo y pecado, reforzando el nuevo orden de dominación (Eudave, 2016). De esta manera, la modernidad colonial situaba al otro, no científico, en una posición de barbarie, y como señala Dussel (2001), esa posición de barbarie justifica el esfuerzo de civilizarlo, de convertirlo no sólo a la religión sino también al 'conocimiento verdadero'. Por ejemplo, para Ignacio Domeyko (2010), uno de los factores de civilización de los mapuche era que abandonaran a "sus brujos y adivinos" (p.59). Se asocia entonces el conocimiento propio y la espiritualidad, a la superstición y al ocultismo. De esa manera, se vuelve altruista el despojar al indígena de su cuerpo de conocimientos sin valor, para reemplazarlo por el conocimiento verdadero y provechoso.

En contraste con esa supuesta inferioridad, los pueblos indígenas de América contaban con completos sistemas de organización social y conocimientos de su entorno natural, detallados e imbricados en su cosmovisión. Como señala Morante respecto de mesoamérica: "El pueblo mesoamericano entretejió todo un sistema conceptual alrededor del mundo que habitaba. Las estrellas, montañas, ríos, lagos, animales y plantas fueron ocupando un lugar dentro de un cosmos cuya complejidad fue incrementándose al poblarse de fuerzas sobrenaturales" (Morante, 2000, p.34).

Por su parte Peña, sobre los pueblos andinos, describe: "el hombre dialoga con la tierra y ausculta sus necesidades en conjunción con las del hombre, pues éste es parte de la tierra. Este es el profundo sentido de la relación entre uqhu-pacha y kay-pacha, entre el mundo invisible y el mundo visible, entre la vida y la apariencia" (Peña, 1992, p.15).

El pueblo mapuche no resulta ajeno a esta generación de conocimientos. La observación, elemento esencial de la ciencia moderna, tiene una forma ampliada en el concepto inarumen referido a observar, interpretar y dar sentido a los fenómenos y hechos, como una cosmovisión para comprender el mundo

(Ñanculef, 2016; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Cayul & Quilaqueo, 2019). Asimismo, en el testimonio de Pascual Coña, recogido por el misionero Ernesto Wilhelm de Moesbach, explicita que “Los mapuches antiguos tenían buenos conocimientos de todas las cosas existentes” (Moesbach, 1930, p.78). Dichos conocimientos provenían de la identidad territorial, lo que genera conocimientos elaborados.

Según Ñanculef (2016) el pueblo mapuche manejaba un sistema matemático decimal, sabían de la redondez de la tierra, que se desplazaba en torno al Sol, usaban un calendario con un ciclo anual preciso de 364 días, distribuido en 13 meses de 28 días a lo largo de 4 estaciones. Todos estos conocimientos del entorno natural pertenecen al conjunto de saberes educativos mapuche, expresado en el concepto kimün. Esta forma de conocimiento reunida en un solo cuerpo conceptual, claramente difiere de la ciencia occidental, que el currículum escolar presenta al estudiante dividida en sus ocho grandes ideas, mientras que simultáneamente se le atribuye universalidad.

En esta diferencia se produce la emergencia del conflicto epistémico que relata Tubino (2014) como producto del encuentro de dos sistemas de pensamiento, que en rigor son paradigmas diferentes, dos concepciones sustancialmente distintas del ser y del pensamiento. Dicha diferencia conlleva la asimetría de la colonialidad, que no sólo influye en aspectos como la ‘doble racionalidad educativa’, sino que también en aspectos políticos y económicos respecto del territorio, sustentando el despojo sistemático de tierras ancestrales indígenas para integrarlas al sistema productivo del Estado, como dicta la modernidad eurocéntrica.

Por lo tanto, la afirmación de la universalidad de la ciencia, transversal a sociedades y personas, en contextos indígenas, se hace en base al proceso histórico del colonialismo. Dicho proceso ha conducido al ocultamiento, negación o destrucción de sistemas de conocimientos complejos y contextualizados de pueblos subalternizados, para establecer el relato eurocéntrico que concede a la ciencia occidental el depósito del valor de la verdad.

Modelos Científicos Cuestionados por una Educación Descolonizadora

Las Bases Curriculares señalan que “las explicaciones, las teorías y los modelos científicos son los que mejor dan cuenta de los hechos conocidos en su momento” (MINEDUC, 2016, p.131). Por dicho empirismo, la ciencia se constituye en la base explicativa y totalizadora del mundo, progresando mediante la acumulación de conocimiento. Al respecto, Popper (1962) expresó que el progreso científico alcanzaba y asentaba “ideas que antes se encontraba flotando en regiones metafísicas” (p.259) como el atomismo, que se originó en la Grecia clásica, siglos antes de poder probarse experimentalmente. La idea del progreso científico también se encuentra en Kuhn (1971), considerando que “teorías científicas posteriores son mejores que las anteriores” (p.313). La ciencia, entonces, avanza alimentándose de su propia legitimidad para describir el mundo.

Por su parte, Grosfoguel (2006) sitúa en Descartes, con la dualidad sujeto-objeto, el origen del pensamiento totalizador y en el ‘pienso, luego soy’, la base para la ciencia occidental moderna. La potestad divina se traslada a la mente del hombre, la capacidad de producir conocimiento. La mente, libre de limitaciones corporales, generó “un conocimiento no situado, universal y de visión omnipresente” (Grosfoguel, 2006, p.23). Así, Castro-Gómez (2005), describe que el lenguaje científico se produce desde un ‘no lugar’ que viene a ser “una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad” (p.14). Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX emergen cuestionamientos a esta pretensión totalizante.

Al respecto Wallerstein (2005) afirma: “En la actualidad la ciencia está en la mira. Ya no goza del prestigio indiscutido que ha tenido durante dos siglos como la forma más segura de la verdad, que para muchos constituía la única forma segura de la verdad” (p.15). En ese sentido Popper (1962) generó un punto de fractura al expresar que “nuestra ciencia ... nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad” (p.259). Sin embargo, ese cuestionamiento no significó que considerara otras formas de conocimiento para concebir el mundo. Por el contrario, estableció un criterio de demarcación estricto basado en la contrastación empírica, la falsabilidad, para determinar lo realmente científico como conocimiento realmente auténtico. Afirma Popper (1962)

que “ni siquiera tomamos muy en serio nuestras observaciones, ni las aceptamos como científicas, hasta que las hemos repetido y contrastado” (p.44). Así, mantuvo la esencia científica centrada en la materialidad observable y medible, lo que desestima el acercamiento que realizan los pueblos indígenas, desde su cosmovisión, a la realidad del mundo y la naturaleza, con un vínculo que excede la sola materialidad.

Por su parte, Kuhn (1971) también hizo un cierto cuestionamiento en la revisión, en 1969, de su obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Describió su escepticismo respecto de la ciencia-verdad, al decir que “una unión de la ontología de una teoría y su correspondiente verdadero en la naturaleza me parece ahora, en principio, una ilusión” (Kuhn, 1971, p.314). Sin embargo, el tema central de su libro es la ruptura con la idea de la ciencia como acumulación lineal y progresiva de conocimiento. Kuhn señala que los cuerpos teóricos científicos (paradigmas) se fisuran por acumulación de anomalías que ya no se pueden asimilar. Dichas fisuras conducen al derrumbe del paradigma, siendo reemplazada por otro nuevo, que responda a las anomalías descubiertas, en un proceso que llamó revolución científica. Pese a lo anterior, mantuvo la idea de un conocimiento científico que se alimenta y se corrige a sí mismo, excluyente de otras fuentes de conocimiento.

Sin embargo, Paul Feyerabend superó esos límites en su *Tratado contra el método* (1986), cuestionando la existencia de una racionalidad científica sólida. Expresó que el científico minucioso tendrá que incorporar una “metodología pluralista, tendrá que comparar teorías con teorías, en lugar de hacerlo con la ‘experiencia’, ‘datos’, o ‘hechos’” (Feyerabend, 1986, p.31) considerando diferentes fuentes de conocimiento. Afirma que “las doctrinas antiguas y los mitos primitivos parecen extraños y absurdos, sólo porque no se conoce su contenido científico o porque está distorsionado por filósofos o antropólogos” (Feyerabend, 1986, p.33), apuntando a la tendencia de la ciencia de eliminar lo que no le resulta compatible, aun cuando el conocimiento “se obtiene de una proliferación de puntos de vista más que de una aplicación determinada de la ideología preferida” (Feyerabend, 1986, p.36).

Por lo tanto, Feyerabend abre el espacio de discusión cognitiva donde el conocimiento surge del pluralismo. Al respecto, en el prólogo de su obra, el autor plantea una interrogante sobre

el peso específico de la ciencia, al compararla con otras tradiciones de conocimiento. En el marco de este ensayo, podemos decir que la ciencia tiene un peso específico gigantesco, ya que no es sólo un cuerpo teórico, es también la expresión de una compleja estructura de poder político y económico que se extendió y afianzó globalmente con la modernidad, dando respaldo a la discriminación y el racismo biológico y epistémico, continuándose por efecto de la colonialidad del saber mediante el currículum escolar.

Entonces, es aquí donde se presenta el cuestionamiento del pensamiento social crítico latinoamericano, para una educación descolonizadora. No puede establecerse un diálogo con los saberes educativos indígenas si sólo se le atribuye a la ciencia el poder de dar cuenta de todos los hechos conocidos. No obstante, hay que precisar que la crítica desarrollada hasta aquí no significa la negación de la ciencia occidental que ha generado beneficios a la humanidad, como la erradicación de enfermedades epidémicas. La discusión se conduce por la pretensión de totalidad y de verdad que se asigna en la cosmología occidental a la ciencia, negándole al 'otro' con diversidad cultural el reconocimiento de validez en su propio conocimiento construido fuera de la racionalidad científica.

Desde el pensamiento crítico, Mignolo (2010) plantea la desobediencia epistémica para avanzar a un giro descolonial epistemológico en que se abran espacios para encontrar puntos de articulación entre el conocimiento científico escolar y el conocimiento indígena. En ese sentido es necesario desprenderse del conocimiento fragmentario de las Bases Curriculares que instalan una concepción descontextualizada del conocimiento a los estudiantes. Para ello, hay que situarse en "una epistemología fronteriza" (Mignolo 2010, p.24). Y de acuerdo con Palermo (2013) en esa frontera se moviliza el pensamiento crítico, "constituyéndose en antihegemónico en la medida en que propone movilizar el centro hacia las periferias" (p.247). Es en esta zona de frontera donde se puede construir un conocimiento desde el margen, en el contacto con el individuo y el pensamiento 'otro', donde se debe buscar construir una simetría desde el reconocimiento de la legitimidad de ese 'otro'.

En esa experiencia es donde se puede hacer una reflexión crítica del fundamentalismo de la racionalidad científica y puede tenderse un espacio de articulación con los conocimientos indí-

genas. Espacio donde se generen las circunstancias para que el “sujeto colonizado se encuentre en paridad y simetría con el discurso hegemónico” (Palermo 2013, p.250). Es decir, el diálogo de saberes para el giro descolonial de la educación en contexto indígena, implica también un cambio de la relación de poder para tender a la paridad. En ese sentido, el desafío de construir un enfoque de educación intercultural ofrece la posibilidad para avanzar en la legitimación de los conocimientos educativos de los pueblos indígenas, para articularlos con el conocimiento escolar.

Pluralismo Epistemológico para el Diálogo de Saberes del Currículo Escolar

En la propuesta de pluralismo epistemológico, Olivé (2000) señala como base la consideración de la legitimidad de la diversidad cultural, tanto en las conductas como en lo cognitivo. Asimismo, rechaza tanto la idea de una racionalidad absoluta como la de varias racionalidades con marcos conceptuales excluyentes. Señala que si no se rechazaran estas ideas “se negaría la posibilidad de interacción fructífera (en términos teóricos y prácticos) entre sujetos que provienen de diferentes comunidades epistémicas” (Olivé, 2000, p.194). De esta manera, en el pluralismo epistemológico se establece una interacción dialógica donde se discute una racionalidad que “debe trascender a las distintas versiones del mundo” (Olivé, 2000, p.190). Si nos situamos en la epistemología fronteriza se hace posible ese acercamiento entre el conocimiento escolar y los conocimientos indígenas para llevar a cabo un diálogo de saberes que trascienda el espacio separado y que logre la articulación. Por lo tanto, el pluralismo y el diálogo de saberes opera mediante un posicionamiento epistemológico activo, producto de la movilización del pensamiento crítico de inspiración descolonizadora.

Bajo este principio, la práctica docente puede transitar desde el saber científico fragmentado y con pretensiones totalizantes hacia una posición que favorezca el diálogo con los conocimientos indígenas, lo que implica pasar desde un conocimiento transmitido hacia un conocimiento construido. En ese acercamiento se debe identificar las asimetrías que impiden o dificultan la articulación. Por ejemplo, las grandes ideas de la ciencia son fundamentalmente contenidos conceptuales, que

marginan los aspectos procedimentales y los actitudinales, que los vincula con aspectos sociales y de gran relevancia en la educación mapuche (Quilaqueo et al., 2011). Por lo tanto, si el docente de ciencias naturales en contexto intercultural, no se aproxima a los aspectos socioculturales comunitarios de sus estudiantes y se mantiene centrado en la enseñanza de la ciencia, como conceptos fragmentados y como verdad, no hay pluralismo y por lo tanto no podrá realizarse diálogo ni articulación.

En síntesis, como expresan Costa et al. (2000) al hablar de pluralismo epistemológico, hablamos de:

la consideración de la pluralidad de contextos y de soluciones para la producción y circulación del conocimiento; la apertura a los conocimientos y técnicas tradicionales como fuente de conocimientos y prácticas válidas; la necesidad de implicar al contexto social, a los actores y a sus demandas en la producción y circulación del conocimiento; a la combinación de técnicas de investigación variadas, cuantitativas y cualitativas, en una perspectiva interdisciplinar y con base en una visión más abarcante sobre la realidad (p.186).

Esto implica la resignificación del espacio educativo en establecimientos escolares que se encuentran en contexto indígena, desde un aula cerrada en que se transmiten conocimientos fragmentados, finalizados y totalizantes, hacia otro espacio en que haya participación social y circulación de conocimientos. Esto permite dar fondo procedimental y actitudinal al conocimiento escolar científico, alimentando una pluralidad que facilite el diálogo y por ese medio la articulación. Existen experiencias internacionales de espacios educativos que favorecen el acercamiento social y el diálogo de saberes, entre profesores y comunidad. Esto lo relata Lebrato (2017) respecto del Instituto ISIA en México, que tiene un sistema de enseñanza colectiva basada en la tradición ayuuk, la comunalidad, que favorece la simetría de experiencias y conocimientos en docentes y estudiantes, es decir:

Comunalidad provides this type of dynamic and adaptable base by emphasizing lived praxis that re-creates knowledge, reciprocity, social relations,

and institutions in indigenous as well as non-indigenous rural communities in Oaxaca. The vast majority of ISIA students have grown up in and as a part of these communities. Expanding the use of comunalidad may thus help visiting professors gain more nuanced, dynamic, and locally meaningful understandings of indigenous knowledge and lifeways (Lebrato 2017, p.197).

En consecuencia, hay una ruta de reflexión que conduce al pluralismo epistemológico y por ese medio, diálogo de saberes educativos y posibilidad de articulación de conocimientos. Es decir, oportunidades para un espacio educativo que permita simetría en el intercambio de experiencias sociales y la circulación de conocimientos. Así, se rompe la dualidad cartesiana y la tradición occidental de las múltiples separaciones que expresa Lander (2000), abriendo la experiencia hacia el conocimiento de los pueblos indígenas donde confluyen conocimiento y realidad social, humanos y territorios.

CONCLUSIÓN

Las Bases Curriculares de 7° de educación primaria a 2° de educación secundaria presentan una ciencia como conocimiento fragmentado en ocho grandes ideas. Fragmentos que se presentan como la suma del saber científico, con pretensión de ser una ciencia universal y reservorio de la verdad. Esto responde a una base curricular tradicional que favorece la transmisión de un contenido conceptual, sin mostrar en sí mismo aspectos procedimentales y actitudinales relevantes. Se perpetúa una enseñanza de la ciencia como expresión de la colonización y la modernidad eurocéntrica, con una visión única del mundo, desplazando a los pueblos indígenas y sus conocimientos a una periferia desvalorizada como expresión de racismo epistémico. Por lo tanto, no favorece aspectos sociales e intersubjetivos que son necesarios para un pluralismo epistemológico que lleve a un diálogo de saberes para una educación escolar contextualizada. Es decir, que articule el conocimiento escolar con el conocimiento indígena, en que se pueda partir reconociendo la doble racionalidad educativa de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas.

Entonces, es necesario superar las restricciones de este currículum prescrito para la resignificación del espacio educativo de características interculturales, desde un aula cerrada de transmisión de conocimiento estático, hacia una experiencia abierta de integración social de individuos y circulación del conocimiento tradicional. Es un paso vital para una educación descolonizadora y el diálogo de saberes, sin presencia de racismos biológicos y epistémicos.

REFERENCIAS

- Adorno, T. y Horkheimer, M. 1998. *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Traducido por J. Sánchez. 3° ed., Editorial Trotta, Madrid, España.
- Beltrán-Véliz, J. C., Mansilla-Sepúlveda, J. G., Del Valle-Rojas, C. F., y Navarro-Aburto, B. A. 2019. Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 11(23):5–22.
- Campohermoso, O. F., Soliz, R., y Campohermoso, O. 2015. *Lógica Aimara Trivalente y Cosmovisión Andina*. Cuadernos Hospital de Clínicas 56(2):89-97.
- Castro-Gómez, S. 2005. *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* . Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- Cayul, O. y Quilaqueo, D. 2019. Cambio climático en Lonquimay: conocimiento científico y conocimiento local Mapuche-Pehuenche. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 37:123-138.
- Costa, J. C., López, L., y Taberner, J. 2000. Pluralismo epistemológico, ciencia participativa y diálogo de saberes como medios de renovación cultural. *Cultura y Educación* 12:181–187.
- Chevallard, Y. 1998. *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Traducido por C. Gilman. 3° ed., Aique Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina.
- Delval, J. 2013. La escuela para el siglo XXI. *Revista electrónica Sinéctica* 40:1-18.
- Durand, A. y Montalvo, R. 2017. *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC.

- Dussel, E. 2000. Europa, modernidad y eurocentrismo En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, editado por E. Lander , pp. 41-53. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, E. 2001. Eurocentrismo y Modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En *Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento: el Eurocentrismo y la Filosofía de la Liberación en el Debate Intelectual Contemporáneo*, editado por W. Mignolo, pp. 57-70. Ediciones del Signo, Buenos Aires, Argentina
- Domeyko, I. 2010. *La araucanía y sus habitantes*. Cámara Chilena de la Construcción; Pontificia Universidad Católica de Chile; Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago, Chile.
- Edwards, V. 1995. Las formas de conocimiento en el aula. En *La Escuela Cotidiana*, editado por E. Rockwell, pp. 145-172. Fondo de Cultura Económica México, Ciudad de México
- Eudave, I. 2016. Invención, colonización y memoria indígena en la narrativa de fray Bernardino de Sahagún. *Diálogo andino* 49:57-72.
- Feyerabend, P. 1986. *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Traducido por D. Ribes. Editorial Tecnos, Madrid, España.
- Fornet-Betancourt, R. 2018. Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor. *Valenciana. Estudios de filosofía y letras* 21:323-346.
- Gadamer, H.-G. 1990. *La Herencia de Europa*. Traducido por P. Giralt. Ediciones Península, Barcelona, España.
- Grosfoguel, R. 2006. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales : transmodernidad , pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa* 4:17-46.
- Grosfoguel, R. 2011. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa* 14:341-355.
- Kuhn, T. 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Lander, E. 2000. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, editado por E. Lander, pp. 11-40. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

- Lebrato, M.J. 2017. Utilizing Local Epistemologies in Building a Framework for Indigenous/ Non-Indigenous Collaborations. *Collaborative Anthropologies* 10(1):184-206.
- Mignolo, W. 2010. *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo, Buenos Aires, Argentina
- Ministerio de Educación. Chile. (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile
- Moesbach, E. W. de. 1930. *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. Imprenta Universitaria, Santiago, Chile.
- Morante, R. 2000. El universo mesoamericano: Conceptos integradores. *Desacatos* 5:31-44.
- Morin, E.. 2002. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Traducido por P. Mahler. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- Ñanculef, J. 2016. *Tayiñ Mapuche Kimün. Espistemología Mapuche - Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Olivé, L. 2000. *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*. Editorial Paidós y Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Ordóñez, J. 2003. *Ciencia, Tecnología e Historia*. 2° ed. Fondo de Cultura Económica de España, Madrid.
- Palermo, Z. 2013. Desobediencia epistémica y opción decolonial. *Cadernos de Estudos Culturais*, 5(9):237-253.
- Peña, A. 1992. *Racionalidad occidental y racionalidad andina*. Cuaderno de Investigación en Cultura y Tecnología Andina N° 2. CIDSa, Puno, Perú.
- Popper, K. 1962. *La Lógica de la Investigación Científica*. Traducido por V. Sánchez. Editorial Tecnos, Madrid, España.
- Quijano, A. 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, editado por E. Lander, pp. 201-246. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Quijano, A. 2010. Coloniality and Modernity/Rationality. En *Globalization and the Decolonial Option*, editado por W. Mignolo y A. Escobar, pp. 22-32. Routledge, New York, Estados Unidos de América.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y San Martín, D. 2011. *Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco con-*

- ceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos* 37(2):233-248.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. 2017. *Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural.* Ediciones Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile
- Sánchez, J. 2007. La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* 27(100):383-398.
- Sánchez, J. 2010. La antropología física y los «zoológicos humanos»: exhibiciones de indígenas como práctica de popularización científica en el umbral del siglo XX. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 62(1):269-292.
- Sanmartí, N., y García, P. 1999. Interrelaciones entre los enfoques curriculares CTS y los enfoques de evaluación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 25(2):265-298.
- Tedesco, J.C. 2011. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* (55):31-73.
- Torres, M. 2010. La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare* 14(1):131-142.
- Tubino, F. 2014. El Trasfondo Epistémico de los Conflictos Interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 11:1-5.
- Wallerstein, I. 2005. Las incertidumbres del saber. Traducido por J. Barba y S. Jawerbaum. Editorial Gedisa, Barcelona, España

CONECTIVISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

CONNECTIVISM AND INTERCULTURAL EDUCATION IN LATIN AMERICA

Esteban Saavedra Vallejos

RESUMEN

En el presente artículo se analiza la teoría conectivista en la educación con enfoque intercultural. Para este fin, se analiza su epistemología y las similitudes con la educación intercultural. Los beneficios del conectivismo para la educación intercultural son: el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); aprovechamiento de la variedad de contenido de los Massive Online Open Courses (MOOCs) o cursos masivos en línea; y la facilitación de la comunicación entre diversos actores sociales. En conclusión, la educación intercultural se vería beneficiada de los planteamientos conectivistas porque están alineadas en cuanto a la valoración de la diversidad, por ello, con el conectivismo se facilitarían la comunicación de saberes, aceptación, inclusión y aprovechamiento de la diversidad cultural. Las futuras investigaciones en este campo, podrían contribuir al conocimiento sobre cómo la inteligencia artificial favorece o no el aprendizaje intercultural.

Palabras clave: Competencias Digitales, alfabetismo digital, tecnología de la información.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo Latinoamericano presenta dificultades para educar en la pluralidad cultural (Olivé, 2009) debido a la naturaleza homogeneizadora, monocultural y eurocéntrica de la escuela (Walsh, 2010), donde la educación es impartida mayoritariamente de forma conductista y en menor medida constructivista (Cabrera, 2021).

Uno de los problemas de la educación con enfoque intercultural son las metodologías de aprendizaje fundadas hace casi

un siglo en el caso del conductismo (Watson, 1928) y más de 60 años con Jhon Dewey y su planteamiento de las ideas principales del constructivismo (Mechlova & Malcik, 2012). Ambos paradigmas dominantes en el actual sistema educativo escolar, los que fueron pensados en un mundo donde la información se encontraba principalmente en libros y el acceso a la información no era tan simple como hoy en día. En esta línea de pensamiento, Arocena & Sutz (2017) sostienen que estos paradigmas sustentan un sistema educativo escolar obsoleto, no concordante con la sociedad moderna ni el periodo histórico actual, en el que la educación no formal está tomando mayor relevancia cada día y con una aumento exponencial durante y post pandemia por COVID-19.

En respuesta a la obsolescencia de la educación escolar observada por Siemens (2004), plantea la teoría de aprendizaje denominada Conectivismo. Una teoría basada en la disponibilidad de información que existe en la actualidad, y que sigue aumentando día tras día. Con el fin de hacer una diferenciación de esta teoría con las que predominan en la educación escolar y ratificar el conectivismo como una teoría de aprendizaje, Siemens se plantea la interrogante “¿Qué hace que el conectivismo sea una teoría?” (Siemens, 2006a, p. 35). Para responder, el autor del conectivismo hace una comparativa entre las teorías del conductismo y constructivismo y el conectivismo (tabla 1) en base a las respuestas que deben ser atendidas por cualquier teoría de aprendizaje (Mergel, 1998)

Tabla 1. Teorías de aprendizaje

Teoría de Aprendizaje	Conductismo	Constructivismo	Conectivismo
¿Cómo se produce el aprendizaje?	El comportamiento observable es el principal foco	Social, el significado es creado por cada estudiante (personal)	Distribuido en red, social, tecnológicamente mejorado, reconociendo e interpretando patrones

Factores de influencia	Naturaleza de la recompensa, castigo, estímulos	Compromiso, participación, social y cultural	Diversidad de la red
¿Cuál es el rol de la memoria?	En base a experiencias repetidas condicionadas por recompensas y castigos	Conocimientos previos mezclados con contexto actual.	Patrones adaptativos, representantes del estado actual, existente en redes
¿Cómo se produce la transferencia?	Estímulo, respuesta	Socialización	Conectando (agregando) a nodos
Tipos de aprendizaje mejor explicados	Basado en tareas	Social, vago ("mal definido")	Complejo, rápidos cambios de núcleo, diversas fuentes de conocimiento

Fuente. Recuperado de (Siemens, 2006^a, p. 35)

Respondidas estas preguntas, el Conectivismo va un paso más allá y además aborda el tema de la educación en su conjunto, contemplando la realidad de la educación formal, entendida como el sistema educativo estructurado y reconocido legalmente (Asongu & Odhiambo, 2019) y la educación no formal como "la que no viene contemplada en las legislaciones estatales de educación" (Cañellas, 2005, p. 11). Esta última, se hace fundamental en el desarrollo de las competencias nuevas de los ciudadanos, por ello, la educación formal y no formal deben estar preparadas para afrontar los retos actuales de la sociedad (Salazar-Gomez & Tobon, 2018). En consideración de los nuevos retos educativos y la necesidad de actualizar las teorías imperantes en los actuales modelos educacionales basados en el conductismo, cognitivismo y constructivismo, emerge la teoría del conectivismo, abordando la evolución tecnológica y las herramientas disponibles en la sociedad de la información (Siemens, 2004). Esta teoría se crea agrupando los principios básicos de las teorías del caos (Lorenz, 1995), auto-organización (Rocha 1998), de Redes y Complejidad (Morin & Weinmann, 1994).

Conectivismo

La agrupación de las teorías expuestas confluye en una nueva denominada conectivismo, fundada en el principio de la diversidad de los individuos.

Para la comprensión teórica, es necesario considerar los 'nodos', entendidos como "personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, libros, revistas, bases de datos, o cualquier otra fuente de información" reconocida por su conocimiento y experiencia en un tema concreto (Siemens, 2006b, p. 29). Así, el conectivismo plantea que un individuo debe formar redes conectándose a nodos, estos le proporcionarán la información que el sujeto consulte, pero a su vez el sujeto, al utilizar la información debe dar su retroalimentación a partir de su contexto con el fin de contribuir al conocimiento de su red para crear un ambiente co-creativo de conocimiento.

En consideración de la formación de redes en base a nodos, Siemens (2004) plantea que el paso siguiente es lograr un buen uso, alimentación y aprovechamiento de estas redes, donde la toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje por lo que la acción de escoger qué y dónde aprender, debe ser entendido bajo una realidad que varía rápidamente. Esta variación es producto de la retroalimentación de los sujetos que están conectados a la red a través de Internet.

Esta forma de conectarnos en red (Internet) está en constante crecimiento y con ello se masifican las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la cual permite el aumento de la participación ciudadana, empresarial y de las organizaciones públicas en todos los ámbitos de la vida (Ziemba, 2019). Por este motivo se buscan las formas de maximizar el potencial de esta tecnología para beneficiar a todos (Clothey, 2015), como uno de los desafíos en el siglo XXI. En relación a este desafío, Siemens crea la teoría conectivista para aportar con el replanteamiento de la forma de aprender, adquirir y co-crear conocimiento.

Epistemología Conectivista

La epistemología del conectivismo contempla los saberes formales que son filtrados por el método científico y los no formales o cotidianos que pueden ser peer-to-peer (persona a persona), en sitios web, revistas, videos, o cualquier fuente de

información (Siemens, 2006a). Por consiguiente, el conectivismo sostiene que el aprender debe enfocarse en la creación de redes inteligentes de nodos que contengan la información que requerimos (Siemens, 2006b). Esta red, al ser inteligente debe ajustarse y actualizarse continuamente en el tiempo actualizando los nodos y desechando los que se van debilitando o no son necesarios para el requerimiento del aprendiz. Pero el conocimiento no es solo externo, para el conectivismo el aprendizaje ocurre internamente en la red neuronal, y para conseguir la actualización y aprendizaje de nuevos saberes se hace imprescindible la conexión a la red externa.

Por consiguiente, estos conocimientos adquiridos de y en la red propia, forman parte de un proceso continuo, de por vida y en un ciclo dinámico comprendido por fases que comienzan con: 1) la co-creación; 2) la distribución; 3) comunicación, adaptación, y personalización del conocimiento; y 4) la utilización del conocimiento, que al ser usado en su contexto, la persona crea una retroalimentación para re-personalizarlo y al momento de compartirlo en la red se crea una variante del conocimiento y se vuelve a la fase co-creativa del ciclo (Siemens, 2006b). Para hacer esto posible, el individuo debe crear su red personal de nodos de confianza en relación a cada área de experticia, y así poder acceder y consultar cuando se requiera.

Por esta forma de concebir el conocimiento, Siemens (2006b) plantea un tipo de ecología del conocimiento, que como concepto se centraría y definiría como un sistema vivo que es libre, dinámico, adaptable y caótico, que cambia constantemente y se ve beneficiado por la diversidad de las especies que nutren de conocimientos diversos según el contexto de cada nodo. También, se plantea que las ecologías del conocimiento deben ser capaces de adaptarse al ritmo de los cambios, por esta razón, el conocimiento debe ser accesible en el momento que se necesite.

Pero tan importante como la accesibilidad al conocimiento, es lo que Siemens (2006b) argumenta sobre el saber dónde y saber quién, preguntas de la actualidad que son más importantes que "saber qué" y saber cómo" (Ryle, 1945) producto de estos tiempos con abundante información (Delarbre, 2001). Por ello, es fundamental la adquisición de habilidades que permitan crear una red que filtre la información que adquirimos. En el conectivismo esta función la realizan los nodos.

La creación de una red es fundamental, ya que a través de los nodos se procesa, evalúa, valida y filtra la información que deseamos adquirir (Siemens, 2006a), en lugar de que el aprendiz procese, interprete y extraiga significados como lo plantea el constructivismo (Roth et al., 2023). Por este motivo, cuanto mejor es la calidad de la red y de las conexiones, mejor es el resultado del intercambio de conocimiento (Siemens, 2004). Dada esta premisa, el reto para la epistemología del conectivismo es trabajar en la formación y uso de redes efectivas.

En síntesis, la epistemología del conectivismo tiene cuatro pilares: diversidad, autonomía, interactividad y apertura (Siemens, 2006b).

Competencias Digitales

La implementación de la teoría conectivista tiene como requisito poseer competencias digitales, dado que la formación de redes se sustenta en el uso de Internet, específicamente las tecnologías de la comunicación (TIC). El término competencias digitales, es usado en gran parte del mundo como en Israel (Blau & Shamir-Inbal, 2017), Finlandia (Ilomaki, Paavola, Lakkala, & Kantosalu, 2016), México (Zempoalteca, Barragán, González, & Guzmán, 2017), entre otros. De igual manera, en la literatura, se puede encontrar como Alfabetización Digital (Mohammadyari & Singh, 2015; Siddiq, Gochyyev, & Wilson, 2017). En este artículo, el concepto de competencia digital será entendido como las “habilidades, conocimientos y actitudes que hacen que los alumnos puedan utilizar los medios digitales para la participación, el trabajo y la resolución de problemas, de forma independiente y en colaboración con otros de manera crítica, responsable y creativa” (Hatlevik, Gudmundsdottir, & Loi, 2015, p. 346).

Las competencias digitales, principalmente en TIC, benefician el aprendizaje y el diario vivir (van den Buuse & Kolk, 2019), sin embargo, de las TIC surgen problemáticas ligadas a la brecha digital, la cual se relaciona con el acceso y uso de TIC, como personas con problemas para utilizar los recursos tecnológicos, ya sea por el nivel de desarrollo del país donde vive, situación socioeconómica de la familia o lugar geográfico con señal a Internet, y otro grupo importante que no tiene el acceso (Tello, 2007). Asimismo, existen diferencias entre las personas que poseen competencias digitales, que saben utilizar los recursos tecnoló-

gicos digitales y hacen uso de las TIC y aquellas que no (Santoyo & Martínez, 2003). En resumen, la brecha digital es un problema tanto de infraestructura digital para el acceso a internet como de competencias digitales de los usuarios. Esta brecha digital no solo plantea una segregación entre las personas que tienen acceso a las TIC y las que no, también entre aquellas que teniendo acceso no saben usarlas (Pérez, Miguel, & Tolosa, 2018).

El conectivismo y educación intercultural en América Latina

En este apartado planteamos que el conectivismo y la educación intercultural en América Latina tienen en común una de las premisas fundamentales de ambos planteamientos, que confluyen en la diversidad del individuo y la sociedad. Puesto que, la educación intercultural como enfoque (Cohen-Emerique, 2013) promueve las relaciones basadas en el respeto (Olivé, 2009), que contrarreste la monoculturalidad, racismo y exclusión (Santos, 2012) entre los distintos grupos culturales para la formación de ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en la construcción de una sociedad plural y justa (Walsh, 2010).

El enfoque intercultural se constituye de tres etapas según Cohen-Emerique (2013, p. 2) “el descentramiento, el descubrimiento del marco de referencia del otro y la negación y la mediación”. Esto se relaciona con un trabajo reflexivo sobre ¿quién soy? en un mundo de constante interacción intercultural, para superar las ideas coloniales y racistas preconcebidas (Quilaqueo & Torres, 2013) y lograr un entendimiento del contexto de cada persona, donde la cultura sea una variable y la heterogeneidad una norma (Pionce, Pibaque, Villafuerte, & Merino, 2018). Esta heterogeneidad nos lleva al descubrimiento del marco de referencia del otro y la negación y la mediación para la adopción de una actitud positiva a escuchar al otro (Martínez, 2018), aunque produzca desconcierto, esto facilitará el conocimiento para un trabajo en conjunto, que a través de la negociación y mediación se debe propiciar el intercambio recíproco de saberes (Krainer et al., 2017).

Por lo expuesto, creemos que existen similitudes de fondo entre el conectivismo y la educación intercultural, ya que ambas consideran la diversidad de las personas como un principio fundamental. Desde la educación intercultural es visto desde

la perspectiva relacional, como el intercambio “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p. 2). Y para el conectivismo se replicaría este planteamiento supeditado al hecho de compartir conocimientos entre personas de distintas culturas, debido a que la red se enriquece con la diversidad. No obstante, en el sentido negativo, en la educación intercultural se dan condiciones de desigualdad, que en el caso de conectivismo se produce por la alfabetización digital del individuo.

Aplicaciones del conectivismo en la educación intercultural

Las aplicaciones del conectivismo en la educación intercultural, serían en relación a la forma de aprender, facilitación de la comunicación de saberes y a la diversidad; puntos donde confluyen la educación intercultural y el conectivismo. Cabe señalar que las aplicaciones descritas del conectivismo van en directa relación con el uso de internet y el mejoramiento de competencias digitales.

Un actor fundamental en la aplicación de los planteamientos conectivistas, es el profesor, y para este caso, los que se desempeñan en contextos interculturales. Estos tienen la posibilidad de mejorar e innovar en sus prácticas educativas si adoptan de forma correcta las TIC (Salinas, 2004) en relación a la teoría conectivista. Al respecto, los profesores que deseen adoptar el conectivismo en sus prácticas educativas y formativas, pueden considerar algunas aplicaciones de esta teoría, tales como los Massive Online Open Courses (MOOCs) (McAuley, Stewart, Siemens, & Cormier, 2010), en español cursos masivos en línea. Y no tan solo los profesores pueden verse beneficiados de estos cursos, sino también toda la comunidad educativa. Estos cursos son impartidos por universidades de prestigio mundial tales como Harvard, Oxford, Stanford, Cambridge e instituciones de todos los continentes en plataformas como Coursera, edX, entre otras similares (Kruchinin, 2019), lo que permite la adquisición de conocimientos desde cualquier parte del mundo y en múltiples temáticas.

Específicamente, en el ámbito indígena, existen diversos cursos en línea para aprender idiomas como el Quichua (web

Alero Quichua), Mapudungun a través del software Mapudungun Mew (CEDETi UC - Mapudungun Mew), Maya Yucateco (Yucatán: Identidad y Cultura Maya). He aquí donde se hace presente el concepto de autonomía, donde el individuo elige su nodo de información.

Otra aplicación en el ámbito intercultural es la utilización de TIC para la creación de redes inter-comunidades, las cuales permiten la organización e información de acontecimientos actuales por medio de foros, blogs, redes sociales en línea o aplicaciones de teléfonos móviles. Una forma de utilizar, sería la creación de redes de sabios o sacerdotes de distintos pueblos indígenas, como los Kimches Mapuches (Quilaqueo et al., 2014), Ajq'ij Mayas (Moya, 1999) y Yatiris Aymara (Juárez, 1997); Por parte de los profesores, suscripción a blogs, sitios web de información educativa, redes sociales de innovación educativa (Goldie, 2016); establecer comunidades de aprendizaje en línea (Welser, Khan, & Dickard, 2019); enseñar a discriminar nodos de información a estudiantes y por ende motivar el autoaprendizaje; y ocupar software de realidad aumentada compartiendo experiencias (Akçayır & Akçayır, 2017).

Por otra parte, el conectivismo dada su concepción de las redes, puede aportar al desarrollo del pluralismo epistemológico que plantea Olivé (2009) donde expresa,

Los conocimientos tradicionales merecen mucha mayor atención de la que hasta ahora han recibido, [...] es particularmente urgente atender esta problemática en los países del tercer mundo en los que existe una muy rica diversidad cultural, y muchos pueblos y comunidades que poseen una amplia variedad de conocimientos tradicionales (Olivé, 2009, p. 22).

Esta cita se conjuga con el conectivismo, principalmente en el aspecto que se relaciona con el enriquecimiento del conocimiento, este robustecimiento de conocimiento va creciendo en la medida que las redes sean más diversas, por este motivo, el planteamiento de Olivé es un aporte al conectivismo, más que una aplicación del conectivismo a la interculturalidad. En este mismo artículo, Olivé expresa la necesidad de mejorar las redes sociales de innovación que estén generadas por múltiples comunidades que han atesorado conocimientos tradicionales ancestrales, he aquí el aporte del conectivismo al pluralismo epistemológico, creando "redes generadoras y transformadoras de conocimiento y de la realidad" (Olivé, 2009, p. 23).

REFLEXIONES

La teoría conectivista y la educación intercultural tienen en común que ambas se basan en la diversidad cultural de los sujetos para el enriquecimiento del conocimiento (Olivé, 1996, 2009; Siemens, 2006b) y en este sentido se retroalimentan bidireccionalmente, con la riqueza de conocimientos de los pueblos de Latinoamérica (Olivé, 2009; Santos, 2010) que crea un ambiente perfecto para el enriquecimiento de las redes conectivistas.

Este enriquecimiento de redes, también se ve favorecido con los cursos masivos en línea (Downes, 2008; McAuley et al., 2010), donde el aprendiz tiene la libertad de elegir dónde y qué aprender. Sin embargo, en consideración de que el 45,5% de los hogares de América Latina tiene acceso a internet (CEPAL, 2017), significa que menos de la mitad de la población Latinoamericana puede acceder a esta alternativa de aprendizaje.

Además de la cobertura, existe el problema del analfabetismo digital donde los resultados son poco alentadores, específicamente en Chile, un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) declara que, una gran parte de la población chilena carece de habilidades básicas para resolver problemas en ambientes tecnológicos (OECD, 2019), a pesar de tener altos índices de acceso a internet, de un 82,3% de la población (World Bank Group, 2015).

En consideración de que el acceso a internet y el acceso a las TIC no asegura la alfabetización digital (Sánchez, 2009), la creación de redes digitales se ve obstruida, por ende, se dificulta la adquisición y co-creación de conocimiento en red de la teoría conectivista (Siemens, 2006b). En este sentido la evidencia empírica muestra percepciones favorables en la adopción de nuevas tecnologías por parte de comunidades indígenas latinoamericanas, ejemplo de esto es la percepción positiva en la utilización de recursos digitales para el aprendizaje en jóvenes Wayuu, de Venezuela (Quero & Madueño, 2006); ayuda en la comunicación con familiares lejanos, fortalecimiento de los procesos de resistencia indígena en Puracé, Colombia (Quinchoa, 2011); y una percepción positiva de las TIC de los integrantes de comunidades Mapuches en Chile y Argentina (López-Vicent, Sánchez, & Solano, 2013; Slavsky, 2013). No obstante, se debe considerar que las TIC presentan muchas oportunidades, pero también amenazas (tabla 2).

Tabla 2. Oportunidades y amenazas de las TIC en contexto indígena

Oportunidades	Amenazas
Redes de apoyo entre comunidades Fortalecimiento político y social Difusión de derechos Registro digital de la cultura Perpetuación del lenguaje Acceso a escuelas virtuales Diversificación de las fuentes de información Telemedicina Redes de comercialización Asociatividad	Aumento de la desigualdad Acceso limitado Capacitación no contextual a la cultura Reproducción de dominación social Fragmentación del mundo real Cyberbullying

Fuente: Recopilación propia a partir de Hepp (2009)

CONCLUSIÓN

La percepción positiva de los jóvenes de diferentes pueblos indígenas de Latinoamérica en la adopción de TIC, es un punto de partida favorable para la construcción de conocimientos interculturales a través de la teoría conectivista. Esto se debe, a que la teoría conectivista esta creada con recursos tecnológicos disponibles en la actualidad, lo que facilitaría la interconexión y retroalimentación diversa de los 'nodos' interculturales.

En consecuencia, la educación intercultural se vería beneficiada de los planteamientos conectivistas porque están alineadas en cuanto a la valoración de la diversidad, por ello, con el conectivismo se facilitaría la comunicación de saberes, aceptación, inclusión y aprovechamiento de la diversidad cultural. A su vez, la sociedad se beneficia de la educación intercultural, con el robustecimiento de la adquisición y co-creación de conocimientos en base a la diversidad de opiniones, saberes y enfoques de los integrantes de las redes.

Como sugerencia para futuras investigaciones en este campo, se hace relevante comprender cómo la irrupción de la inteligencia artificial favorece o no el aprendizaje intercultural. Asimismo, investigar los sesgos observables en las respuestas

de las preguntas que pudiese hacer un indígena sobre su cultura como una persona no indígena sobre las diversas culturas, puesto que no hay estudios que describan el enfoque que tienen los nodos de alimentación de las inteligencias artificiales sobre el tema intercultural.

REFERENCIAS

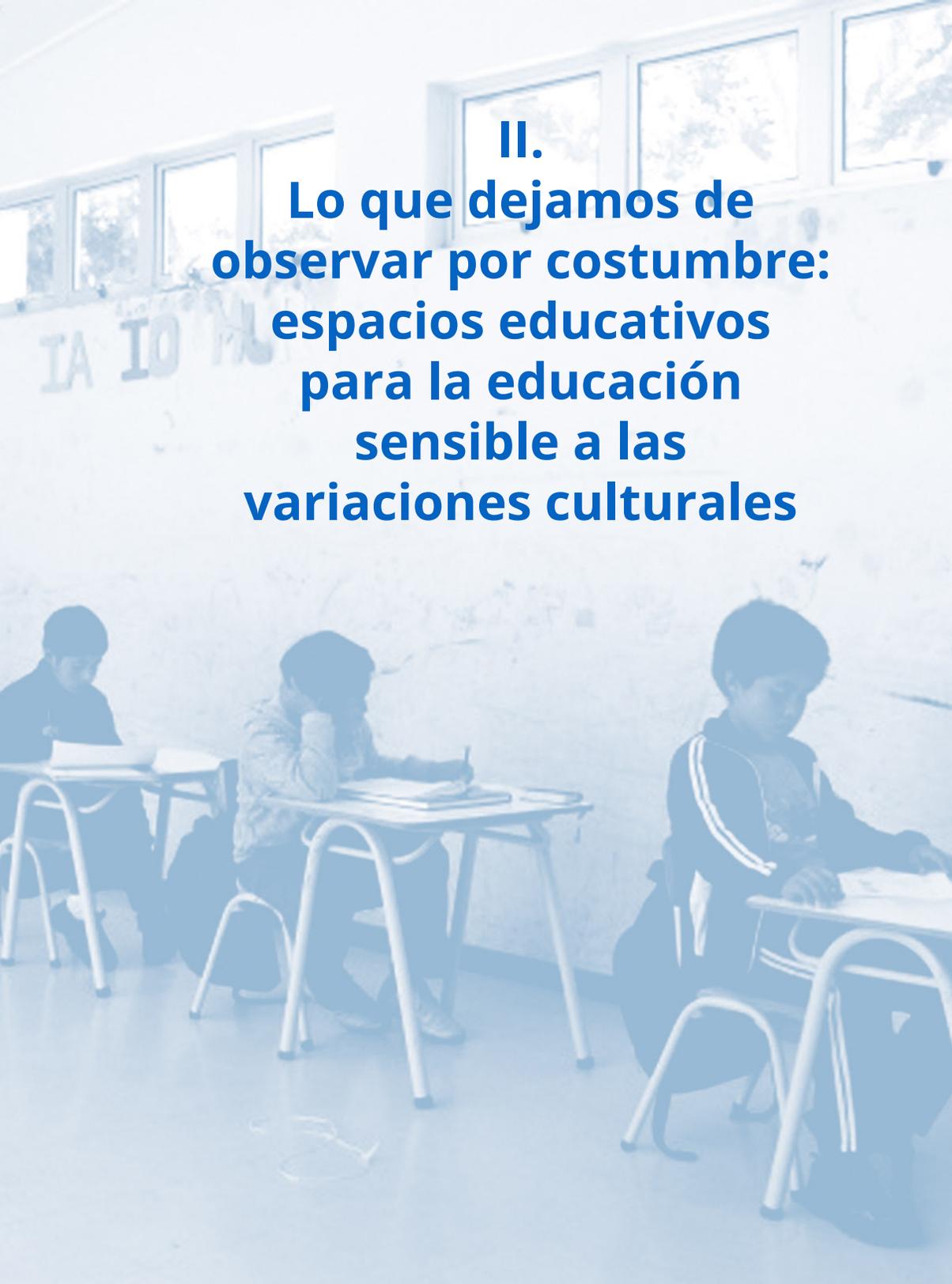
- Alero Quichua Santiagueño. Recuperado 10 de mayo de 2019, de <http://www.aleroquichua.org.ar/sitio/curso.php>
- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Arocena, R., & Sutz, J. (2017). La Universidad Latinoamericana del Futuro : tendencias, escenarios, alternativas. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/197>
- Asongu, S. & Odhiambo, N. (2019). Basic formal education quality, information technology, and inclusive human development in sub-Saharan Africa. *Sustainable Development*, 27(3), 419–428. <https://doi.org/10.1002/sd.1914>
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, 22(3), 769–787. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>
- Cabrera, G. C. (2021). Conductismo y constructivismo en la educación universitaria. *Killkana Social*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v5i2.895>
- Cañellas, A. J. C. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación*, (338), 9–22.
- Castells, M. (2002). Tecnologías de la información y la comunicación y desarrollo global. *Revista de economía mundial*, (7), 91–107.
- CEDETi UC - Mapudungun Mew. Recuperado 10 de mayo de 2019, <http://www.cedeti.cl/tecnologias-inclusivas/software-educativo/mapudungun-mew/>
- Yucatán: Identidad y Cultura Maya - Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado 10 de mayo de 2019, de http://www.mayas.uady.mx/curso_maya/index_01.html

- CEPAL, N. (2017). Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2017. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43365/1/S1800083_es.pdf
- Clothey, R. A. (2015). ICT and indigenous education: Emerging challenges and potential solutions. *Indigenous Education*, 63-75. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9355-1_3
- Cohen-Emerique, M. (2013). Per un enfocament intercultural en la intervenció social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (54), 11-38.
- Delarbre, R. T. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Peroamericana deficiencia, tecnología e innovación*, 1-2.
- Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), 6.
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>
- Hatlevik, O. E., Gudmundsdottir, G. B., & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.019>
- Hepp, P. (2009). Las tecnologías digitales en contextos interculturales. *CUHSO · Cultura - Hombre - Sociedad*, 17(1), 83-90. <https://doi.org/10.7770/cuhso-V17N1-art295>
- Ilomaki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence - an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Juárez, G. F. (1997). The gift of the word in the formation process from a yatiri ayмара. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 52(1), 105-122.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., Meiser, A., Krainer, A., Aguirre, D., ... Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

- Kruchinin, S. (2019). An investigation into the attraction and completion rates of MOOCs. *Knowledge Management & E-Learning-an International Journal*, 11(1), 38-58.
- López-Vicent, P., Sánchez, M., & Solano, I. (2013). Las TIC para el desarrollo de la identidad digital y cultural de pueblos originarios. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 10(1), 1-18.
- Lorenz, E. N. (1995). *The essence of chaos*. University of Washington Press.
- Martínez, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.3>
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice.
- Mechlova, E., & Malcik, M. (2012). ICT in changes of learning theories. 253-262. <https://doi.org/10.1109/ICE-TA.2012.6418326>
- Mergel, B. (1998). *Instructional Design & Learning Theory*. <https://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm>
- Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.025>
- Morin, E., & Weinmann, H. (1994). *La complexité humaine* (Vol. 189). Flammarion Paris.
- Moya, R. (1999). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. Ruth Moya (Editora), *Interculturalidad y educación: Diálogo para la democracia en América Latina*, 19-54.
- OECD Skills Outlook 2019 [Text]. (s. f.). Recuperado 11 de mayo de 2019, https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019_df80bc12-en
- Olivé, L. (1996). Diversidad cultural, conflictos y racionalidad. *Estudios Sociológicos*, 375-391.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *Pluralismo epistemológico*, 19-30.
- Pérez, G., Miguel, J., & Tolosa Bailén, M. del C. (2008). La brecha digital local en España: factores explicativos.
- Pionce, M. S. P., Pibaque, L. M. B., Villafuerte, L. S. A., & Merino, S. P. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2).

- <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>
- Quero, S., & Madueño, L. (2006). Sũchiki Walekerũ: un ejemplo del uso de las tic en escuelas indígenas. Caso Wayuu. *Educere*, 10(34), 435-442.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2), 271-284.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Quinchoa, W. J. (2011). Apropiación y resistencia social de las TIC en el resguardo indígena de Puracé, Cauca, Colombia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 6(18).
- Roth, W. D., van Stee, E. G., & Regla-Vargas, A. (2023). Conceptualizations of Race: Essentialism and Constructivism. *Annual Review of Sociology*, 49(1), 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-031021-034017>
- Ryle, G. (1945). Knowing how and knowing that: The presidential address. *Proceedings of the Aristotelian society*, 46, 1-16. JSTOR.
- Salazar-Gomez, E., & Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 1(1).
- Sánchez, F. M. (2009). Mitología de las TIC en la sociedad y la enseñanza. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27(2), 33-42.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Plural editores.
- Santos, B. de S. (2012). Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador*, 13-50.
- Santoyo, A. S., & Martínez, E. M. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades (Tomás Di Bella)*. Universidad Autónoma de Baja California.

- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2017). Learning in Digital Networks - ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills. *Computers & Education*, 109, 11-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.014>
- Siemens, G. (2004). Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. In eLearnSpace.
- Siemens, G. (2006a). Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused?
- Siemens, G. (2006b). Knowing knowledge. Lulu. com.
- Slavsky, L. (2013). TIC´s para jóvenes indígenas: una experiencia mapuche en la creación colectiva de contenidos culturales digitales. *Quinto sol*, 11, 143-166.
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 4(2).
- van den Buuse, D., & Kolk, A. (2019). An exploration of smart city approaches by international ICT firms. *Technological Forecasting and Social Change*, 142, 220-234. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.029>
- Walsh, C. (2010a). (Inter)cultural studies on a decolonial note. *Tabula Rasa*, (12), 209-227.
- Walsh, C. (2010b). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.
- Watson, J. B. (1928). The ways of behaviorism.
- Welser, H. T., Khan, M. L., & Dickard, M. (2019). Digital remediation: social support and online learning communities can help offset rural digital inequality. *Information Communication and Society*, 22(5), 717-723. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1566485>
- World Bank Group. (2015). Personas que usan Internet (% de la población) | Data. Recuperado 21 de abril de 2019, de <https://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.ZS?end=2017&locations=CL&start=1960&view=chart>
- Zempoalteca, B., Barragán, J. F., González, J., & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.18381/ap.v9n1.922>
- Ziamba, E. (2019). The Contribution of ICT Adoption to the Sustainable Information Society. *Journal of Computer Information Systems*, 59(2), 116-126. <https://doi.org/10.1080/08874417.2017.1312635>



II. Lo que dejamos de observar por costumbre: espacios educativos para la educación sensible a las variaciones culturales



ESPACIOS ESCOLARES EN CONTEXTO INDÍGENA: CRÍTICA DESDE EL MODELO CONTEXTUAL Y LA TEORÍA DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL

SCHOOL SPACES IN INDIGENOUS CONTEXT: CRITICISM FROM THE CONTEXTUAL MODEL AND THE THEORY OF SOCIAL CONSTRUCTION

Gerardo Fuentes Vilugrón; Esteban Saavedra Vallejos;
Viviana Zapata Zapata

RESUMEN

Las interacciones con los espacios pueden llegar a definir nuestro comportamiento individual y social, puesto que, ejerce influencias en la construcción de la identidad social. Este artículo revisa de manera crítica la imposición de los espacios escolares occidentales en contexto indígena, considerando como base para el análisis, el modelo contextual de Edward Hall y la teoría de construcción social de la realidad de Berger y Luckmann. Al respecto, el espacio educativo escolar descontextualizado desarrolla una serie de tensiones en el que se reproducen actitudes de discriminación por parte del grupo dominante. Se concluye como propuesta educativa la educación intercultural como un diálogo sociocultural, puesto que, la realidad de unos puede no ser la realidad de otros, y la interacción sociocultural puede ser una respuesta para el desarrollo de aprendizajes y el enriquecimiento cultural de los estudiantes.

Palabras clave: Espacio; Realidad social; Identidad cultural; Educación intercultural; Espacio escolar

INTRODUCCIÓN

En líneas generales, por un lado, la teoría de la construcción social de la realidad (Berger & Luckmann, 1968) se inscribe bajo la inspiración e influencia de las enseñanzas aportadas por Alfred Schütz, Carl Mayer, Durkheim, y autores emblemáticos

en el interés crítico impulsado por la Escuela de Frankfurt. Por otro lado, Edward T. Hall (1966) fue un precursor antropólogo estadounidense que basó el modelo contextual en sus ideas sobre las percepciones culturales del espacio teniendo como una de sus líneas de investigación las relaciones internacionales y la comunicación intercultural. En este sentido, tanto Berger y Luckmann como Hall postulan en sus trabajos, que las relaciones sociales y culturales desarrolladas en la actualidad han estado sujetas a constantes tensiones entre grupos diversos.

Para el análisis que presenta el tema de los espacios en contexto indígena, el problema que analiza este capítulo, tiene relación con la imposición de espacios educativos escolares occidentales en contextos de diversidad social y cultural, teniendo como base la teoría contextual de Hall (1966), quien declara que, el espacio involucra más que lo tangible o físico, sino que es una cuestión de percepción del ser humano, que además ejerce influencias en el diálogo intercultural.; y la teoría de construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1968) donde se establece que la realidad se construye socialmente a través de la pertenencia a un contexto determinado. Entonces, la convivencia en el espacio escolar ha desarrollado tensiones entre los estudiantes pertenecientes a sociedades indígenas y no indígenas, debido a la descontextualización de los espacios del escolares, influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, producto de la imposición epistemológica monocultural de la sociedad chilena. Sin embargo, la educación escolar presenta solamente distribuciones espaciales occidentales que son mantenidas independientes del lugar en el que se ubican (Berger & Luckmann, 1968).

Para efectos de este capítulo, el espacio no es solamente concebido desde su dimensión tangible, física o posición geográfica (Soja, 1996), más bien, como declara Hall (1966) y con el aporte de autores contemporáneos como Aguado y Portal (1991), Garrido (2005) y Madureira et al. (2018), el espacio consiste en la red de significancia que se establece dentro de un grupo, entre las personas y las cosas, y estas, tienen relación con la cultura, ideología, las reglas sociales, los valores y las actividades humanas. Lo que Soja (1996) divide en tres dimensiones espaciales: el primer espacio, entendida como las estructuras físicas, el segundo espacio, como los significados personales respecto al entorno físico, y el tercer espacio que abarca las influencias

culturales y sociales en la interpretación del espacio. Al respecto, el objetivo de este capítulo consistió en analizar los espacios escolares desde la teoría de construcción social de la realidad y la teoría contextual, de manera que, se permita develar las influencias del espacio en contextos de diversidad social y cultural.

Respecto a la metodología corresponde a una revisión bibliográfica que profundiza en teorías asociadas a las ciencias sociales en conjunto con la evidencia empírica sobre los espacios educativos escolares occidentales en contexto indígena, y cómo estos ejercen influencias sobre los estudiantes, teniendo como base para el análisis el modelo contextual de Hall y la teoría de construcción social de la realidad de Berger y Luckmann. Se llevó a cabo una búsqueda de literatura científica, normativa y divulgación en las bases de datos Web of Science (WOS), Scopus, Scielo y Latindex. Además, el análisis de este trabajo está sustentado en la teoría crítica propuesta por Horkheimer (1998) y desde un enfoque crítico educativo planteado por Giroux y McLaren (1998) para desarrollar una crítica a la mirada monocultural de los espacios educativos escolares bajo un enfoque educativo intercultural.

El espacio como elemento clave en el desarrollo de la realidad social

El cerebro humano posee un área denominada Área de Lugar Parahipocampal (PPA), la que está ubicada en el hipocampo, y se dedica a procesar nueva información y almacenar memorias y recuerdos, cuya función es activada con la percepción de los espacios (Epstein, et al., 1999; Epstein, Smith, & Ward, 2009; Weiner, et al., 2018). Es decir, y basado en los planteamientos de Edward Hall, existe un desarrollo del pensamiento cada vez que un sujeto interactúa o recuerda determinado espacio. De manera que, el PPA se activa cuando hay una relación directa con espacios más complejos, por ejemplo, la infraestructura de una escuela. En este sentido, las personas de manera instintiva buscan un espacio o ambiente en donde se puedan sentir a gusto y seguros (Orellana-Alvear, et al., 2017), lo que potencia la idea de que los espacios físicos influyen en el comportamiento y los estados emocionales de los seres humanos (Sutil & Perán, 2012).

En las categorías del espacio que propone Hall (1966) están los espacios de caracteres fijos, el que comprende manifes-

taciones materiales y normas. Por ejemplo, los edificios son una expresión material con diseños culturalmente determinados, y esto, está condicionado por un periodo histórico y por la civilización en que se encuentra. De esta manera, el espacio educativo escolar ha estado marcado históricamente por procesos de occidentalización desde una lógica de pensamiento monocultural y eurocéntrico, debido a la construcción única de racionalidad, de pensamiento y de comprender el mundo (Fornet-Betancourt, 1994; Quilaqueo & Torres, 2013). Por esta razón, en los espacios educativos escolares caracterizados por la diversidad social y cultural se han desarrollado tensiones y conflictos que se dan por la reproducción de conductas de dominación de un grupo sobre otro entre los grupos mayoritarios sobre los pueblos indígenas (Quintriqueo et al., 2017; Quilaqueo & Sartorello, 2018). Lo anterior, se contrapone a los postulados de Vigotsky (1978) a través de la teoría socio-cultural, donde se expone que el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento están asociados a la interacción cultural de los seres humanos.

En América Latina el proceso de occidentalización y universalización de los conocimientos y formas de pensamiento no solo se ha traducido en la dominación económica, política, social y cultural, sino también, en las formas de organizar los espacios en base a una lógica de pensamiento de la cultura mayoritaria, lo que apunta a la permanencia y dominación del poder, como una forma de superioridad sobre otros (Quijano, 2014; Walsh, 2008). Lo anterior, trae consigo diversas consecuencias negativas en los grupos minoritarios de una sociedad, puesto que, aquellos espacios se caracterizan por reproducir actitudes y acciones de violencia, negación, prejuicios e insultos, los que están asociados a la discriminación, baja autoestima y pérdida de identidad sociocultural, entre otras (Aguiló, 2009; Cardenas & Aguilar, 2015; Solano-Alpizar, 2015).

No obstante, la coexistencia e interacción de grupos diversos socioculturalmente en un espacio determinado, ha provocado consecuencias que están relacionadas con procesos de aculturación de los sujetos pertenecientes a los pueblos indígenas o el desarrollo de la asimilación por parte del grupo dominante o no indígena (Arenas & Urzúa, 2016). Es decir, en el espacio educativo escolar los estudiantes negocian entre ambos contextos para adquirir sus propias interpretaciones y valores culturales. Así, es la identidad sociocultural de los estudiantes la que se ve

afectada, y como expone Tajfel (1974) en la teoría de la identidad social, es la pertenencia y coexistencia con un grupo, la que determina quienes somos individualmente, lo que por resultado tiene efectos sobre la identidad cultural de los niños, niñas y jóvenes en la escuela.

Interacción sociocultural en el espacio escolar chileno

Los diversos contextos culturales (familia, escuela, comunidades, o grupos sociales) tienen sus propias características y normas sociales que se han establecidos a lo largo de su historia y que se reproducen a través de la participación de sus miembros (Wenger, 1998), que se lleva a cabo a través de la interacción de los individuos con la comunidad, el espacio, y el contexto sociocultural (Maunder & Crafter, 2018). Sin embargo, a pesar de lo enriquecedor que puede llegar a ser el diálogo de saberes socioculturales, en la escuela existen comportamientos de violencia y discriminación que se desarrollan producto de la falta de sensibilidad, conciencia y comprensión de la diversidad cultural (Soriano, Soriano, & Jiménez, 1994). Así, la educación intercultural surge como un pensamiento contrario a lo anterior, que contribuye directamente en el desarrollo de estrategias culturalmente apropiadas para la prevención de actitudes de aculturación, asimilación y adaptación sociocultural, las que son entendidas como:

a) **Aculturación:** Es cuando dos culturas coexisten, y una busca provocar cambios en la otra, determinada por la relación de poder y dominio (Arenas & Urzúa, 2016; Ferrer, et al., 2014; Valtolina, 2019).

b) **Asimilación:** Es cuando los sujetos no tienen intención de mantener su identidad cultural, y buscan la interacción con otras culturas (Camboni & Juárez, 2001; Valtolina, 2019).

c) **Adaptación:** Es la adopción de las pautas culturales de la nueva sociedad acogida (Ferrer, et al., 2014; Navas, et al., 2013).

La escuela en Chile es controlada, administrada y considerada como responsabilidad del Estado desde hace algunos siglos (Egaña, 2000). En este caso, el grupo mayoritario se ha encargado de homogeneizar la educación, occidentalizando los cuerpos, el lenguaje y los espacios. De manera que, el sistema escolar

parece invisibilizar la diversidad al no incorporar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ibáñez, 2010). En este contexto, la cobertura educacional ha provocado una evidente pluralidad sociocultural dentro del aula, lo que se ha abierto a mayor vulnerabilidad de sufrir eventos de discriminación y segregación (Valdés-Morales et al., 2019). Al respecto, como expone Valtolina (2019) la coexistencia e interacción de estudiantes socio-culturalmente diferentes en la escuela conlleva también, una serie de consecuencias que involucran procesos de aculturación, asimilación o adaptación. No obstante, la educación intercultural surge como una propuesta política y desafío educativo y epistemológico que contribuye a desarrollar una conciencia, sensibilidad y comprensión de la diversidad social y cultural presente en las aulas escolares, lo que está asociado también, al fortalecimiento y reconocimiento de la identidad cultural de estudiantes indígenas y no indígenas.

La educación intercultural como propuesta para un espacio escolar pluralista

Antes de hablar de interculturalidad o derechamente de la educación intercultural, se hace necesario en primera instancia hablar de la (de)colonialidad entendida como una crítica post-colonial contemporánea al colonialismo y eurocentrismo (Zapata, 2018). La (de)colonialidad se ha convertido en un intento de re-pensar la historia desde aquellos que han sufrido las injusticias del patriarcado, del capitalismo y el colonialismo. Al respecto, la colonialidad es un patrón de poder que tiene por objetivo la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas que reproducen las relaciones de dominación (Gómez-Quintero, 2010; Restrepo & Rojas, 2010).

En este sentido, el pensamiento de-colonial, entendido como un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, con el objetivo de revertir el proceso de dominación, en los aspectos políticos, epistémicos y ontológicos, lo que para Garzón (2013) significa desprenderse de la naturalización de la monoculturalidad de la mente a través de un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicancias de la modernidad. En este contexto, el sur es considerado como

los que sufren el colonialismo, capitalismo y patriarcado y tiene como principios: a) la comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental del mundo; b) vivir con la diversidad considerada como riqueza de la humanidad; y c) no puede haber una teoría general o universal, dada que la producción de conocimientos debe contextualizarse según la sociedad y cultura de la que se extrae el conocimiento (De Sousa, 2009).

De esa manera, surgen las epistemologías del sur consideradas como perspectivas anti-hegemónicas, caracterizada por el reconocimiento de diferentes racionalidades, conocimientos, prácticas y actores sociales. Además, pretende identificar las experiencias futuras actuando en el campo de las expectativas sociales (Walsh, 2007). A raíz de esto, surge el proyecto-otro, cuyo principio es la relacionalidad, integración, articulación, e interconexión entre todos los elementos que son parte de la pachamama, como una propuesta intercultural basada en la necesidad de reconocer e interrelacionar diversas racionalidades que articulan y responden a cosmovisiones, experiencias colectivas, lógicas y axiomas distintos.

De modo que, el conocimiento debe ser visto como plural, desde las diferencias vivenciadas a través de los acontecimientos históricos y saberes que están lejos de ser universales, y que sobrepasen las limitaciones impuestas por la ciencia y que pongan en cuestionamiento y debate las diversas racionalidades (Walsh, 2007). Sin embargo, la interculturalidad es más que solo aceptar las diferencias, para romper las epistemologías y racionalidades modernas. Más bien, en palabras de Alvarado, et al. (2017) considerando el análisis de la interculturalidad propuesta por Walsh, quién expone que “es necesario construir un proyecto político y epistemológico acorde con las demandas de la sociedad actual que invisibiliza, subalterniza y menosprecia al otro, así como su fe, sus creencias y todo su ser en general” (p. 7). De este modo, se puede propiciar no solo un pluriculturalismo, sino que un diálogo genuino de saberes sociales y culturales.

Muchos países, especialmente en América Latina, han reconocido en su constitución política su carácter multicultural, y los derechos culturales de los pueblos originarios. Como expone Olive (2011) en una de sus tesis para una sociedad del conocimiento justa, en las sociedades multiculturales deben establecerse, con fundamento en un principio de justicia social caracterizada por la igualdad de dignidad y de derechos junto con el

reconocimiento de la identidad del sujeto (Murillo & Hernández, 2011), políticas de compensación y mecanismos de asignación diferencial de recursos, a favor de los pueblos y de los grupos culturales que han estado en desventaja por largos periodos. Además, ampliar las capacidades y los funcionamientos de las personas que pertenecen a grupos que han sido excluidos del conocimiento. Para esto, Olivé (2011) propone promover políticas que permitan la participación activa en los procesos de toma de decisiones relativos al control y a la explotación de los recursos naturales de los territorios donde viven; que se incorporen en sus prácticas sociales el conocimiento científico y tecnológico producido en otras partes; la participación en prácticas y en redes socio-culturales de innovación. Puesto que, se propone un modelo de pluralismo epistemológico para llevar adelante proyectos comunes entre sociedades diferentes.

Lo anterior, es aplicable y desarrollado en el espacio educativo escolar, en el que se hace necesario comprender la pluralidad en las formas de vivir, de concepción del mundo, de morales, de preferencias, es decir, armonía entre grupos diferentes. Puesto que, en palabras de Hall (1966) "los choques entre sistemas culturales no se limitan a las relaciones internacionales. Tales choques están tomando proporciones grandes dentro de nuestro propio país" (p.2). Así, el pluralismo planteado por Olivé (2011) promueve una idea de la ética como el conjunto mínimo de normas y valores para la convivencia armoniosa entre personas con diferencias sociales y culturales, afirmando que hay muchas formas posibles de conocer y de interactuar con el mundo. Para esto, la tolerancia entendida como la disposición para aceptar las diferencias, aunque se lastimen las propias convicciones, se vuelve un elemento fundamental para el desarrollo de una escuela pluralista. Asimismo, se evidencia que la interacción social y cultural en el aula, no está exenta de conflictos, sin embargo, a través de la tolerancia y reconocimiento sería posible la resolución de problemas sociales, donde se lleve a cabo la comprensión y aceptación de las diferencias a través del consenso y la comunicación.

CONCLUSIÓN

El espacio escolar ha estado marcado por ser una institución que promueve la homogeneidad de sus estudiantes, lo que ha provocado tensiones entre estudiantes indígenas y no indígenas que se enmarcan en una relación de discriminación entre pares. De igual forma, estas actitudes no solo provienen de los propios compañeros de clase, sino también, incluye a los profesores, e incluso se lleva a cabo la denominada discriminación institucionalizada por parte de la escuela. Aún peor, dado la poca formación en cuanto al respeto, aceptación y valoración a la diversidad sociocultural, estos procesos discriminatorios se han normalizado por los estudiantes, lo que ha llevado a que estudiantes indígenas sean sometidos a procesos de adaptación a la sociedad y cultura dominante, lo que para Edward Hall significaría definir la propia identidad cultural según el contexto en el que se involucra los sujetos, en este caso, el estudiantado.

Los espacios escolares occidentales poseen el monopolio educativo en América Latina desde hace varias décadas, lo que ha tenido gran impacto en contextos indígenas que han sufrido las consecuencias de la colonización de los espacios y de la dominación de estos. Al respecto, los espacios escolares caracterizados por ser construidos y organizados bajo el concepto de monoculturalidad ha traído consigo consecuencias que repercuten en los estudiantes y también en las propias prácticas educativas que han descontextualizado los contenidos curriculares y los saberes propios de los estudiantes. Por esta razón, y gracias a la voz de investigadores que han tomado la interculturalidad y la decolonialidad del saber como línea de acción, de investigación y como discurso crítico al colonialismo, surge la educación intercultural como un desafío epistemológico aplicado al campo de la educación escolar con la finalidad de descolonizar el pensamiento y también los espacios. Puesto que, los estudiantes indígenas conocen ambos espacios (escolar y natural) mientras que los estudiantes no indígenas solo conocen el escolar. Así, a través de la educación intercultural, se puede desarrollar un efectivo diálogo de saberes que contribuya a la formación y desarrollo de aprendizajes de todas y todos los estudiantes.

Producto de la diversidad de realidades y considerando los postulados de Berger y Luckmann, la realidad percibida de un sujeto puede no ser la realidad de otro. Por consiguiente, desde

la sociología del conocimiento se deben estudiar más allá de las variaciones empíricas del conocimiento en la sociedad, sino que los procesos en que el conocimiento queda establecido como realidad social. En contexto indígena, el espacio está asociado a la relación con el territorio, que considera los geográficos, ecológicos, socioculturales, políticos y espirituales vinculados a las dinámicas propias de la cultura. Lo anterior, se contrapone a la educación escolar sustentada en la episteme eurocéntrica occidental, puesto que, los espacios escolares están diseñados arquitectónicamente y construidos socialmente sin considerar los conocimientos socioculturales de los estudiantes, lo que desarrolla espacios de aprendizaje descontextualizados a la realidad social estudiantil.

En ese sentido, la educación intercultural no solo debe ser vista como un método para enseñar en contextos diversos, más bien, como un modelo para promover la conciencia, la sensibilidad y la comprensión de la diversidad sociocultural y que permita también el aprendizaje mutuo, aportando a la formación de los estudiantes en actitudes de empatía y respeto hacia el otro, considerándolo como un legítimo otro, y que trascienda a sus características sociales y culturales. De esta manera, surge la necesidad de formar a estudiantes y educadores en la perspectiva intercultural, para evitar la normalización de las actitudes discriminatorias, pero a su vez, normalizar la diversidad sociocultural presente en las aulas, que pueden ser y servir como una riqueza al proceso de enseñanza y aprendizaje, como una forma de aprehender los unos de los otros las diferentes formas de conocimiento de la realidad social.

REFERENCIAS

- Aguado, J., & Portal, M. (1991). Tiempo, espacio e identidad social . *Alteridades*, 1(2), 31-41. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/667/664>
- Aguiló Bonet, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: Justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómaditas*, 22(2). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430001.pdf>
- Alvarado, J., Matos, J., Machado, I., & Ojeda, J. (2017). Catherine Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. *Cuadernos Latinoamericanos*(29). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuadernos/article/view/22869/22790>
- Arenas, P., & Urzúa , A. (2016). Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sursur en el norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 15(1), 117-128. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.eaie>
- Berger , P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. (2001). Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. *Educação & Sociedade*, 22(75), 235-274. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200012>
- Cardenas Santillana, B., & Aguilar Bobadilla , M. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401009.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://letrasindomitas.files.wordpress.com/2019/03/dietz-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Epstein, R., Harris, A., Stanley, D., & Kanwisher, N. (1999). The Parahippocampal Place Area: Recognition, Navigation, or Encoding? *Neuron*, 23(1), 115-125. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(00\)80758-8](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(00)80758-8)

- Epstein, R., Smith, M., & Ward, E. (2009). What is the function of the parahippocampal place area? Testing the context hypothesis. *Journal of Vision*, 9(8), 963. <https://doi.org/10.1167/9.8.963>
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O., & Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21332837009.pdf>
- Fornet Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Garrido Pereira, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *CADERNOS CEDES*, 25(66), 137-163. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200002>
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305-331. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200016
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Book. https://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *Agóra USB*, 10(1), 87-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642109>
- Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Garden City.
- Hernández Rosete, D. (2008). Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social. *Sociológica*, 15(43), 87-102. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1480/1217>
- Horkheimer, M. (1998). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 275-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100015>
- Kamps, F., Julian, J., Kubilius, J., Kanwisher, N., & Dilks, D. (2016). The occipital place area represents the local elements

- of scenes. *NeuroImage*(132), 417-424. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.02.062>
- Madureira Ferreira, J., Karila, K., Muniz, L., Faria Amaral, P., & Kuipiainen, R. (2018). Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from Children in Brazil and Finland? *International Journal of Early Childhood*, (50), 259-277. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0228-6>
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis*, 8(23), 119-138. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200006
- Maunder, R., & Crafter, S. (2018). School bullying from a socio-cultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>
- Mejía, L., & López, L. (2010). La familia y la cultura: una conexión innovadora para el cuidado de la salud. *Index de Enfermería*, 19(2-3), 138-142. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000200015
- Molano L., O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*(7), 69-84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Murillo, J., & Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Navas, M., López-Rodríguez, L., & Cuadrado, I. (2013). Mantenimiento y adaptación cultural de diferentes grupos inmigrantes: variables predictoras. *Anales de Psicología*, 29(1), 207-216. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.135491>
- Olive, L. (2011). Los retos de las sociedades multiculturales: interculturalismo y pluralismo. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*(9), 207-227. <https://www.redalyc.org/pdf/4769/476948771005.pdf>
- Orellana-Alvear, B., López-Hidalgo, A., Maldonado-Matute, J., & Venegas-Delgado, V. (2017). Fundamentos de la biofilia y neuroarquitectura aplicada a la concepción de la iluminación en espacios físicos. *Maskana*, 8, 111-120. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/1881>

- Páramo Morales, D. (2017). Cultura y comportamiento humano. *Pensamiento y Gestión*(42), 1-5. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.42.10450>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quilaqueo, D., & Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*(47), 47-61. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-220120180004700163>
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrolladas en contextos indígenas. *Alpha*(37), 285-300. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Quintriqueo Millán, S. E., Riquelme Mella, E. H., Morales Saavedra, S., Quilaqueo Rapimán, D., & Gutiérrez Surjan, M. C. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227154>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Robledo-Martínez, F. A. (2015). Identidad cultural, salud social y Estado Social de Derecho. El caso “Tesoro Quimbaya” Quindío, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 17(4), 626-635. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n4.48601>
- Ruiz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales. Una mirada desde el sistema interamericano. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 40(118), 193-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332007000100007#notas
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: viaje a Los Ángeles y otros lugares reales e imaginarios*. Cambridge: Blackwell.
- Solano-Alpizar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194132805007.pdf>
- Soriano, M., Soriano, F., & Jiménez, E. (1994). School Violence Among Culturally Diverse Populations: Sociocultural and Institutional Considerations. *School Psychology Review*,

- 23(2), 216-235. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085708>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Sutil, L., & Perán, J. (2012). Neuroarquitectura y comportamiento del consumidor: una propuesta de modelo de diseño. *Open Aire*. https://explore.openaire.eu/search/publication?articleId=od_____978::4505c97c8a088104e65eefb-378878fec
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- UNESCO. (03 de Noviembre de 2001). Unesdoc. Obtenido de Unesco: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687.page=72>
- Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Valtolina, G. (2019). Procesos de aculturación, identidad étnica y menores migrantes. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 27(55), 31-47. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005503>
- Vergara del Solar, J., Vergara Estévez, J., & Gundermann Kroll, H. (2015). Sociología e identidad cultural latinoamericana. *Revista de Estudios Cotidianos*, 3(1), 1-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155234>
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48). https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*(9), 131-152. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600909.pdf>
- Weiner, K., Barnett, M., Witthoft, N., Golarai, G., Stigliani, A., Kay, K., . . . Grill-Spector, K. (2018). Defining the most probable lo-

- cation of the parahippocampal place area using cortex-based alignment and cross-validation. *Neuroimage*, 15(170), 373-384. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28435097/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade*, (21), 49-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100049>

ESPACIOS PARA APRENDER Y REGULARNOS EMOCIONALMENTE: LA EXCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ESCUELA³

SPACES TO LEARN AND REGULATE OURSELVES EMOTIONALLY: THE EXCLUSION OF THE CULTURAL DIMENSION IN SCHOOL

Gerardo Fuentes Vilugrón; Enrique Riquelme Mella

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre la regulación emocional y el espacio en el proceso educativo escolar y familiar de niños, niñas y jóvenes en contexto de diversidad social y cultural. El método utilizado en este capítulo consistió en una revisión teórica y como técnica de análisis teórico se sustenta en el análisis de contenidos a fin de discutir, interpretar y develar antecedentes. Se concluye que los grupos mayoritarios tienden a imponer los contenidos, formas de regulación de la emoción y organización de los espacios de aprendizaje, generando que los niños y niñas de ascendencia indígena deban adaptarse a las formas de conocimiento y saberes occidentales desarrollados e impuestos por la escuela y cultura dominante.

Palabras claves: Emoción, Espacio, Aprendizaje, Cultura, Pueblos Originarios.

INTRODUCCIÓN

Emoción y aprendizaje son dimensiones unidas en la experiencia educativa (Ibáñez, 2002; Saavedra, et al., 2015; Riquelme et al., 2020). Eso es evidente cuando se observa que las familias, en paralelo a la escuela, favorecen el aprendizaje a través

³ Esta investigación es financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y el proyecto FONDECYT Regular N°1191956 denominado "Educación escolar: socialización emocional en contextos de diversidad social y cultural".

de mecanismos de socialización como una herramienta para la educación de la regulación emocional de sus hijos e hijas (Henao & García, 2009; Jadue, 2003). Sin embargo, por mucho tiempo, la tendencia occidental escolar mantuvo la vida afectiva de los niños, niñas y jóvenes fuera de las escuelas (Buitrago & Herrera, 2013), enfatizando en su lugar la racionalidad del proceso educativo (de Sousa, 1990; Ibáñez, 2002). Esto también trajo consigo la minimización de los procesos afectivos asociados al contexto sociocultural (Sala & Abarca, 2001; Riquelme & Munita, 2013).

Las prácticas educativas para el logro de aprendizajes significativos de los niños, niñas y jóvenes se ponen en marcha desde la expectativa de un ideal de persona integral (Tsai, 2017). De modo que, la regulación emocional y el contexto sociocultural son ejes fundamentales (de León & Silió, 2010; Ramos & González, 2017). Esto porque los procesos educativos no ocurren de forma descontextualizada, sino que se producen en un espacio y en un momento social, histórico y cultural particular (Cano & Casado, 2015; Riquelme et al., 2017). Ahora bien, aunque estas dimensiones sean familiares para un acervo semántico colectivo, es necesario especificar que en este contexto se entiende que el espacio abarca tanto el lugar físico donde se organizan prácticas sociales como también lo que éstas mismas significan social y culturalmente dentro del mismo. Es decir, el espacio se relaciona con la percepción del ser humano, donde la red de vínculos de significación que se establece al interior de los grupos, con las personas y las cosas, trasciende a los aspectos físicos o materiales (Hall, 1966; Nogué, 2014, 2015; Tuan, 1979; Ruiz, 1994). Sin embargo, la mediación y organización de los espacios de aprendizaje pueden estar vinculados a niveles de complejidad e impacto (Linzmayr, 2017), lo que ha sido sistemáticamente omitida en la dinámica de la educación escolar.

Durante la infancia y adolescencia, la familia y la escuela son los principales agentes de socialización, es en estos espacios donde los estudiantes pasan la mayor cantidad de tiempo (Cano & Casado, 2015; Villarroel & Sánchez, 2002); es decir, son los escenarios fundamentales en la formación integral de la persona (Echavarría, 2003). Lo anterior, es particularmente relevante en tanto las emociones están ligadas a la manera en que niños y niñas perciben los espacios según su cultura y sociedad (Baeza, 2008; Guzmán, 2018; Solano-Alpizar, 2015), así cada uno de estos espacios de interacción es organizado según el ideal afectivo

propio de los distintos grupos culturales (Riquelme et al., 2020). Sin embargo, en escenarios de diversidad sociocultural, muchos espacios de aprendizaje y regulación emocional son organizados conforme a la experiencia de grupos dominantes, donde se excluyen aquellos espacios que son significativos para los grupos dominados. Esto es un proceso histórico bastante bien documentado desde el siglo XI en lo referente a los espacios asociados a la dimensión espiritual y religiosa del ser humano.

Al plantearse la idea de “Marcar el espacio, iglesias y espacio eclesiástico como reto ideológico”, una de las primeras cuestiones que se nos plantean es ¿qué puede marcar más el espacio que la transformación de los símbolos religiosos del enemigo, en este caso, la de los espacios sagrados musulmanes que se van conquistando al avanzar hacia el sur? Sobre esta transformación del espacio se va a construir la legitimidad política (Echavarría, 2003, p. 53).

El uso de espacios privilegiados como marcadores de dominancia y exclusión siguen hoy siendo ampliamente utilizados (Houssay-Holzschuch & Teppo, 2009); es particularmente evidente en contextos de diversidad cultural, donde los niños y niñas de ascendencia indígena que aún mantienen saberes propios deben adaptarse a las formas de conocimiento y saberes occidentales históricamente impuestos por la escuela y cultura dominante. En este contexto, el objetivo de este capítulo es presentar los elementos teóricos de la literatura asociados al vínculo entre espacio, regulación de la emoción y aprendizaje tanto desde el conocimiento occidental como desde la cosmovisión de los pueblos originarios.

Algunos alcances sobre emoción y aprendizaje

Los primeros vínculos emocionales se establecen primero en el contexto familiar y luego en la educación escolar (Heras et al., 2016). Estos vínculos afectivos mediatizan modos de favorecer la adaptación, y la regulación emocional constituye uno de los aspectos de mayor relevancia en el adecuado ajuste a los distintos escenarios, lo que facilita el aprendizaje en ambos espacios (Denham et al., 2012; Dunsmore & Halberstadt, 2009). Los escenarios paradigmáticos (de Sousa, 1990) constituyen entonces espacios de regulación emocional, donde la dirección que entregan los agentes socializadores permite un aprendizaje fun-

cional en estos contextos (Riquelme & Munita, 2013; Riquelme et al., 2020).

En otras palabras, las personas aprenden situadamente en un proceso mediatizado por la forma en que puedan regularse emocionalmente, lo que constituye una forma estable de reconocerse. Como expone Freire (2015 [1970]):

"Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica "bancaria", pertenecen al educador, quien los describe y los deposita en los pasivos educandos" (p. 90).

Se conforma así, un vínculo indivisible entre cultura e identidad cultural en el ciclo completo del desarrollo humano que envuelve al aprendizaje de contenidos específicos en escenarios específicos (Martínez, 2009; Páramo, 2017). De esta forma, la educación siempre ha implicado un proceso integral, no solo desde el punto de vista individual —promoviendo el desarrollo tetradimensional del ser humano (cuerpo, mente, sociocultura y espiritualidad—, sino que también desde las interacciones sociales o interpersonales desde donde se educa una regulación emocional (Vivas, 2003; Buitrago & Herrera, 2013).

La interacción social comienza desde la primera infancia y refleja la necesidad de tener capacidades o conductas para interactuar con los pares de forma efectiva y satisfactoria (López, 2008). Estas relaciones interpersonales permiten regular las actividades y comportamientos, potenciando aspectos psicológicos como la memoria, la percepción y el pensamiento simbólico, los que se vuelven indispensables en el aprendizaje (Albornoz, 2009). Aunque durante los últimos veinte años el reconocimiento de estas dimensiones afectivas en el aula se ha incrementado, es aún evidente la exclusión explícita de la didáctica de las emociones en el espacio educativo escolar en favor de políticas educativas centradas en los aspectos cognitivos e intelectuales (Oros et al., 2011; Escobar et al., 2010). Al respecto, Riquelme et al. (2016) destacan que esta exclusión opera en un currículo prescrito, puesto que el contenido curricular y el currículum emocional se mantienen operando en conjunto en la interacción entre el currículo real y el oculto, manteniendo en este último una educación emocional en la que se despliega un modelo también monocultural de emociones.

Lo anterior, es parte del paradigma de la pedagogía occidental que considera que la educación es un proceso exclusi-

vamente basado en el procesamiento de la información y en la acumulación de contenidos para generar un pensamiento productivo (García, 2012). En efecto, las interacciones en el aula tienen importantes consecuencias en la formación personal y académica de los estudiantes en los distintos niveles de aprendizaje (Ibáñez, 2002). A pesar de que las emociones son personales o individualmente “sentidas”, la dimensión emocional y la forma en que una persona puede llegar a autorregularse está mediada socialmente. Esto porque también existen las emociones colectivas, entendidas como las emociones comunes que se sienten con aquellos pares que comparten el mismo contexto social (Zubieta et al., 2008). Entonces, sobre todo en contexto de diversidad étnica, se deberían integrar las diferentes costumbres, creencias y valores a favor de producir una mejor convivencia entre los participantes en la institución educativa (Peña & Canga, 2009).

Interacción con el espacio para la regulación emocional y el aprendizaje

Como se señaló anteriormente, el espacio es un lugar practicado, caracterizado por las acciones de las personas que lo habitan (de Certeau, 1996), lo que para Linzmayer (2017) declara como espacios conceptuales. Este espacio se divide en diversas dimensiones: material, histórica, cultural, política y simbólica. Es decir, el espacio no solo implica la percepción del espacio físico sino también, las sensaciones, sentimientos y emociones asociadas, incluidas las acciones y prácticas que se realizan en él (Kuri, 2013). En este sentido, el espacio es una construcción material y social (Haesbaert, 2013), que comprende las relaciones interpersonales y las relaciones con los objetos (Aguado y Portal, 1991). Es aquí donde se construye la identidad, las relaciones, la historia y el sentido de pertenencia (Flores, 2005).

La relación de las personas con los espacios físicos y sociales ocurre desde el reconocimiento de los lugares en los que cada cultura se desarrolla (Ortiz, 2012). Es decir, los espacios se transforman en lugares de significancia y representación social según el contexto social y cultural. Por ejemplo, para la sociedad mapuche existen los *kuel*, montículos de tierra de uso funerario que pueden ser usados como mapas geográficos y que, según la cosmovisión mapuche, son centros energéticos vitales que otorgan equilibrio en la naturaleza. Este tipo de sitios otorgan

un sentido de cohesión y pertenencia al grupo (Greene, 2014). Así, la cultura media entre la representación y significancia del espacio e influencia la regulación emocional de las personas.

Los espacios, por tanto, han adquirido relevancia en el proceso de regulación de la emoción y en el aprendizaje en contexto de educación escolar, que busca que los estudiantes se conviertan en un “ciudadano ideal” (Ang & Lynn-Hee, 2019). No obstante, en los espacios educativos escolares las emociones han sido reducidas a propias e impropias y se miran desde una mirada dualista mente/cuerpo. Esto también es expuesto por de Sousa (1990) quien sostiene que la regulación emocional es invisibilizada en el espacio escolar por ser considerada opuesta a la racionalidad.

En general, la escuela considera el espacio de manera pasiva, como un contenedor empírico, objetivo y mapeable, reducido a una dimensión absolutamente física (Kenway & Youdell, 2011). Esto se contrapone a lo que se señala en el campo de la geografía emocional, que indica que los signos espaciales, embebidos en las prácticas y discursos de socialización son fundamentales para dar lugar a la presencia, ausencia o intensidad de las emociones (Zembylas, 2011). Aquí la emoción y el espacio dejan de ser aspectos lineales para pasar a ser constituidas en base a relaciones y prácticas sociales y culturales (Nairn & Higgins, 2011).

Multiculturalidad, regulación emocional y la brecha epistemológica en la escuela

Desde los postulados de Geertz (1973) se ha definido la cultura como la organización social de significados en contextos históricos y sociales específicos, entre los que la identidad está asociada a la idea y representación de uno mismo y la relación con los demás (Giménez, 2009). Actualmente, y a través de la evolución del concepto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define cultura como:

el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001, p. 67).

Es decir, cultura es una forma de ser, ver, estar y sentir el mundo, de donde se desprenden diversas dimensiones y funciones sociales: un modo de vivir, cohesión social, creación de riqueza y empleo, y equilibrio territorial (Molano, 2007). Con esto, el ser parte de una cultura se vuelve un derecho y una exigencia para conseguir determinado modo de vida (Ruiz, 2007, p. 197). Al respecto, América Latina es un continente multicultural con una gran población de ascendencia indígena y, por lo tanto, con diversidad y riqueza social, cultural, económica y educativa (Quintriqueo & Arias-Ortega, 2019). Sin embargo, a pesar de esta diversidad, aún persiste en el continente un pasado colonial en la que domina una epistemología y ontología eurocéntrica occidental (Riquelme et al., 2016).

Desde la episteme occidental, el espacio de la escuela es el más idóneo para que los niños, niñas y jóvenes alcancen aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo de todas las dimensiones del ser humano: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir con otros (Martínez & Echeverría, 2009), a lo que se puede agregar el saber estar (presente) y el saber sentir (amar). Ello difiere de la cosmovisión de los pueblos originarios, donde el espacio de aprendizaje ideal está sustentado en la transmisión de conocimientos y saberes en el contexto familiar y comunitario, vinculado a la cultura, naturaleza o territorio, espiritualidad y emoción (Riquelme et al., 2020; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Este conflicto entre ambas visiones, pero con la dominancia de solo una en el ámbito escolar, la eurocéntrica occidental, trae como consecuencia una brecha epistemológica que genera la descontextualización de los conocimientos y saberes (Riquelme et al., 2016).

Los procesos de occidentalización y universalización de los conocimientos y formas de pensamiento no solo han incidido en la dominación económica, política, social y cultural, sino también en las formas de organizar los espacios en favor de la regulación de la emoción para el aprendizaje, lo que apunta a la permanencia de la dominación del poder como una forma de superioridad sobre otros (Quijano, 2014; Walsh, 2008). Esto, finalmente, trae consecuencias negativas para los grupos minoritarios. Entre estas consecuencias, está la violencia, negación y prejuicios, lo que dificulta alcanzar aprendizajes en el espacio educativo escolar (Rivera, 2015).

Desde la cosmovisión del Pueblo Mapuche, la relación con la educación y el saber está sustentado en la memoria, discurso y transmisión en el contexto familiar de conocimientos sociales, culturales y de la naturaleza a través de padres de familia y sabios, denominados kimches (Quilaqueo et al., 2017). Este sistema de trasmisión de conocimiento propio se denomina kimel-tuwun y es definido como una acción educativa o método de enseñanza y aprendizaje fundamentado en cinco principios: respeto, estima y reconocimiento entre los miembros de la familia y las comunidades, buen pensamiento, solidaridad y formación de la persona en el saber (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Para muchos pueblos originarios, la concepción del espacio tiene que ver con el entorno natural en conjunto con la tetradimensionalidad, puesto que, el aspecto espiritual y existencial se vuelve un aspecto fundamental durante la vida (Quintriqueo et al., 2015) y, por lo tanto, la organización de los elementos en el espacio también se articula con esta concepción. Para el Pueblo Mapuche, el espacio está asociado a las transformaciones territoriales. Ellos consideran que lo geográfico, ecológico, socio-cultural, político y lo espiritual están vinculados a las dinámicas propias de la cultura (Quintriqueo, et al., 2015). Esta visión se contrapone a la educación escolar sustentada en la episteme eurocéntrica occidental, donde la estructura física de los espacios escolares no considera los conocimientos socioculturales de los estudiantes, transformándose así en espacios descontextualizados de la realidad estudiantil. En síntesis, como indica Ibáñez (2002), si las emociones definen las representaciones del espacio, este sería uno de los factores de mayor relevancia en el proceso de aprendizaje. La cultura media la regulación de la emoción y a su vez esta define los espacios para el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes.

Para los pueblos originarios, la transmisión de conocimientos consiste en un compromiso social y cultural de proteger y mantener la identidad, de modo que los padres de familia son los sabedores tradicionales (Riquelme et al, 2020; Jamioy, 1997). Sin embargo, a lo largo de la historia, se ha mantenido una censura de estos conocimientos y saberes con el objetivo de colonizar el espacio, los cuerpos y el lenguaje (Quintriqueo & Torres, 2013; Wright, 2003). Es decir, dicha desvalorización de los conocimientos y saberes de los pueblos originarios del continente americano han generado una invisibilización epistemológica a

fin de colonizar, también, los métodos de educar y de producir aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes tanto indígenas como no indígenas.

CONCLUSIÓN

La educación es un aspecto fundamental en el desarrollo del ser humano, no tan solo desde la dimensión de conocimientos teóricos y prácticos, sino en aspectos más trascendentales como el saber ser y el saber convivir o relacionarse con otros. Existen diversos espacios idóneos para conseguir aprehender habilidades que permitan el desenvolvimiento de niños, niñas y jóvenes en una sociedad social y culturalmente diferente. Es necesario comprender que no existe un lugar ideal para todos los seres humanos. Es decir, lo que para algunos es un espacio significativo de desarrollo de aprendizajes, para otros puede llegar a ser un espacio que dificulta el objetivo principal de la educación. Un espacio educativo ideal se construye en relación al sentido del aprendizaje, sus contenidos, pero además desde el ideal de persona al que culturalmente se propende.

En un escenario de diversidad social y cultural, la invisibilización de los conocimientos y saberes indígenas ha perjudicado a gran parte de los estudiantes de origen indígena en Latinoamérica, porque, a pesar de que hay avances para visibilizar dichos saberes con la incorporación de la educación intercultural —entendida como el diálogo constante de conocimientos y saberes entre sociedades y personas culturalmente distintas—, esta ha estado direccionada desde sus inicios, por su aplicación solo a estudiantes de ascendencia indígena impidiendo una educación intercultural para todos y todas las estudiantes. Este direccionamiento ha generado un problema tanto en el sistema escolar como en los espacios escolares, donde se han reproducido prácticas de discriminación, segregación y aculturación emocional en estudiantes indígenas y no indígenas (Consedine et al., 2014; Leersnyder et al., 2013), lo que se evidencia en la desigualdad de oportunidades y condiciones para el aprendizaje. Así, se ha fomentado la pérdida de identidad cultural y, en algunos casos, la autonegación social y cultural por parte de estudiantes indígenas, como una forma de sentirse parte o incluidos en la sociedad eurocéntrica occidental.

Con el fin de contribuir al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, desde una mirada educativa intercultural y como constante desafío a las políticas educativas, surge la necesidad de reconocer y tomar en consideración los conocimientos sustentados en la cosmovisión de los pueblos originarios. El sistema de aprendizaje de estos pueblos, sustentado en la memoria familiar, puede ser incorporado a la educación escolar a fin de enriquecer el aprendizaje significativo de todos los niños, niñas y jóvenes (Molina y Tabares, 2014; Quintriqueo & Arias-Ortega, 2019), lo que, además, contribuya a disminuir el desconocimiento de otras formas para el desarrollo de aprendizajes que permita un intercambio genuino de conocimientos y saberes socio-culturales. Esto supone un modelo de educación diferente a los métodos tradicionales impuestos por la episteme eurocéntrica occidental que tenga como objetivo que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades en igualdad de condiciones. Así, no se impide el desarrollo de la identidad cultural y se fortalece el sentido de pertenencia cultural que históricamente ha sido desvalorizada por discursos y prácticas coloniales.

REFERENCIAS

- Aguado, J., & Portal, M. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1(2), 31-41. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/667>
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13266>
- Ang, C., & Lynn-He, E. (2019). Feeling schools, affective nation: The emotional geographies of education in Singapore, slippages as tactical manoeuvres. *Emotion, Space and Society*, 32, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2019.100589>
- Baeza Correa, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 193-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200012>
- Buitrago Bonilla, R., & Herrera Torres, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis y Saber*, 4(8), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Cano González, R., & Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas

- de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Consedine, N., Chentsova-Dutton, Y., & Krivoshekova, Y. (2014). Emotional Acculturation Predicts Better Somatic Health: Experiential and Expressive Acculturation Among Immigrant Women From Four Ethnic Groups. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(10), 867-889. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.10.867>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. Universidad Iberoamericana: Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- De León Sánchez, B., & Silió Sáiz, G. (2010). La familia. Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 327-333. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionen-laautonomiay.pdf
- De Sousa, R. (1990). *The rationality of emotion*. Bradford Books
- Denham, S. A.; Bassett, H. H.; & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Dunsmore, J. C.; & Halberstadt, A. G. (2009). The dynamic cultural context of emotion socialization. Em: J. A., Mancini; K. A., Roberto; J. A. E., Mancini; & K. A. E., Roberto (Orgs.), *Pathways of human development: Explorations of change* (pp.171-190). Lanham, MD: Lexington Books. <https://psycnet.apa.org/record/2009-18179-010>
- Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006
- Echevarría, A. (2003) La transformación del espacio islámico (siglos XI-XIII). En: *Annexes des Cahiers de linguistique et de civilisation hispaniques médiévaux*. N°15, pp. 53-77; 10.3406/cehm.2003.1281

- Escobar Torres, J., Domínguez Hernández, A., & García Cruz, R. (2010). La expresión emocional en el aula y su relación con el aprendizaje significativo: estudio cualitativo en alumnos de la licenciatura en psicología de la UAEH. *Revista Científica de Psicología*, 10, 27-54. <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/2169/>
- Flores, I. (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: Una discusión teórica. *Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana*, 41-48. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/345>
- Freire, P. (2015 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gastélum, C. (2006). Las escuelas residenciales para aborígenes desde una perspectiva sociológica. *Revista Mexicana de Estudios Canadienses (nueva época)*, (11), 87-100. <https://www.redalyc.org/pdf/739/73901105.pdf>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Basic Book. https://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001
- Greene Silva, F. (2014). BCN. Los Kuel mapuche: Consideraciones para reconocer Kuel en la Región del Biobío. *Biblioteca del Congreso Nacional*. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20252/5/Los%20kuel%20mapuche%20_%20casos%20en%20el%20Biobio_v2.pdf
- Guzmán Marín, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001
- Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Garden City.
- Henao López, G., & García Vesga, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista*

- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), 785-802. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/193/89>
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Houssay-Holzschuch, M & Teppo, A. (2009) A mall for all? Race and public space in post-apartheid Cape Town. *Cultural geographies* 16, 351-379. [10.1177/1474474009105052](https://doi.org/10.1177/1474474009105052)
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el Aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, (29), 115-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100008>
- Jamioy Muchavisoy, J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas*, (7), 64-72. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/42-limites-y-posibilidades-en-la-formacion-de-investigadores-nomadas-7/652-los-saberes-indigenas-son-patrimonio-de-la-humanidad>
- Kenway, J., & Youdell, D. (2011). The emotional geographies of education: Beginning a conversation. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 131-136. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.07.001>
- Kuri Pineda, E. (2013). Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica. *Sociológica*, 28(78), 69-98. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100003
- Leersnyder, J., Mesquita, B., & Heejung, K. (2013). Emotional acculturation. En D. Hermans, B. Rimé, & B. Mesquita, *Changing emotions* (págs. 127-133). Psychology Press.
- Linzmayr Gutiérrez, L. (2017). Espacios Conceptuales de Actuación Profesional: vivencia, práctica y entrenamiento. *Educación Física y Ciencia*, 19(2). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612017000200008&lng=es&tlng=es

- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis. Revista Latinoamericana*, 8(23), 119-138. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200006
- Molano L., O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Molina Bedoya, V., & Tabares Fernández, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 149-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200008>
- Nairn, K., & Higgins, J. (2011). Las geografías emocionales de las reformas escolares neoliberales: espacios de refugio y contención. *Emoción, espacio y sociedad*, 4(3), 180-186. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.10.001>
- Nogué, J. (2014). Sentido del lugar, paisaje y conflicto. *Geopolítica(s)*, 5(2), 155-163. https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n2.48842
- Nogué, J. (2015). Emoción, lugar y paisaje. En A. L. Isabel Valverde, *Teoría y paisaje II: Paisaje y emoción. El resurgir de las geografías emocionales* (p. 170). Universitat Pompeu Fabra. http://www.catpaisatge.net/fitxers/publicacions/teoria_paisaje2/tp_8.pdf
- Oros, L., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000300004&script=sci_abstract&tlng=es
- Ortiz Guitart, A. (2012). Cuerpo, emociones y lugar: Aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geo-*

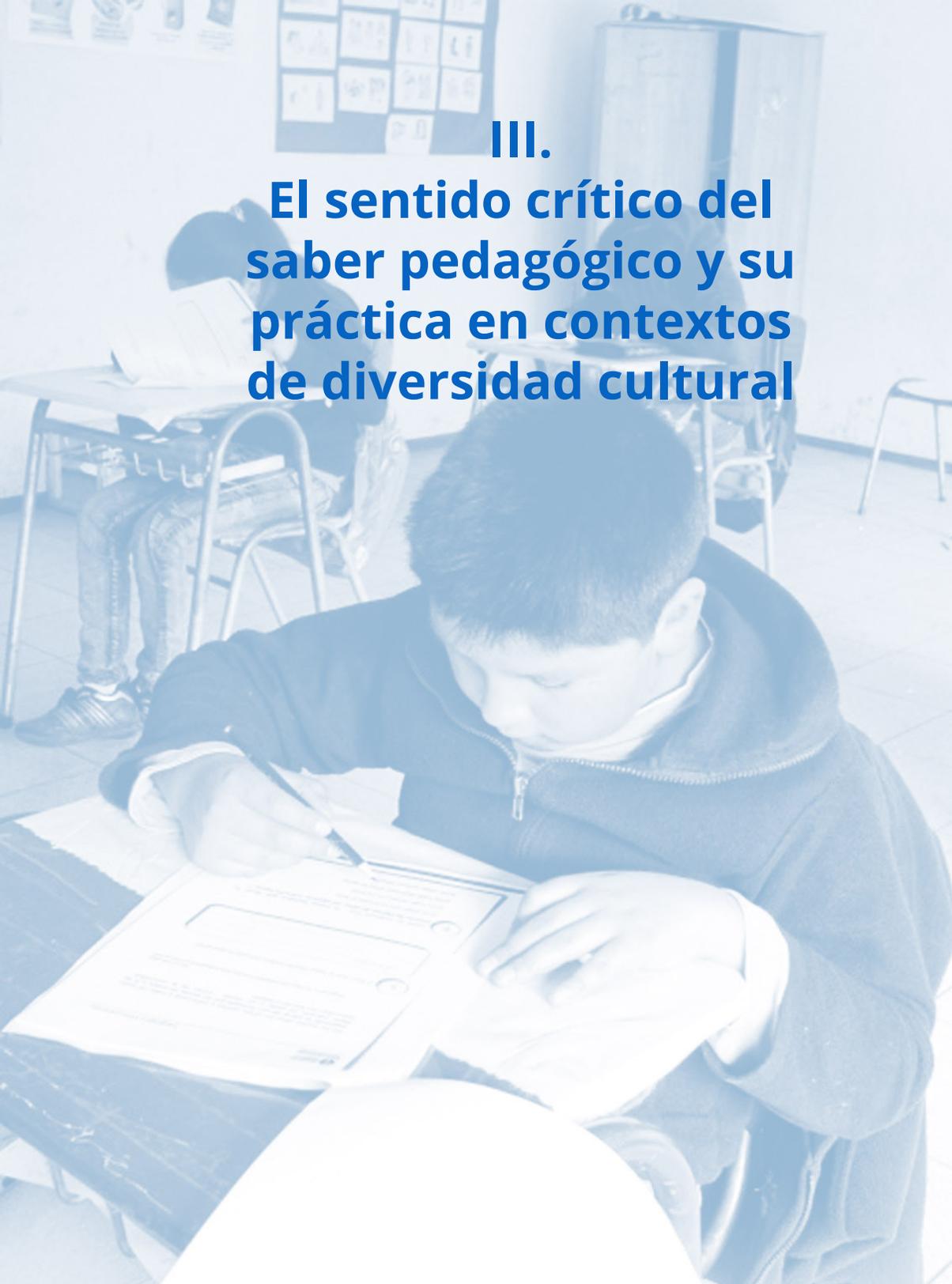
- graphicalia, (62), 115-131. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.201262850
- Páramo Morales, D. (2017). Cultura y comportamiento humano. *Pensamiento y Gestión*, (42), 1-5. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.42.10450>
- Peña, A., & Canga, M. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 199-210. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129312574003.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quilaqueo Rapimán, D., & Quintriqueo Millán, S. (2017). Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Chile. Ediciones Universidad Católica de Temuco. http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/METODOS_EDUCATIVOS_MAPUCHE-PDF.pdf
- Quilaqueo, D., Fernández, C., & Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum*, 32(1), 159-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000100159>
- Quintriqueo, S., & Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, (59), 81-91. <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2019/08/06-QUINTRIQUEO-RDA59.pdf>
- Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 199-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100012>
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M., & Peña-Cortes, F. (2015). Enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales: hacia una perspectiva intercultural. Ediciones Universidad Católica de Temuco. <http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/ciencias-sociales.pdf>
- Ramos Rangel, Y., & González Valdés, M. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000100009
- Riquelme Mella, E., Lavoie, G., Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S. (2017). Emoción y exclusión: ideas clave de

- Vygotsky para revisar nuestro papel en una escuela con un entorno de diversidad cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 169-184. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200002>
- Riquelme Mella, E., Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S., & Loncón Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 523-532. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Riquelme, E., Gutiérrez, X., Halberstadt, A., Baeza, J., Conejeros, J., & Liencura, G. (2020). Estados afectivos ideales: la perspectiva de niños mapuches de sectores rurales de La Araucanía. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres (Coord.), *Diálogo de saberes en Educación Intercultural: Conflicto Espistémico en Contextos Indígenas en Chile y México* (pp. 204-215). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Riquelme, E. & Munita, F. (2013). *Lectura Mediada y Escenarios Paradigmáticos Ficticios. ¿Qué leer? ¿Cómo leer?, Perspectivas sobre la Lectura en la Infancia* (pp. 349-364). Plan de Fomento Lector del Ministerio de Educación de Chile.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. Talar. *Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 10(15), 49-70. <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/18>
- Ruiz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales. Una mirada desde el sistema interamericano. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 40(118), 193-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332007000100007
- Ruiz, J. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 93-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150154>
- Saavedra Torres, J., Díaz Córdoba, W., Zúñiga Cerón, L., Navia Amézquita, C., & Zamora Bastidas, T. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología*, 7(2), 29-44. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfologia/article/view/52874#:~:text=En%20la%20actualidad%20se%20reconoce,especie%2C%20la%20memoria%20y%20el>

- Sala Roca, J., & Abarca Castillo, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (13), 209-232. <http://dx.doi.org/10.14201/ted.2937>
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Tsai, J. (2017). Ideal Affect in Daily Life: Implications for Affective Experience, Health, and Social Behavior. *Curr Opin Psychol*, 17, 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.004>
- Tuan, Y.-F. (1979). Space and Place: Humanistic Perspective. En S. Gale , & G. Olsson, *Space and Place* (Vol. 20, págs. 387-427). *Progress in Human Geography* . doi: https://doi.org/10.1007/978-94-009-9394-5_19 UNESCO. Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687.page=72>
- Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). Relación Familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Wright, P. (2003). Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco argentino. *Horizontes Antropológicos*, 9(19), 137-152. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832003000100006>
- Zembylas, M. (2011). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 151-159. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.03.003>
- Zubieta, E., Delfino, G., & Fernández, O. (2008). Clima Social Emocional, Confianza en las Instituciones y Percepción de Problemas Sociales. Un Estudio con Estudiantes Universitarios Urbanos Argentinos. *Psykhé*, 17(1), 5-16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100002>

III.

El sentido crítico del saber pedagógico y su práctica en contextos de diversidad cultural



CREENCIAS DE PROFESORES RURALES EN EL CONTEXTO DE UN ENFOQUE REFLEXIVO: ¿CUÁL ES EL PRINCIPAL DESAFÍO EN EL SIGLO XXI?

RURAL TEACHERS' BELIEFS IN THE CONTEXT OF A REFLEXIVITY APPROACH: WHAT IS THE MAIN CHALLENGE IN THE 21ST CENTURY?

Viviana Zapata Zapata; Evelyn Zagal Valenzuela

RESUMEN

Las creencias de los individuos se constituyen como redes de sentido que se construyen a partir de las interacciones de estos con su ambiente social. Por ello, el contexto en que desarrollan las creencias los profesores/as se torna relevante para lograr comprender las configuraciones que implica la práctica docente. El objetivo de este capítulo es comprender desde una perspectiva reflexiva las creencias de profesores/as rurales bajo el enfoque educativo intercultural. La metodología consistió en un mapeo sistemático de artículos científicos, proveniente de diversas bases de datos, además de la revisión de literatura especializada. El análisis de la información radicó en el análisis de contenido. Se concluye que, para posibilitar la transformación de las creencias sedimentadas de profesores/as rurales, es pertinente asumir un enfoque reflexivo y un enfoque educativo intercultural, desde una perspectiva crítica, considerando acciones contextualizadas, situadas, temporales, históricas y valorando el acervo de conocimientos.

Palabras clave: Profesor rural; Educación; Educación rural; Educación intercultural; Enfoques pedagógicos; Teoría crítica.

INTRODUCCIÓN

Las creencias de profesores/as se comprenden como las construcciones psicológicas, configuradas por imágenes, ideas, vivencias y constructos considerados como verdaderos, que direccionan las formas de pensar y de actuar, ya sean de forma consciente o inconsciente (Richardson, 1996; Van Driel et al., 2007). Por lo tanto, estos constructos subjetivos, que radican en la individualidad y luego en la configuración colectiva, se accionan como verdades para interpretar y dar respuesta a la realidad (Skott, 2015). Asimismo, se asume que las creencias están íntimamente relacionadas con el plano afectivo. Esto implica que, son los supuestos explicativos para entender, comprender y explicar la realidad desde la subjetividad a la intersubjetividad.

Las creencias del profesorado se asumen como redes complejas, que se instalan en la memoria de largo plazo y se alojan en la mente de los individuos. Estas, no solo se han construido de manera privada e individual, sino que tienen una naturaleza sociocultural que deriva de la interacción de los individuos con su ambiente social (Díaz et al., 2012). Por consiguiente, el contexto en que desarrollan las creencias los profesores, es relevante a la hora de comprender el mundo y configurar redes explicativas.

Distintas investigaciones relacionadas con creencias de profesores (Andrew & Xenofontos, 2015; Hernández et al., 2020; Jiménez & Gutiérrez, 2007; Skott, 2015), buscan reflexionar a partir de supuestos explicativos, cómo estas se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes y la forma de resolver las distintas problemáticas en la implementación del currículo (Hernández et al., 2020). De estas investigaciones se relevan aspectos vinculados a la gestión del rol docente respecto de sus creencias, tales como: 1) direccionan las prácticas y decisiones de los profesores en el aula (Jiménez & Gutiérrez, 2007); 2) influyen en las creencias de los estudiantes, ya sea en lo que está vinculado con lo disciplinar o formas de comprender el mundo (Skott, 2015); y 3) actúan como filtros de supuestos explicativos para dinamizar prácticas pedagógicas, más allá de la predicción, sino más bien como indicadores de actuación (Andrew & Xenofontos, 2015).

En este escenario, resulta apropiado explicitar que las creencias de los/as profesores/as se ven influenciadas por el contexto en el que interactúan y desarrollan su ejercicio profesional, es por ello, que el motivo de interés del presente artí-

culo reflexivo se sustenta en las creencias del profesorado que se desempeña en el entorno rural con influencia eurocéntrica occidental, desde el colonialismo en distintas dimensiones en la educación rural (Gasché, 2013).

El sentido original de la educación rural se encuentra vinculada a los propósitos que cada Estado-nación le otorgue, de acuerdo con el contexto histórico y social imperante. Por ejemplo, en países como, Brasil y Bolivia, fue conceptualizada como un intento de bloqueo a la emigración del campo a las ciudades; otro ejemplo es Argentina, donde se utilizó como eje central del desarrollo de la agricultura de exportación y en México, para impulsar la reforma agraria y el poder del Estado por sobre el de la iglesia (Civera et al., 2011).

De esta forma, la educación rural en el contexto tanto nacional como internacional, históricamente se ha asociado a una propuesta educativa empobrecida y descontextualizada, en el sentido que se propone para la gente del campo y no de la gente del campo (Civera & Costa, 2018). En consecuencia, ha sido el agente reproductor de ideologías y axiologías dominantes, donde se pueden observar innovaciones pedagógicas precarias, carentes de contextualización. Esto, sin lugar a dudas ha configurado las creencias de los profesores que desarrollan su ejercicio laboral en este tipo de escuelas (Vera-Bachmann et al., 2012).

En el contexto latinoamericano, en la segunda mitad del siglo XX, las experiencias educativas rurales se focalizaron desde una perspectiva ruralista, es decir, visualizando las necesidades de desarrollo de los sectores rurales (Civera & Costa, 2018). Respecto al proceso de escolarización rural en Chile, este tiene su origen en el siglo XIX y su principal propósito, en el ámbito educativo es la cobertura (Pérez, 2018), la cual tiene características homogeneizantes y colonizadora, lo que implica que tiene un carácter civilizatorio, que se traduce en un sistema organizado a nivel macro, meso y micro, desde una colonialidad del saber, del poder y del hacer (Gasché, 2013; Quijano, 2000).

Estos antecedentes de contexto, respecto a la colonialidad del saber, del poder y del hacer (Gasché, 2013; Quijano, 2000), sin lugar a dudas han influenciado en las creencias de los/as profesores/as a lo largo de la historia de la educación, más aún en la educación rural, debido a que estas se forman a partir de las ideas, comprensiones, imágenes que son consideradas

como verdaderas y sirven de guía en el comportamiento educativo (Richardson, 1996). Dichas creencias, son de carácter implícito y en muchas ocasiones complejas de movilizar y transformar, ya que se han configurado a lo largo de la vida escolar, social y profesional, a lo que se suma de experiencias vividas (Fernández et al., 2016).

Las creencias de los/as profesores/as que son parte del sistema educativo escolar, subyacen a sus prácticas educativas y relacionales, actuando en muchas oportunidades bajo la concepción de una profecía auto cumplida en relación con los estudiantes, sin considerar otros elementos que influyen en la educación en general y principalmente la educación rural (Plá, 2016; Sartorello, 2019; Turner et al., 2009), lo que muchas veces conlleva percepciones estereotipadas, como por ejemplo considerar que los estudiantes de los sectores más vulnerables tendrán mayores dificultades de aprendizaje, sin considerar elementos de financiamiento, gestión educativa, vínculo familia-escuela (Zapata, 2022).

Por lo tanto, como señala Bourdieu y Passeron (2001), el sistema de creencias de los/as profesores/as y las expectativas que generen en su accionar pedagógico, está directamente relacionado con el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, se plantea una reflexión relacionada con las creencias de profesores/as y su práctica pedagógica en el contexto rural, la que demanda un desafío de resignificarse, tal como plantea, Williamson (2004) “adecuando programas a sus realidades e historias socioculturales y lingüísticas; deben reconocer, valorar y aprovechar pedagógicamente sus conocimientos disponibles, generados en sus procesos de socialización inicial comunitaria” (p. 105). Con dicho proceso, se amplifica la posibilidad de la modificación del sistema de creencias de los profesores y con ello la transformación paulatina de su práctica pedagógica.

Para analizar desde el enfoque reflexivo las creencias de profesores/as rurales, bajo el enfoque educativo intercultural en perspectiva crítica, se propone el siguiente corpus: 1) Contextualizando la educación rural en Chile y la configuración de creencias docentes; 2) Enfoque reflexivo como transformación de la creencia a la práctica docente; 3) Enfoque educativo intercultural como marco de reflexión de las creencias docentes; 4) Desafíos de un enfoque educativo intercultural en la escuela chilena. Con el fin de lograr el objetivo propuesto se realizó un ma-

peo sistemático de artículos científicos utilizando las fuentes y bases de datos WOS, SciELO, Scopus, Eric, Redalyc, Doaj, además de libros especializados en el contexto internacional, nacional y local. El procedimiento de análisis de la información empleado es el análisis de contenido, revelando los significados implícitos y explícitos que subyacen en los textos (Sayago, 2014).

Educación rural en Chile y la influencia en la configuración de creencias docentes

La educación rural en Chile se remonta al contexto social y político que acontecía en el siglo XIX, momento en que los niveles de analfabetismo alcanzaban al 60 % de la población (Gutiérrez & Osorio, 2008). De ahí que, a inicios del siglo XX emerja la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO), durante el gobierno de Juan Luis Sanfuentes, donde se les impuso a todos los dueños de terrenos rurales disponer de una escuela, cuando estos terrenos cumplieran con determinadas características, además de que contaran con un mínimo de habitantes. En el caso de no cumplir con la normativa, estaban obligados a pagar sanciones económicas al fisco (Pérez, 2018). Sin embargo, este fue un proceso complejo de implementar, tal como lo señala el diputado Cárdenas: “hasta hoy día, la enseñanza rural ha sido, para estos hijos del país, absolutamente nula. Salvo excepciones, los inquilinos de las grandes haciendas nacen y mueren ignorantes, eternamente condenados a ser máquinas humanas” (Cámara de Diputados, 1927:2167).

Junto a la demanda de la escuela rural, también fue creciendo la necesidad que los/as profesores/as se formaran con un enfoque rural (Pérez, 2018). De este modo, Luis Valencia Courbis, declara en 1927 ante el Congreso: “mientras no se haya establecido una Escuela Normal Rural no se habrá resuelto el problema de nuestros campos” (Cámara de Diputados, 1927:2.168). Esto, denota la importancia de los espacios formativos de los/as profesores/as, que son lo que finalmente tributarán a situar las prácticas pedagógicas y profesionales. Al respecto, Núñez (2011) señala: “la distinción entre escuela normal rural y urbana fue tardía, ya que cuando algunas de estas se hicieron cargo de la ruralidad, la sociedad chilena ya comenzaba a urbanizarse (p. 144). Este retraso, significó una baja preparación en los/as profesores/as, lo que impacta en su sistema de creencias, las que fi-

nalmente asumen supuestos explicativos urbano-céntricos para la realidad educativa rural.

En el año 1936, Amanda Labarca, plantea que la escuela normal campesina, debía estar situada en medio de la rusticidad de la naturaleza, con carácter de noviciado, para poner a prueba el espíritu de sacrificio, la capacidad de trabajo perseverante, la vocación pedagógica de los profesores. (Labarca, 1936, citado en Pérez, 2018). Siguiendo esta línea, en el año 1944 en la Tesis presentada por Guillermo Chaparro, para optar a su título de Ingeniero Agrónomo, señalaba que en Chile no existe aún la escuela normal de maestros campesinos, producto de que las escuelas llamadas “normales rurales”, como la de Angol, Chillán y otras partes, no tienen diferencia alguna con las urbanas, y preparan el mismo tipo de maestro. Son estos mismos maestros, los que consideran que desempeñarse en escuelas rurales es considerado un destierro (Chaparro, 1944).

Con la llegada del Frente Popular (1936–1941), se planifica la iniciativa que pretende potenciar cambios en la sociedad chilena, desde una perspectiva democrática para el desarrollo económico (Rubio et al., 2019). Por tanto, la Escuela Normal Rural se organizó para formar profesores/as con competencias para la escuela rural, que será capaz de planificar una serie de actividades pertinentes y contextualizadas a la realidad campesina. A esta iniciativa, se suma la Escuela Anexa Normal, Escuela ambulante y Escuela de salud (Rubio et al., 2019).

Uno de los mayores intentos históricos por materializar la educación rural lo emprendieron los gobiernos radicales (Pérez, 2018), a pesar de que, de forma paralela refiere Orellana (2010) la crisis económica de 1929, acrecentó las dificultades en materia educativa, lo que se reflejó en la gran deserción escolar durante 1930 y la precarización de las instituciones educativas. Con Pedro Aguirre Cerda como presidente de Chile, en 1938 y consecuente con su lema “Gobernar es educar”, se intentó potenciar la educación, fomentando la educación popular, por medio de un plan sexenal⁴, creación de escuelas primarias y rurales,

4 El “Plan Sexenal de Fomento a la Educación Primaria”, consistió en una serie de medidas económicas en el que se pretendía modernizar la concepción de la enseñanza, fundamentalmente hacia la Escuela Nueva. Por medio del plan, se logró integrar al sistema educacional a los más de 400.000 niños que se encontraban en esos momentos fuera del sistema, además de otorgar becas para ingresar a la enseñanza secundaria técnico-profesional, repartidas entre los estudiantes más sobresalientes de primaria (Cabrera, 2020).

aumento en las raciones alimenticias y la asignación de becas. Sin embargo, se transformó en una iniciativa que prontamente fracasó (Orellana, 2010).

Cada una de las iniciativas presentadas por los grupos políticos y profesionales de la época, tuvo por objetivo de robustecer la educación rural y transformarla en una institución congruente con los requerimientos del mundo rural (Rubio et al., 2019). Este proceso de fortalecimiento de la educación rural se le denominó experimental, cuyo propósito es la articulación entre territorio, escuela y comunidad. Además de la preparación de profesores/as de distintos territorios del país, desde la orientación pedagógica que ofrecía la Escuela Nueva de Colombia. Este modelo, impulso una mayor cobertura rural, más no un avance en procesos pedagógicos, por tanto, escasa transformación significativa, la que se explica principalmente por la influencia política y económica del momento.

En este contexto, se evidencia que la educación rural ha transitado en un constante binomio entre la diferencia y la homogenización, altamente centrada en la cobertura, más que en la calidad educativa (Serrano et al., 2014). Esto se traduce en experiencias pedagógicas de baja reflexión para los/as profesores/as (Vera-Bachmann et al., 2012). Por tanto, muchas veces los/as profesores/as tienden a enfocarse en las calificaciones, más que en la construcción de aprendizaje situado, significativo y que considere el acervo cultural de los territorios. Esto se constata en la investigación de Mellado y Chaucono (2016), respecto de creencias pedagógicas de profesores/as rurales, en la que se destacan los siguientes puntos relevantes: 1) La enseñanza y aprendizaje son contradictorias desde la perspectiva conductista y constructivista, lo que se explica por la segmentación entre la formación inicial (enfoque constructivista) y la vivencia y la práctica profesional (enfoque conductista); 2) El logro del aprendizaje se basa en parámetros rígidos y tradicionales centrados en la nota; y 3) Las prácticas pedagógicas son descontextualizadas a la realidad de los estudiantes, lo que implica que dificultan el nivel de efectividad del actuar de los/as profesores/as.

Para comprender, estas acciones pedagógicas de los/as profesores/as, es importante develar el núcleo que configura las creencias pedagógicas que subyacen a toda acción, de las cuales se desprenden cuatro elementos clave: 1) Las creencias se utilizan generalmente para describir las construcciones mentales

individuales, que son subjetivamente ciertas para la persona; 2) Hay aspectos cognitivos, así como afectivos en las creencias o, por lo menos, las creencias y los problemas afectivos son vistos como ligados incomprensiblemente; 3) Las creencias se consideran, en general, reificaciones temporales y contextualmente estables, que pueden cambiar como resultado de la participación sustancial en las prácticas sociales relevantes; y 4) Se espera que las creencias influyan significativamente en la forma en que los/as profesores/as interpretan las situaciones para comprometerse con los problemas de la práctica (Skott, 2015).

En este sentido, es que las creencias de los/as profesores/as se relacionan directamente con la preparación de las asignaturas que van a enseñar, desde la selección de los dispositivos curriculares, elementos didácticos o recursos. En este punto, de acuerdo con distintas investigaciones se privilegia el conocimiento científico (Bertely; 2016; Milner et al., 2012; Hong & Vargas, 2015). Además, de la selección de contenidos a enseñar, que determinan el nivel de aprendizaje de los estudiantes (Lumpe et al., 2012).

La revisión de la bibliografía sobre el tema de las concepciones de los docentes en relación con la atención educativa a la diversidad cultural, indica que las investigaciones se han dirigido fundamentalmente al estudio de las creencias y actitudes sobre el concepto de diversidad cultural (Aguado, 2011; Akiba, 2011; Rodríguez-Martin et al., 2013). Estos estudios develan la tensión y contradicción epistemológica que enfrentan los/as profesores/as al intentar articular conocimientos educativos escolares y conocimientos educativos indígenas, en la planificación, implementación y evaluación. Esto debido a los sentidos contrapuestos, entre los que explicitan los dispositivos normativos (Bases curriculares, Programas de Estudios, Estándares de aprendizajes, textos escolares y módulos multigrados), los instrumentos de gestión institucional y gestión pedagógica (PEI, Proyecto de Mejoramiento Educativo [PME], Reglamentos, planificaciones docentes y material pedagógico), la retórica pedagógica y las prácticas pedagógicas, desde la ausencia de un enfoque educativo intercultural (Matus, 2020; Torres & Friz, 2020; Sartorello, 2016).

Ahora bien, es importante señalar que las creencias pedagógicas como estructuras, que se alojan en la mente de los individuos, no solo se han construido de manera privada e indi-

vidual. Es decir, tienen una naturaleza sociocultural que se deriva de la interacción de los individuos con su ambiente social (Díaz, et al., 2012). Así pues, constituye una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que están presente símbolos, valores, sentimientos, actitudes y que son susceptibles de interpretación y decisión (Tardif, 2015). Adicionalmente, las creencias docentes, pese a que presentan un componente relativamente estable, son susceptibles de modificación, no solo influidas por una enseñanza directa, sino también por el contexto, la reflexión personal, la reflexión conjunta y la experiencia (Ferreira & Kalaja, 2011).

Enfoque educativo intercultural como marco de reflexión de las creencias docentes

El término interculturalidad se entiende como un proceso de interacción y diálogo entre grupos y personas de diversas culturas, basado en posiciones de igualdad y en el respeto y reconocimiento de las diferencias, que conduce a una transformación y enriquecimiento mutuo (Bertely, 2016; Sartorello, 2016).

La educación intercultural, es un proyecto que está en construcción y que compromete complejidades que no son tan fáciles de resolver, pues implica un debate polisémico y controversial a la vez (Walsh, 2007; Sartorello, 2016). Esto implica que, la interculturalidad no es solo un debate pedagógico, sino también epistemológico, ético, político, social y cultural (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Lo expuesto, desde el punto de vista de Arendt (1983) en el que sostiene que la enseñanza se asemeja principalmente a la actividad política o social, la que pone en contacto a unos seres humanos con otros, más que a la técnica material o a la ciencia. Por consiguiente, la negación, el desconocimiento y la falta de comprensión de las lógicas sociales y culturales indígenas, generan una descontextualización de los distintos programas educativos, sociales y culturales (Ferrão, 2010).

La interculturalidad tiene muchas definiciones y su consenso no es una tarea fácil, pero desde el punto de vista crítico, se configura como un proyecto en construcción desde una perspectiva ética, política y epistémica a la que subyace una colonialidad del poder, del saber y del hacer, la que es imperativo superar (Ferrão, 2010; Olivé, 2009). No obstante, en el contexto europeo educativo se acuñan diversas conceptualizaciones tipi-

ficadas en interculturalismo y multiculturalismo, que han sido reconocidas por mucho tiempo (Peñalva & Soriano, 2011).

Respecto a la interculturalidad como primer punto, está centrado en la diversidad cultural y cómo esta puede ayudar a resolver problemáticas sociales y educativas, a partir de un diálogo de saberes, desde el reconocimiento (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). En cambio la multiculturalidad como segundo aspecto, se concentra en la interacción entre los grupos diversos, evitando el quiebre entre ellos, siendo Banks (2002) quien identifica cinco dimensiones de la educación multicultural, a saber: 1) la integración de contenidos; 2) la construcción de conocimiento; 3) reducir la discriminación; 4) pedagogía de la equidad; y 5) empoderamiento de la cultura y estructura social de la escuela. Estas, como afirma Gasché (2013) han sido incapaces de enfrentar las injusticias sociales y culturales. En concreto, no precisan las dificultades epistemológicas que subyacen a las acciones dentro y fuera de la escuela.

En el contexto escolar, la interculturalidad puede implementarse desde distintos modelos educativos tal como propone Castillo y Guido (2015): 1) asimilacionista, es un modelo que promueve una educación homogénea, que se ve reflejada en la normalización de los estudiantes a partir de la lengua, la cultura, la inclusión y la adaptación desde el dominador; 2) integracionista, es un modelo que promueve una educación de la integración de los aportes culturales para el logro de una unidad nacional, a partir de la participación y cohabitación de los estudiantes de diferentes culturas; 3) multiculturalista, es un modelo que promueve una educación reflexiva a partir de la incorporación de contenidos en el currículo antirracistas, antisexistas, otros; y 4) interculturalista, es un modelo que promueve las condiciones para el fortalecimiento de la identidad social y cultural a partir del conocimiento de los otros pueblos. Esto significa que, no existe una visión única de educación interculturalidad, que circunscriben a aspectos ontológicos y epistemológicos, que van más allá del escenario educativo, sino que este termina siendo el espacio de implementación de ideológicas dominantes versus las dominadas.

Desde el punto de vista de la pedagogía, la interculturalidad es entendida como un principio, más allá de una disciplina, que tiene el potencial de construir y reconstruir con los distintos actores sociales y culturales (Ferrão, 2010; Olivé, 2009). Por lo

tanto, una educación intercultural debe asumir seis principios orientadores, para asumirse dentro de un marco reflexivo: 1) la enseñanza y el aprendizaje potencian la inserción en comunidades, a partir del desarrollo de habilidades y destrezas; 2) los significados, las habilidades y las destrezas, generan que las personas se vinculen e interactúen con el medio social, cultural y natural; 3) las comunidades y personas, pueden tener metas y conceptualizaciones con puntos de encuentro o bien diferencias sustanciales; 4) se aprende a partir de las intersubjetividades en un contexto social, donde subyace la individualidad; 5) el aprendizaje se potencia por la diferencia; y 6) la acción dialógica interconecta los saberes de distinto orden (saberes populares, saberes indígenas y el conocimiento escolar), los que deben orientar la práctica pedagógica (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Aquí se suscita un debate, respecto a la interculturalidad y la educación intercultural, debate que va más allá de los aspectos pedagógicos, sino más bien se expone desde una configuración epistemológica, en la manera cómo se ha construido el conocimiento hasta el momento. Esto se evidencia, en la negación de saberes indígenas y en la configuración social y cultural que estos tienen, siendo el conocimiento del dominador el que se impone, valida y legítima, generando una minorización del conocimiento ancestral (Olivé, 2009; Santos, 2009; Walsh, 2015). Se logra finalmente, anular una racionalidad por sobre otra o desde la perspectiva de Santos (2009), frente a la monocultura se evidencia un epistemicidio o muerte de los saberes ancestrales.

La interculturalidad, desde el punto de vista reflexivo-educativo, es una oportunidad de superación de la asimetría de poder y la negación de saberes sociales y culturales (Quintriqueo & McGinity, 2009). Para ello, es relevante considerar tres principios fundamentales: 1) valorar la diferencia del otro, como legítimo otro; 2) trabajar sobre las diferencias, estableciendo marcos de comprensiones de las mismas; 3) construir objetivos comunes y compartidos desde la diferencia y 4) establecer el diálogo de saberes como eje central entre el discurso y la práctica (Olivé, 2009; Ferrão, 2010; Quilaqueo & Quintriqueo; Sartorello, 2018). Esto permitirá asumir una interculturalidad reflexiva, que establece una configuración compleja, que va más allá de la aceptación de diferencias para construir en el presente, sino que se comprende desde lógicas sociales y culturales.

En consecuencia, el enfoque educativo intercultural, se concibe como una alternativa de reflexión crítica, que permite la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar, que permite movilizar creencias de los/as profesores/as a partir de una perspectiva crítica y que permite movilizar transformaciones de abajo hacia arriba (Torres & Fritz, 2021). Esto debido a que considera los procesos e interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos, enfatizando en el diálogo que surge entre estos (Sartorello, 2016; Brossard, 2019; Essomba, 2008). Ello, se grafica en las oportunidades que los/as profesores/as y estudiantes puedan desarrollar capacidades de pensamiento crítico, lo que les permite generar una implicancia entre sujetos, para construir un proyecto social común (Quilaqueo, 2019; Tubino, 2014). Así, se facilita la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, considerando que este aprendizaje se da en un contexto social y cultural determinado, lo que permite la construcción social del conocimiento no de forma aislada. Esto implica la posibilidad de la transformación de creencias pedagógicas de profesores/as para posteriormente traducirlas en prácticas pedagógicas contextualizadas, situadas, históricas, temporales y culturalmente sensible.

Enfoque reflexivo como proceso transformación de la creencia a la práctica docente

Existen diferentes enfoques que intervienen en la forma de conceptualizar las prácticas pedagógicas, sin embargo, en este apartado interesa instalar una visión crítica de lo que implica enseñar. Por lo que se emplea como categoría el rol de una persona docente activa, proactiva y reflexiva. La persona profesional docente, apunta Erazo (2011), es la piedra angular para el fortalecimiento de la calidad de la educación, siguiendo a la autora, en el análisis de este sujeto (profesor/a), a lo largo de la historia, se encuentra que el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes imágenes y representaciones para pensar a la figura docente.

En este contexto es que se distinguen tres niveles reflexivos que fundamentan teóricamente la práctica pedagógica: 1) racionalidad técnica, en donde el interés dominante está en la aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo, con

el propósito de lograr fines aceptados como dados. En este caso los contenidos de la reflexión son los problemas de instrucción, el cómo lograr los objetivos; 2) Se basa en la acción práctica, según esta, el problema es explicar y esclarecer las suposiciones y predisposiciones implícitas en los asuntos prácticos. Así como evaluar las consecuencias educativas hacia las que conduce la acción, el profesorado hace explícitos los supuestos de su acción profesional y el sentido valórico o significado de esta; 3) reflexión crítica, se incorporan criterios éticos. Se puede apreciar cómo la heterogeneidad es la que subyace en los procesos reflexivos que despliegan las personas educadoras, este hecho le confiere a la práctica pedagógica una diversidad que la enriquece (Erazo, 2011; Morales, 2019).

Desde el enfoque educativo intercultural, se comprende que las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as, deben actuar como mediadores entre el reconocimiento y la valoración de epistemes distintas, a partir de relaciones significativas entre los actores educativos y sociales que son parte del proceso educativo. Es así, como el docente debe ser capaz de contextualizar el aprendizaje, a partir de experiencias didácticas que contribuyan al diálogo de saberes (Quilaqueo, 2019; Quintriqueo & McGinny, 2009). Por consiguiente, el aprendizaje debe ser un proceso dinámico, con participación activa de los actores sociales para establecer interacciones democráticas, cuyo eje central es el diálogo y la valoración de las experiencias inter e intra escuela (Cabrol & Székely, 2012; Giroux, 2011). Para ello, los/as profesores/as y su nivel de conocimiento, capacidad crítica y reflexión, son clave para potenciar cambios en las comunidades educativas, las que se encuentran configuradas por aspectos sociales, culturales y simbólicos (Giroux, 2011; Schön, 1998).

La práctica pedagógica reflexiva debe asumirse desde un diálogo de saberes, que se configura a partir de acciones clave: 1) conocimiento del contenido, esto implica que el/la profesor/a conoce a cabalidad la materia que va a enseñar, es un experto/erudito en aquello que se selecciona para la enseñanza (Shulman, 2005); 2) estrategias adecuadas para el reconocimiento social y cultural, para dinamizar las acciones y recursos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje (Mansilla & Beltrán, 2013; Shulman, 2005); y 3) conocimiento del contexto territorial, situacional y de aprendizajes previos de los estudiantes (Salas & Quintriqueo, 2018; Shulman, 2005). En suma, la labor de un/a

profesor/a radica en conocer su materia, su disciplina y su programa, además debe contar con ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y desarrollar un saber práctico, basado en la experiencia cotidiana con los estudiantes y los miembros de la comunidad educativa.

Sin embargo, lo descrito en el acápite anterior no siempre es observable en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los/as profesores/as, los que enfrentan tensiones en el reconocimiento de la individualidad de los estudiantes (Perrenoud, 2010). Esto implica que, los/as profesores/as orienten sus prácticas, hacia un enfoque directivo limitando la construcción de aprendizaje pluralista (Chávez & García, 2013). Lo anterior se debe a la base epistemológica monocultural, con influencia eurocéntrica y colonizadora (Arias-Ortega et al., 2019), que irritan la relación educativa entre los saberes indígenas y los saberes occidentales (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). A esto se suma, que las escuelas rurales, enfrentan las aulas multigrado, cuyas metodologías no siempre son congruentes para esta realidad (Quílez & Vásquez, 2012).

En este ámbito es que las prácticas pedagógicas, cuentan con procesos operativos para su implementación, el cual presenta cinco etapas que se movilizan recursiva y sistemáticamente: 1) Contextualización curricular, a partir de los elementos propios del escenario de la enseñanza y de los sujetos se seleccionan los elementos curriculares; 2) Diagnóstico, implica relevar la información propia de los estudiantes y su escenario social y cultural; 3) Planificación Didáctica, a partir de la selección curricular y el diagnóstico se organiza una ruta de enseñanza; 4) Proceso enseñanza aprendizaje, corresponde al proceso de implementación contextualizada de la planificación, con el propósito de contribuir al aprendizaje situado de los estudiantes; y 5) Evaluación del aprendizaje, se configura como un proceso que orienta la toma de decisiones pedagógicas que conduce al aprendizaje significativo (Morales, 2019). Esta ruta operativa de las prácticas pedagógicas, permite relevar el enfoque reflexivo como acción central para transformación en cualquier escenario educativo. Lo que se traduce en una propuesta innovadora para transformar las creencias pedagógicas de profesores/as que dinamizan su ejercicio profesional en el sector rural.

A partir del enfoque reflexivo, la escuela rural actual, dispone del potencial para actuar como modelo alternativo y frenar

aspectos negativos de las escuelas urbanas (Sepúlveda & Gallardo, 2011), ya que se caracterizan por la diversidad en el estudiantado, en el que resaltan cualidades como la inocencia, motivación por asistir a la escuela y por aprender, respeto por el otro y por la figura del profesor/a (Flores & Turra, 2019). Asimismo, se puede destacar el acervo cultural, la eficaz atribución de recursos e infraestructuras a las necesidades educativas que surgen, la relación de apertura entre familia y escuela, y por modelos organizativos concretos que hacen estas escuelas autónomas e independientes. Esto se puede dinamizar desde un enfoque educativo intercultural como marco de reflexión y acción. (Bertely, 2016; Brossard, 2019; Torres & Friz, 2020).

Desafíos de un enfoque educativo intercultural en la escuela chilena

En los últimos treinta años en América del Sur ha existido un intento de vinculación entre el currículo escolar y el patrimonio cultural (Plá, 2016). Dicho intento no ha estado exento de dificultades, debido a las tensiones epistemológicas que subyacen a las comprensiones de cómo se construye el conocimiento y cuáles deberían ser los marcos curriculares que dinamicen las prácticas pedagógicas de la escuela (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). En este sentido, no se puede olvidar que el currículo escolar tiene elementos de reproducción cultural (Birch, 2010), que se visibilizan en las acciones prácticas de la escuela. Su modificación, es una oportunidad de transformación de prácticas pedagógicas, prácticas socioculturales y cambios epistemológicos (Wang, 2015). En este marco, la educación intercultural que se imparte en la escuela tiene una lógica colonialista, donde el Estado-Nación determina el marco de acción de las prácticas educativas (Tubino, 2014; Santos, 2016), legitimando algunos saberes por sobre otros.

En el caso de Chile, la educación intercultural tiene un marco normativo estandarizado y homogeneizante, cuyo paradigma imperante es la negación social y cultural de los pueblos originarios (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Por consiguiente, se presenta con una visión monocultural, sustentado por un enfoque eurocéntrico occidental (Arias-Ortega et al., 2019). Por tanto, el desafío de una política educativa, un currículo escolar y una práctica pedagógica monocultural, es considerar a la edu-

cación desde una perspectiva intercultural, que sea pertinente y contextualizada a las distintas realidades de los indígenas (Quintriqueo & McGinity, 2009). Es aquí, donde el patrimonio cultural a partir de las comprensiones del mundo puede alimentar memorias colectivas y fortalecer la identidad sociocultural, que permita la incorporación de saberes indígenas a la educación escolar, con el propósito de generar transformaciones a las prácticas educativas y pedagógicas de los profesores que históricamente han sido monoculturales con enfoque eurocéntrico occidental (Quilaqueo, 2019).

De este modo, la formación de profesores/as en el contexto de la interculturalidad es un desafío, deben articularse los aspectos teóricos y prácticos desde los saberes sociales y culturales. Lo que abre paso a un saber plural, ecléctico, formado por diversos saberes y a las experiencias prácticas como propósito para la superación de prácticas monoculturales y racistas (Tubino, 2014; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). En general, el profesorado no ha recibido en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación continua, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales, ni prácticas interculturales, que le permitan un proceso reflexivo que movilice y transforme sus creencias pedagógicas (Plá, 2016). La inmersión en la escuela rural contribuye a ampliar los significados acerca de lo que significa ser profesor/a relevando el rol social y el trabajo con la comunidad que desarrollan los docentes en el contexto rural.

En suma, para posibilitar la transformación de las creencias de profesores/as rurales, es relevante asumir un enfoque reflexivo y un enfoque educativo intercultural, desde una perspectiva crítica, que considere los siguientes aspectos: 1) Las creencias como guías de la práctica pedagógica, pueden facilitar el aprendizaje de los estudiantes, a partir de acciones pedagógicas contextualizadas y pertinentes (Morales, 2019); 2) Las creencias de profesores/as influyen en las creencias de los estudiantes, por tanto, se releva el valor del modelaje de la retórica y práctica que los/as profesores/as implementan (Skott, 2015); y 3) Las creencias deben orientarse como indicadores de las intenciones de los/as profesores/as y no meramente como predictores (Andrew & Xenofontos, 2015).

CONCLUSIONES

Se concluye que las creencias pedagógicas del profesorado son relevantes a la hora de analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, debido a que estas son la base para toda práctica educativa y pedagógica, articulándose como redes complejas en la memoria de largo plazo y que su transformación constituye un desafío complejo. Esto, debido a que muchas veces las creencias que están en el inconsciente se accionan en los contextos prácticos de forma poco congruente a la realidad social y cultural de los estudiantes.

A partir de los antecedentes presentados se releva la importancia de estudiar y reflexionar de manera práctica respecto a las creencias de los/as profesores/as, debido a que estas se vinculan directamente con el fortalecimiento de la práctica pedagógica y con el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, cuando las creencias docentes se fundamentan bajo un enfoque eurocéntrico occidental, colonialista se pierde la complejidad del aprendizaje y se fragmenta en la simplificación de las calificaciones, por ende, busca verificar la reproducción de la información, asumiendo una categorización de los estudiantes con códigos binarios como, por ejemplo; mejor/peor, aprueba/no aprueba o en su defecto sabe/no sabe. Esto, sin considerar los conocimientos y experiencias socioculturales propios de los estudiantes que han construido en sus familias y en sus territorios. Esto se agudiza en el contexto rural, la cual se percibe por los mismos profesores/as como una educación empobrecida, cuya dinámica ha estado reñida por la homogeneización y la diferencia, a partir de dos acciones clave: 1) reproducir una escuela de la ciudad en el campo, altamente urbanocéntrica e 2) intentar transformaciones de forma experimental o normativas, a partir de política pública, sin la debida participación territorial, que reconozca y considere los saberes propios del contexto y desde marcos epistemológicos culturalmente sensibles.

En este escenario, es que el enfoque reflexivo en perspectiva del enfoque educativo intercultural, es un camino teórico y práctico, que permite impulsar procesos de modificación de las creencias pedagógicas de profesores/as que son parte de la educación rural y que transitan en una dualidad. Por un lado, las creencias que han configurado en su formación inicial, que busca potenciar perspectivas constructivistas. Por otro lado, las

creencias que han configurado desde sus vivencias como estudiantes, desde una perspectiva conductista, que luego se acentúa en su ejercicio profesional. Esto implica, una oportunidad de transformación de creencias pedagógicas que tribute a prácticas pedagógicas de calidad, culturalmente sensibles y contextualizadas a una educación del campo para el campo.

En suma, el desafío de la escuela como espacio transformativo, es generar espacios planificados para implementar la reflexión docente como mecanismo que permita orientar la gestión a nivel educativo y pedagógico, que considere los elementos propios de los territorios donde estén emplazadas las comunidades educativas. Por lo tanto, en este escenario reflexivo se asume que el enfoque educativo intercultural otorga una oportunidad práctica para el diálogo de saberes diversos que se encuentran presentes, lo que permite superar la distancia epistemológica entre los saberes escolares y los saberes propios de los estudiantes. En consecuencia, dichas acciones permiten que la educación rural configure una identidad con pertinencia social y cultural, que busque el vínculo escuela-familia-comunidad.

REFERENCIAS

- Aguado, T (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* 5(2), 23-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.html>
- Akiba, M. (2011). Identifying Program Characteristics for Preparing Pre-Service Teachers for Diversity. *Teachers College Record*, (113)3, 658-697. https://www.lib.fsu.edu/sites/default/files/scholarship/identifying_program_characteristics.pdf.
- Andrew, P. & Xenofontos, C. (2015). Analysing the relationship between the problem-solving-related beliefs, competence and teaching of the three Cypriot primary teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(4), 299-325. 10.1007/s10857-014-9287-2
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme modern*. Calmann-Levy.
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. (45), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645>.

- Banks, J. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson.
- Bertely, M (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “Para qués” de “otras” educaciones. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, (14), 1. 30-46. doi.org/10.29043/liminar. v14i1.421.
- Birch, E. (2010). Indigenous perspectives in the Australian curriculum. *TLN Journal*, (17) 2. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=761947702429663;res=IELHSS>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España. Fontoroma.
- Brossard, L. (2019). Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue. La publication en ligne de l'ICÉA. pp.76. <https://icea-apprendreagir.ca/les-peuples-autochtones-des-realites-meconnues-a-tout-point-de-vue/>
- Cabrera, M. (2020). “Por la salvación de la patria y la raza”: Pedro Aguirre Cerda y la educación como problema de Estado. Higiene y eugenesia en el espacio escolar chileno. Ideas, política y prácticas (1879-1941). Tesis para optar al grado de Doctor en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cabrol, M. & Székely, M. (2012). Educación para la transformación. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/CABROL-y-SZEKELY-Educaci%C3%B3n-para-la-transformaci%C3%B3n.pdf>.
- Cámara de Diputados (1970). *Actas de la Cámara de Diputados, 1907 – 1970*.
- Castillo E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad ¿Principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*. (69), 17-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>.
- Chaparro, G. (1944). *Monografía económico cultural del fundo La Invernada (Collipulli)*. Tesis para optar al título de Ingeniero Agrónomo. Universidad de Chile.
- Chávez, L. & García J. (2013). Las Escuelas Unidocentes en Costa Rica: Fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1),1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44028564001>.
- Civera, A. & Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación* (7), 9-45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018>.

- Civera, A., Giner, J. & Escalante, C. (2011). Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX, México, El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, pp. 536.
- Díaz, C., Alarcón, P. & Ortiz, M. (2012). El profesor de inglés: Sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. *Íkala*, 17(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2550/255024135002>
- Erazo, S (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, 133(33). <http://www.redalyc.org/pdf/132/13219088007.pdf>.
- Essomba, M. A. (2008). 10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Barcelona: Graó.
- Fernández, M., Torres, E. & García, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles Educativos*, 38(152), 109-127. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200109&lng=es&tlng=es.
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 2(36), 333-342. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>.
- Ferreira, A. & Kalaja, P. (2011). Beliefs about SLA Revisited. *System* 39(3). pp. 281-416.
- Ferreira, A. & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" e implementada en el Perú, México y el Brasil. *Revista ISEES*, (13), 17-31. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/ISEES-13.pdf.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY. Bloomsbury.
- Gutiérrez, E. & Osorio, P. (2008). Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones. *Última década*, 16(29). 103-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362008000200006>
- Hernández, A., Arellano, Y., & Martínez, G. (2020). Creencias matemáticas profesadas e implícitas de profesores universi-

- tarios de matemáticas. *Revista de Educación Matemática*, 2(32), 99-121. <http://dx.doi.org/10.24844/EM3202.04>.
- Hong, J., & Vargas, P. (2015). Science teachers' perception and implementation of inquiry-based reform initiatives in relation to their beliefs and professional identity. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/0022057419835791>.
- Jiménez, A & Gutiérrez, A. (2007). Realidades escolares en las clases de matemáticas. *Artículos de investigación*. 29(3), 109-129. <https://doi.org/10.24844/EM2903.04>.
- Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education*. 34(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.551222>
- Mansilla-Sepúlveda, J. & Beltrán-Véliz, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*. 39(35), 25-39. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5).
- Matus, M. (2020). De Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales. Dossier: educación y pueblos indígenas, 13(9). <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.9134313>.
- Mellado-Hernández, M & Chaucono-Catrinao, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, (20) 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>.
- Milner, A. R., Sondergeld, T. A., Demir, A., Johnson, C. C., & Czerniak, C. M. (2012). Elementary teachers' beliefs about teaching science and classroom practice: An examination of pre/post NCLB testing in science. *Journal of Science Teacher Education*, 23(2), 111-132. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9230-7>.
- Morales, M (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en costa rica y Chile. *Diálogo Andino*, (59), 93-106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200093>.
- Núñez, I. (2011). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo*,

- 46(1), 133-150. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/464/949>.
- Olivé, L. (2009). Pluralismo epistemológico. Muela del Diablo.
- Orellana, M. (2010). Una mirada a la escuela chilena, entre la lógica y la paradoja. Editorial SM.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>.
- Peñalva, A., & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE. Estudios sobre Educación*, (18) 37- 57. <https://hdl.handle.net/10171/9819>.
- Pérez, C. (2018). La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a03.pdf>.
- Prada, R. (2014). Epistemología, pluralismo y descolonización. <http://www.rebelion.org/docs/167277.pdf>.
- Quilaqueo, D., (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 76(35), 219-237. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.63000>.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2017). Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural. Universidad Católica de Temuco.
- Quílez, M. & Vásquez, R. (2012) Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de la enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(59), 1-11.
- Quintriqueo, S. & McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo monocultural curricular en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137010>.

- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach, en John P. Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Simon & Schuster Macmillan, pp. 102-119.
- Rodríguez-Martin, A, Iñesta, E & Álvarez-Arregui, E (2013). Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(6), 117-133.
- Rubio, G., Osandón, L. & Quinteros, F. (2019). La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. *Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944-1947)*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 27(102), pp. 88-107.
- Salas, S. & Quintriqueo, S. (2018). Hacia un modelo de articulación del conocimiento matemático mapuche y el escolar. XXI. *Jornada Nacionales Educación Matemática*, Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Santos. B. (2009). Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO-Siglo XXI.
- Santos, B. (2016). La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea. Akal.
- Sartorello, S. C. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14029405005.pdf>.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 1(14), 121-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=745/74543269009>.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*. (49), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Sepúlveda, M. & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada, 2(15), 141-153. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2348>.
- Serrano, S., Ponce de León M. & Rengifo F (2014). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. Aprender a leer

- y escribir (1810-1880). *Universum*, 29(1), 233-237. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762014000100014>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2(9), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Skott, J. (2015). Towards a Participatory Approach to “Beliefs” in Mathematics Education. En B. Pepin y B. Roesken-Winter (Eds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* 3-23.
- Tardif, M. (2015). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea S.A.
- Torres, H. & Friz, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educar em Revista, Curitiba*, (36). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.66108>.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6(11), 1-5. <https://core.ac.uk/download/pdf/322549178.pdf>.
- Turner, J., Christensen, A. & Meyer, D. (2009). Collaborating with teachers to foster student motivation: Implementing motivational strategies in mathematics instruction. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago. https://dx.doi.org/10.1007 / 978-0-387-73317-3_23
- Turra, O. & Flores, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(2), 385-405. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601517>
- Van Driel, Jan, Astrid Bulte & Nico Verloop (2007). The Relationships between Teachers’ General Beliefs about Teaching and Learning and their Domain Specific Curricular Beliefs, *Learning and Instruction*, 2(17), 156-171. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.010>.
- Vera-Bachmann, D., Osses-Bustingorry, S., Schiefelbein, E. & Salvo, S (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 1(38), 297-310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.

- Walsh, C (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, (34), 9-21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>.
- Wang, C. (2015). The review of multicultural curriculum transformation on indigenous ethnic curriculum policy development. *Journal of Curriculum Studies*, 10(1), 13-34. <https://dx.doi.org/10.3966/181653382015031001002>.
- Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En FAO/Unesco/CIDE/REDUC/Cooperazione italiana (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 97-170). Proyecto FAO-Unesco-DGCS/Italia-CIDE-REDUC. Roma-Santiago.
- Williamson, G. (2011). Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 163-181. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/361>

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE NO PEDAGOGO: REFLEXIONES Y DESAFÍOS PARA UNA PEDAGOGÍA CON PERSPECTIVA CRÍTICA E INTERCULTURAL

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE NON- PEDAGOGUE TEACHER: REFLECTIONS AND CHALLENGES FOR A PEDAGOGY WITH A CRITICAL AND INTERCULTURAL PERSPECTIVE

Patricio Quezada-Carrasco; Segundo Quintriqueo Millán;
Katerin Arias-Ortega

RESUMEN

Desde mucho tiempo se viene planteando, que los problemas educativos no solo afectan a quiénes son pedagogos, sino que también, a docentes que, por cuestiones de formación, no son pedagogos. Tomando el ejemplo del contexto de la educación técnica profesional, argumentamos que quienes no son formados en pedagogía se encuentran allí, construyendo, con sus potencialidades y limitaciones, una práctica pedagógica funcional y no acorde a la diversidad social y cultural de sus estudiantes. Entonces, utilizando la investigación educativa, reflexionamos sobre la práctica pedagógica del docente no pedagogo en este espacio, planteando desafíos que permitan avanzar hacia una educación intercultural, con perspectiva crítica y transformadora. Concluimos que los docentes no pedagogos deben replantear su rol y prácticas pedagógicas, incorporando en su actuar, una posición crítica y reflexiva de la docencia y pedagogía, como una oportunidad para construirse desde lo propio y con el otro. Esto permitiría pensar a la educación, desde procesos educativos emancipadores que ayudan a superar la epistemología occidental, con el objeto de propiciar espacios educativos de aprendizaje situados y contextualizados en clave intercultural.

Palabras clave: Pedagogía crítica latinoamericana; Docente no pedagogo; Educación técnica; Práctica pedagógica; Educación intercultural.

INTRODUCCIÓN

En Chile, desde la reforma educativa de 1965, la industrialización y el desarrollo de los sectores productivos ha contribuido con una visión hegemónica para la formulación y ejecución de políticas públicas en el sistema educativo escolar. Para ello, el rol del Estado ha sido asegurar la instalación de una educación modernista y civilizadora con base en los valores morales y la construcción del saber desde la estructura hegemónica de la sociedad dominante, utilizando los espacios sociales de la educación como mecanismo de transmisión cultural (Zancajo & Valiente, 2019). De esta manera, desde la política pública el Estado establece formas para legitimar los proyectos educativos desde un enfoque neoliberal y desarraigado de la diversidad social y cultural a favor de sí mismos, dejando de lado a los intereses de la mayoría de la población. De este modo, la educación se constituye en una de las principales instituciones de manipulación y control ideológico de las masas, haciendo de las personas, como los docentes no pedagogos, individuos dóciles que no cuestionan ni critican las decisiones impuestas desde lo normativo (Olivares, 2020; Sepúlveda & Valdebenito, 2020).

Desde una óptica crítica, la pedagogía, se caracteriza por responder a lo prescrito, a lo que se impone desde arriba, aceptando las estructuras hegemónicas del conocimiento occidental como superiores, totalizantes y verdaderas, y, a la vez, obviando las demandas de una educación con pertinencia social y cultural. Quienes hemos sido (de) formados en la educación occidental, tendemos a propiciar espacios educativos basados en lo funcional, centrando la pedagogía, en el marco tradicional donde el profesor tiene el control y es dueño del conocimiento (Paladines, 2008). Pero esta cuestión, se hace más evidente en quiénes son constituidos como docentes no pedagogos, remitidos a reproducir un sistema educativo rígido, del cual ha construido un proceso educativo carente de contexto social y cultural.

En ese sentido, la predominancia de una pedagogía tradicional y un docente sometido a una escuela occidentalizada, que restringe su visión reflexiva y crítica, da cuenta de cómo la educación, sigue siendo el principal mecanismo de control social, cultural y económico de los sujetos que allí se forman, limitando la posibilidad de su propia emancipación. Pero ¿quiénes son los docentes no pedagogos? ¿Es su práctica pedagógica descontext-

tualizada y funcional? ¿Hay en existencia enfoques teóricos-metodológicos que inviten a estos docentes a la búsqueda de su propia transformación?

Sostenemos como tesis que, el docente no pedagogo, construye su práctica pedagógica desde una perspectiva funcional y descontextualizada a la diversidad social y cultural del aula. Y, para superar dicho problema, la adopción de una práctica pedagógica con perspectiva crítica y transformadora podría propiciar en ellos, la formulación de espacios de aprendizaje situados y contextualizados, para abordar la diversidad social y cultural en el aula, contribuyendo a revertir la lógica de formación propuesta por el Estado que solo busca mantener las condiciones sociales de los más privilegiados.

Recurriendo a un enfoque de pedagogía crítica latinoamericana, argumentamos que el actuar pedagógico, se cimenta en una presunción del conocimiento que excluye las raíces y la idiosincrasia de Latinoamérica (Lander, 2000). Las circunstancias disímiles propias del desarrollo latinoamericano están afectadas por fenómenos como la modernidad, el capitalismo y el eurocentrismo, lo que fortalece la necesidad de una emancipación que derive en la equidad social (Mendoza, 2010). De este modo, la imposición cultural procedente de occidente, la cual ha promovido un progreso desigual siguiendo las banderas eurocéntricas, nos exige que las prácticas y métodos pedagógicos, se orienten hacia la búsqueda del equilibrio social, cultural y económico, basando su acción en la valoración de lo propio en lugar de lo ajeno (Villalobos, 2015).

Bajo este argumento, se requiere avanzar en la liberación de las tendencias epistemológicas occidentales que gobiernan la práctica pedagógica del docente no pedagogo, encauzándose en una filosofía del sur, con perspectiva reflexiva y crítica (Mendoza, 2010). En efecto, las pedagogías críticas latinoamericanas, se centran en motivar a los sectores sociales menospreciados a crear una resistencia hacia el sistema occidental vigente para generar una praxis que pueda transformar el marco sociocultural (Ghiso, 2016). Así, la tendencia pedagógica busca que los docentes no pedagogos, como sujetos subsumidos en el sistema pedagógico tradicional, asuman la autocrítica y la crítica hacia la educación y otras instituciones que mantienen los privilegios a las clases dominantes al promover la equidad social por medio de la educación (Fernández, 2013).

Entonces, tomando el caso de la Educación Técnica Profesional (en adelante ETP) en Chile, damos cuenta de estos cuestionamientos, a través de dos secciones. La primera caracteriza y analiza las prácticas pedagógicas de docente no pedagogo de ETP, para contextualizar la formación de ser docente. La segunda, apoyada en las contribuciones y principios de la pedagogía crítica, se plantean desafíos y pistas de acción, que permitan al docente no pedagogo, avanzar en la transformación de sus prácticas pedagógicas hacia una con perspectiva intercultural en la ETP.

El método propuesto para desarrollar estos argumentos, sigue los principios de la investigación educativa (Bisquerra, 2009), la cual tiene dos etapas: a) una revisión bibliográfica de la literatura científica, normativa y de divulgación nacional e internacional en inglés y español, que permitió seleccionar contenidos epistémicos/teóricos y empíricos vinculados a los elementos: pedagogía crítica latinoamericana, educación técnica profesional y docentes no pedagogos; y b) siguiendo con un análisis de contenido (Quivy & Campenhoudt, 1998), se construyó un corpus teórico, que analiza y reflexiona sobre el problema formulado. En este sentido, el objetivo de este capítulo es reflexionar sobre la práctica pedagógica del docente no pedagogo de educación media técnica profesional en Chile, desde las contribuciones de la pedagogía crítica latinoamericana.

Características del docente no pedagogo de EMTP en Chile

El docente no pedagogo de EMTP, se caracteriza como un profesional formado en algún área del conocimiento distinta a la pedagogía, que ejerce la docencia sin tener formación específica o capacitación previa en el ámbito de la educación (Villalobos & Melo, 2020). La experiencia de ser docente no pedagogo, es compleja y emocionante a la vez, pues en la mayoría, esta labor se constituye desde lo experiencial y las interacciones constantes entre docente, estudiantes e institución educativa como factores que nutren su práctica pedagógica. Entendemos una práctica pedagógica, como aquella labor cotidiana que se construye en el aula u otras instancias de aprendizaje, orientado por un currículum escolar, el cual busca la 'formación' de los estudiantes con un propósito educativo determinado (Díaz, 2006).

En sentido inverso a la formación de profesores pedagogos, los docentes no pedagogos, construyen su formación peda-

gógica desde la experiencia y su conocimiento profesional. En otras palabras, son profesionales de áreas como la ingeniería, la medicina, la administración, entre otros, que no cuentan, al menos con una formación pedagógica certificada.

Cuando se practica la docencia, la ausencia de formación pedagógica, genera problemas inherentes a la práctica docente, habitualmente relacionados con planificaciones educativas desajustadas de la enseñanza; objetivos o resultados de aprendizaje poco claros; estrategias didácticas poco efectivas; y lo que es peor, mecanismos de evaluación inadecuados e inconsistentes. Esto se podría explicar con base en lo mencionado por Flores (2001) quien sostiene que:

El profesor no pedagogo ve las cosas por separado, y cree ingenuamente que por un lado van los contenidos que él enseña, por otro el desarrollo de los alumnos y por otro las metas de formación. Incluso este profesor es capaz de confundirlo todo y llegar a la convicción de que lo él enseña es lo mismo que el desarrollo y la formación del alumno. Esta confusión entre aprendizaje de conocimientos igual al desarrollo y a la formación del alumno le simplifica el trabajo y justifica una enseñanza tradicional no cuestionada (Flores, 2001, p. 184).

Cuando un docente no tiene formación pedagógica alguna, se generan diversos problemas, los cuales repercuten tanto en los aprendizajes del estudiantado, como en la propia práctica pedagógica. Estos problemas, en el caso del estudiantado, implica el desarrollo de problemas psicoafectivos (Villalobos & Melo, 2016) y trastornos del aprendizaje (Nicacio, 2021) que se conjugan con otros factores, que llevan a los estudiantes al fracaso escolar y la posterior deserción académica (Sotomayor & Rodríguez, 2020). Esto genera también un impacto psicosocial en el cuerpo de docentes que muchas veces es difícil de manejar (Sepúlveda, 2017). Sin embargo, estas dificultades, desafían a los docentes a construir una formación permanente, que le permita elevar la calidad de su práctica pedagógica y superar estas limitantes (Alves, 2003).

En Chile, las aulas escolares de ETP, se caracterizan por la diversidad social y cultural de estudiantes que atiende, los que provienen de sectores sociales altamente vulnerables (Ministe-

rio de Educación de Chile, [MINEDUC], 2020). Esta realidad de vulnerabilidad social, según Roman (2013), también es económica, y está ligada a factores como: a) un bajo nivel socioeconómico, escolaridad básica incompleta de padres, el alto grado de vulnerabilidad sociofamiliar, pertenecer a un grupo de origen étnico e inclusive trabajo infantil y adolescente; y b) la inasistencia, repitencia y sobre todo las disparidades de edad respecto al grupo curso. Para enfrentar esta variabilidad, los docentes, resultan claves ya sea para retener o mitigar la deserción de los estudiantes, porque sin duda, los mayores impactos de estas diferencias son sobre los aprendizajes, en la autoestima y la motivación por estar y aprender en la escuela.

En el caso de la ETP, contexto marcado por una alta vulnerabilidad socioeconómica estudiantil, la forma de ser docente tiende a reproducir e imprimir en el otro, un sentido de saber profesional, compatible con su especialidad (Villalobos et al., 2010). El saber profesional, se refiere a una combinación compleja de conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar una profesión, por lo que este saber es necesario de ser aprendido como elemento clave para ejecutar una determinada tarea (Tamir, 2005). Al respecto, sostenemos que el problema de una práctica pedagógica centrada en la formación de un saber profesional, donde todo el aprendizaje gira entorno al saber disciplinar, es que esa formación se encuentra descontextualizada y excluye muchas veces la realidad educativa que atiende. Esto surge en la noción del ser ontológico del docente no pedagogo, en que su acción educativa queda anclada en la conducción basada en el control y en el poder que le otorga el cargo (Mansilla & Beltrán, 2016).

En cierta forma, el docente no pedagogo forja un patrón reproducciónista a sus estudiantes, que se transmite como modelo mecánico de colonización, es decir, imponiendo un conjunto de creencias, saberes y conocimientos comunes para regular los comportamientos de sus aprendices (Bernstein, 1967). Entonces, los comportamientos sociales, culturales y cognitivos propios de un estudiante quedan relegados, porque en la concepción del docente no pedagogo no son relevantes y obstaculizan el ejercicio funcional de la profesión. Esto nos hace pensar en el estudiante, como un sujeto oprimido, y en el docente como el dominador, porque como expresa Freire (2005): “en verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de

los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (p. 81).

En síntesis, todo apuntaría, a un docente, que ve en el proceso educativo, una labor restringida a la mera transmisión del conocimiento y del saber profesional (Carbonell, 2015). Pero en contextos donde las aulas son diversas social y culturalmente, hay una necesidad diferente; la de levantar una propuesta pedagógica transformadora, que incorpore la crítica, el autocuestionamiento y la reflexión del propio quehacer docente.

Realidad actual del docente no pedagogo en Educación Técnica Profesional

La realidad actual del docente no pedagogo de ETP se pueden comprender al reconocer el contexto institucional en el cual se desenvuelve su accionar docente. Habitualmente este tipo de sistemas, basan su práctica educativa en un modelo pedagógico basado en competencias (Poblete, 2017). En este modelo, los estudiantes adquieren destrezas, conocimientos prácticos y la comprensión necesaria para ejercer una ocupación u oficio determinado (Zorrilla, 2002; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2011).

En Chile, un ejemplo de aplicación de este modelo se observa en la educación secundaria técnica profesional (ESTP), organizada bajo un modelo de formación dual, el cual busca alternar la formación de los estudiantes en las escuelas con entrenamiento en las empresas con el objetivo de desarrollar habilidades, destrezas, conocimientos, para responder a los requerimientos educativos y los sectores productivos (Flores-Sánchez & Vigier, 2020). Para cumplir dicho propósito, como mediadores de la formación técnico-profesional, son claves los profesionales docentes no pedagogos, pues son los referentes de los cuales los estudiantes aprenden y se reconocen como futuros profesionales.

Al año 2018, aproximadamente 16.600 docentes participaban de la enseñanza en los establecimientos educativos de ESTP, y, de ellos, 8.000 correspondían a docentes de formación general y 8.600 a docentes de formación diferenciada técnico profesional (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2020). La alta presencia de docentes no pedagogos, hace preguntarse

no solo de quién se trata, sino también, ¿cuáles son las actuales características y tensiones que se vinculan con sus prácticas pedagógicas?

Sobre esta interrogante, Villalobos y Melo (2016), refieren que el docente no pedagogo de EMTP, tiene rasgos particulares que lo hacen tener un vínculo muy cercano con la sociedad industrial y la educación, para ello destacan algunas características de su perfil profesional: a) En primer lugar, el docente no pedagogo de ESTP, es un experto en su área científica y profesional, quien no solo opera con información, sino que sabe transformar dicha información en conocimiento relevante para un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo; b) Posee, además, herramientas conceptuales y procedimentales que le permiten organizar el conocimiento de su área, de forma organizada y sistemática; c) En su actuar, incorpora habilidades reflexivas y analísticas que facilitan una gestión autorregulada de su propio aprender; d) Trabaja colaborativa e interdisciplinariamente en equipos de trabajo; e) Genera y aplica conocimiento disciplinario a su área de especialidad y lo transfiere a la docencia y aprendizaje de sus estudiantes; y f) Posee habilidades creativas, de innovación que buscan la transformación educativa.

Estas características, también se acoplan a lo señalado por Altamirano et al. (2015), en que los docentes no pedagogos de ESTP, también poseen habilidades de organización, planificación y reflexión pedagógica. Sin embargo, su accionar práctico y pedagógico sigue tensionado y más aún, arraigado a un modelo intuitivo, coherente con su formación académica previa. Esto queda bien demostrado en el estudio de Romero (2020) en la voz de dos docentes no pedagogos de EMTP entrevistados:

PROF. 5: “Claro, que traía la experiencia. Porque como fue mi caso hasta un viernes trabajé en la imprenta y el lunes estaba en una sala con cuarto medio. Aparte de no traer las competencias pedagógicas, traía solamente mi práctica como trabajador. Mi aporte desde lo empírico justamente con lo técnico, pero me faltaba la parte de las Ciencias de la Educación”. PROF. 2: “(...) a los profesores TP nos pasa algo bien particular, los que estamos sacando la pedagogía venimos de la industria, llegamos a un colegio, nos gustó y como que vamos al revés, partimos de la

experiencia y después agregamos la parte teórica, la formación. Entonces, yo me he dado cuenta de que uno llega a la Universidad y hace como una especie de desaprendizaje (...)" (Romero, 2020, p. 63).

Este antecedente, daría cuenta, que la práctica pedagógica del docente no pedagogo, en sus inicios, recurre necesariamente a la experiencia previa. Desde ahí construye su propio marco de acción pedagógica, en el cual asientan sus postulados sobre qué implicaría ser un docente de la ESTP. Sin embargo, la realidad de la práctica pedagógica de los docentes no pedagogos no puede ser tan solo explicada desde la subjetividad, se requiere al menos observar ese accionar desde una mirada del currículum escolar formal. Entendemos el currículum escolar, como un constructo polisémico, el cual organiza las prácticas pedagógicas desde una construcción cultural (Grundy, 1991). Este constructo, expresa el pensamiento, la racionalidad y la cosmovisión de los arquitectos educativos quienes construyen formalmente el saber profesional, pero, este saber es configurado en desconexión con el accionar docente y la descontextualizado de la realidad institucional, social y cultural.

Entonces, con la idea de que el currículum escolar formal, es una elaboración externa al docente, es que entendemos la falta de una base pedagógica crítica y reflexiva (Morales-Trejos, 2019). En efecto, se puede afirmar que, a raíz de esto, los docentes no pedagogos, enfrentan una falta de estándares y criterios que orienten su práctica pedagógica, pues sus prácticas han sido configuradas por otros, ajenos al contexto situacional (Romero-Jeldres & Faouzi-Nadim, 2020). En muchos casos, esto ha llevado a los docentes no pedagogos, a considerar la diversidad social y cultural en el aula como algo separado de su rol, como un déficit que requiere subsanarse o ignorarse (Malik & Ballesteros, 2015).

Si bien, el marco regulatorio actual de la profesionalización docente ampara la labor y el desarrollo del docente no pedagogo de ESTP (MINEDUC, 2016), no es suficiente para responder a estos requerimientos, y a las regulaciones normativas, comprometiendo la calidad educativa ofrecida a la sociedad (Rojas, 2015). De este modo, los docentes no pedagogos que ejercen en el sistema de ESTP chileno presentan una trayectoria profesional docente que responde solo a intereses técnicos y funcionales, y,

esto afecta la función docente impartida a estudiantes diversos social y culturalmente.

En síntesis, la ausencia de una práctica pedagógica situada y contextualizada, ha subsumido al docente no pedagogo, en una racionalidad instrumental y un actuar funcional, afectando la vida personal, familiar y educativa de los estudiantes (Becerra et al., 2015; García-Bastan & Tomasini, 2019). Por esta razón, la formación y la práctica pedagógica de los docentes no pedagogos, no es más que la obediencia a un currículum escolar prescrito, ajeno y descontextualizado de la realidad sociocultural.

En este sentido, consideramos que las demandas de formación en ESTP, no se deben limitar a la transferencia de saberes y teorías centradas solo en el saber profesional, debe haber cabida también para la propio, que siempre ha sido marginado por el currículum escolar monocultural y occidental. Por lo tanto, el docente no pedagogo, tiene un doble desafío: por una parte, enfrentar la educación desde una perspectiva crítica, en la cual reconoce sus propias limitaciones, y desde ellas se orienta a responder a la diversidad que atiende, y, por la otra, sobrellevar una labor de cambio, que propicie la transformación no solo desde su propia subjetividad, sino en base a una acción docente emancipadora, para potenciar trayectorias educativas exitosas en su estudiantado, garantizando así el reconocimiento y la diferencia del otro en clave intercultural.

De este modo, proponemos un cambio monocultural a uno intercultural en la educación, que incorpore en su acción, una visión crítica de la pedagogía, con el propósito de contextualizar a la diversidad social y cultural los espacios educativos (Ramírez, 2008; Giroux, 2003). En este contexto, tomamos como ejemplo, la propuesta pedagógica de Paulo Freire, porque busca la liberación de las masas oprimidas y la transformación de la sociedad. En efecto, sostenemos que denunciar el reproducciónismo de las clases dominantes y a establecer una instancia de conversión democrática, donde la mayor tarea docente sería la de educar para liberar, y liberar para transformar.

Principales contribuciones de la pedagogía crítica Latinoamericana de Paulo Freire

La pedagogía de la liberación, ha sido considerada como un instrumento fundamental para que la escuela se convierta

en un espacio de construcción de igualdad, que permita el crecimiento de los desfavorecidos y marginados por el sistema educativo dominante (Freire, 2005). De esta manera, planteamos a los docentes no pedagogos, repensarse hacia un escenario, donde estos se miren a sí mismos como agentes de cambio, liberadores y transformadores de la realidad educacional (Cabaluz-Ducasse, 2016). Para ello, ofrecemos cinco ideas claves:

a) Desarrollar una perspectiva intercultural crítica de la pedagogía. Se requiere de un docente, que desarrolle una perspectiva intercultural crítica con fuerte arraigo latinoamericano. Es decir, la interculturalidad crítica, sería la opción estratégica para promover la cohesión social educativa, intentando construir el diálogo y el reconocimiento del otro, en un intento de sopesar las asimetrías sociales y culturales vigentes en la educación (Tubino, 2005a, 2005b).

b) Construir una práctica pedagógica crítica como fuente de resistencia. Se requiere de un docente, que construya desde su práctica, una pedagogía crítica como fuente de resistencia, pero también de eclosión emancipadora, cuya tarea fundamental sería la de reconstruir al sujeto pasivo a uno como protagonista, como agente de cambio y transformador social, para hacer frente al advenimiento de la racionalidad instrumental en educación (Carbonell, 2015). En efecto, las pedagogías críticas permitirían que todos nosotros, desde nuestros diferentes y particulares contextos, podamos aportar a las grandes transformaciones que requiere la sociedad.

c) Pedagogía y Escuela Intercultural como Espacio de Emancipación. Se requiere de un docente y una escuela intercultural, que germinen como espacio de emancipación, para permitir la edificación de las personas en igualdad, independientemente del origen social, cultural o político, pero que innegablemente han sido excluidos, silenciados y negados por el poder dominante. En efecto, es de suma importancia la dialéctica entre el sujeto y objeto, entre la conciencia y naturaleza, y entre la teoría y la práctica (Carbonell, 2015). La pedagogía crítica para el oprimido busca que las personas, como el estudiante y el docente sean partícipes de su propio proceso educativo, y que estos puedan beneficiarse de ella para su liberación de un sistema educador dominador y, a la vez, para su transformación como sujetos conscientes y críticos. La transformación para Freire (2005), permite que los docentes y estudiantes entren en un

diálogo de forma horizontal, confrontando sus pensamientos, experiencias y realidades cotidianas en la cual van descubriendo las formas de opresión.

d) Prácticas Pedagógicas Críticas e Interculturales como Motor del Cambio. Se requiere de un docente, que se aleje de la mera transmisión de contenidos, y gire su práctica pedagógica hacia el empoderamiento de sus pares y sus estudiantes, con la intención de que ellos puedan convertirse en factores principales del desarrollo social, político, económico, cultural de sus pueblos (Carbonell, 2015; Freire, 2005). Se busca entonces, que el docente no pedagogo y sus estudiantes puedan, desde sus contextos específicos, hacer frente contra la opresión, la marginación y la injusticia del sistema social dominante, y por esta razón sostenemos la necesidad de una educación liberadora. Por lo tanto, el docente no pedagogo, debe reflexionar sobre el papel primordial que tiene en la transformación de los sujetos, pero no solo de los estudiantes, también en la transformación social (Valdivia, 2019). Por tal motivo, las aulas de EMTP, deben ser espacios de emancipación, para formar y transformar personas críticas y reflexivas, que estén comprometidas con el cambio que las diferentes esferas sociales requieren. Sin lugar a duda, para formar personas con estas habilidades, es indispensable un sistema educativo que permita y promueva espacios de crítica y reflexión.

e) Educación y Pedagogía Desde y con el Otro. Finalmente, se requiere de un docente que promueva una educación liberadora, que posicione su actuar, desde la dialógica entre los miembros de la comunidad educativa y no desde posiciones jerarquizadas como tradicionalmente se hace (Freire, 2005). En esta propuesta pedagógica, los docentes no pedagogos y los estudiantes, tienen voz y se les insta a utilizarla. Ya no son más oyentes pasivos de la sabiduría del otro, por el contrario, son ejecutores y construyen con el otro, para lograr así la liberación. En efecto, la liberación busca una esfera de diálogo horizontal, donde todas y todos los individuos pueden y deben aportar desde sus propias experiencias, realidades y contextos. Para esto, lo primero que debe suceder, es que el docente aprenda a escuchar (Olivares, 2020), porque como expresa Freire (2004): "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (p. 41). Por lo tanto, una educación entendida en estos términos, pasaría de ser un círculo cerrado, rígido y funcional, a uno

interrelacional, con sentido dialogante, que va en contra de la obediencia y la opresión.

En síntesis, pensar la educación desde un enfoque crítico de la práctica pedagógica funcionalista y centrada en la opresión, nos invita a reflexionar sobre nuestro quehacer profesional y nuestra acción educativa como docentes no pedagogos en los espacios de enseñanza y aprendizaje. Esto implica, avanzar hacia la acción práctica, con el propósito de promover las transformaciones necesarias, realmente pertinentes y significativas para los diversos miembros de las comunidades educativas, entre ellas las de ETP. En efecto, no basta con que la reflexión se quede en el pensamiento, más bien debe ir de lleno a la acción concreta en beneficio de las personas oprimidas (Freire, 2005). De este modo, sostenemos que la incorporación de elementos de la pedagogía crítica latinoamericana favorecería el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales efectivas, consecuentes y contextualizadas a la diversidad social y cultural en la cual los docentes no pedagogos se desenvuelven a diario.

Para lograr aquello, se requiere espacios de concientización, que permitan a los actores educativos y sociales tomar una posición crítica de sí mismos y de la realidad con la que conviven. De esa reflexión, surgirán, seguramente, transformaciones para la acción, permitiendo lograr cambios en las diversas realidades de opresión que se experimentan en el terreno educativo. Por lo tanto, principios de la pedagogía crítica de Freire en las prácticas pedagógicas, es el punto de partida para que las instituciones educativas, y particularmente los docentes no pedagogos, giren hacia una concepción de pedagogía dialogante, con el sí mismo y con el otro. Esto nos remite a plantear desafíos puedan aportar a la superación de concepciones, prácticas y pensamientos occidentales que reducen el campo y las acciones educativas docentes a aspectos técnicos, instrumentales y simplistas, como sucede en el caso de la ETP Chilena.

Desafíos para avanzar en la transformación de los docentes no pedagogos en perspectiva crítica e intercultural

Para avanzar en la transformación de los docentes no pedagogos en perspectiva crítica e intercultural es importante reconocer el trazado histórico de la educación, en la que se han cometido por mucho tiempo, procesos de desintelectualización

y mecanización de la práctica pedagógica docente (Cabaluz-Ducasse, 2016). En este sentido, autores como Apple (1979), Giroux (1988) y McLaren (2005), han propuesto una educación y una pedagogía más humanista, con sentido democrático y de resistencia a la imposición cultural en los espacios escolares, pero esto no es suficiente en el contexto de Latinoamérica.

A diferencia de las propuestas occidentales, que ciertamente compartimos, una pedagogía con perspectiva crítica e intercultural, se hace cargo de estos procesos de desintelectualización y mecanización, desde la perspectiva de alteridad, como una forma distinta de construir pedagogía, pues su marco de acción emerge desde la propia realidad regional: Latinoamérica. Autores como Rojas y Gualteros (2018) conciben a este tipo de pedagogías como un paradigma de educación crítico/emancipador, pues en ella reside el esfuerzo por liberar a los sujetos históricamente no reconocidos por la Europa dominante. Sin embargo, también las reconocen con un carácter más bien multifacético, constituida en una pluralidad de teorías, metodologías y prácticas canalizadas como nuevo proyecto civilizatorio que surge desde lo local (Cabaluz-Ducasse, 2016). Las concepciones si bien son un tanto difusas, a partir de nuestros análisis, discusiones y reflexiones, podemos sostener que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, son en cierta forma, una producción intelectual propia de la región de Latinoamérica, que está al servicio de los excluidos y marginados por la racionalidad occidental, y que a su vez cuestiona y denuncia las formas de pensamiento coloniales y monoculturales que se imponen en los espacios educativos, particularmente en la relación educativa docente-estudiante.

La pedagogía con perspectiva crítica e intercultural permite comprender la relación educativa entre docentes y estudiantes (Mora-Olate, 2021), particularmente porque contribuye a la descolonización del pensamiento educativo occidental que impera en las prácticas pedagógicas de los docentes no pedagogos. Esto nos permite, proponer y compartir desde esta perspectiva, desafíos que permitan a los docentes construir prácticas socioeducativas que cuestionen y transformen a la sociedad existente.

En primer lugar, los docentes deben ser sujetos que denuncian aquellas prácticas que ocultan el carácter político de la educación. Para ello se requiere un ejercicio de concientización, encaminado a desarrollar un pensamiento crítico y dialogante que se compromete en la recuperación del sujeto oprimido

(Mejía, 2013). Esto implica concebir a este pensamiento como un proyecto pedagógico que va más allá de los muros escolares y que se instala en, con y para la diversidad social y cultural que siempre se mantuvo relegado al orden de occidente.

En segundo lugar, una pedagogía con perspectiva crítica e intercultural, se debe construir desde lo propio, lo regional y local, situando al territorio, lo histórico y lo geográfico, como un pensar autónomo e independiente de la racionalidad occidental moderna. Entonces, el proyecto pedagógico no queda en lo conceptual, sino articulado a las experiencias, a las diversas subjetividades, saberes y conocimientos de diversos movimientos que han buscado contribuir a los procesos de reconocimiento de lo propio, desde una Latinoamérica convocada a desarrollar un pensamiento auténtico y autónomo (Pinto, 2012), capaz de superar lo monocultural y eurocéntrico.

En tercer lugar, una pedagogía con perspectiva crítica e intercultural debe impulsar en los docentes un sentido de actuación ético-político. Es decir, que la esencia del ser docente, no es la mera transmisión de conocimientos (Cullen, 2004); hay un eje mayor, el cual invita y también responsabiliza a los docentes, para que estos sean los principales protagonistas de la liberación. Adoptar una práctica pedagógica con perspectiva crítica e intercultural, desde sus pretensiones transformadoras y liberadoras, asume que se requiere de algo más que solo la reflexión y la toma de conciencia.

Por lo tanto, para que los docentes no pedagogos, puedan transitar desde una perspectiva funcional y descontextualizada hacia una en perspectiva crítica, reflexiva y transformadora, requieren incorporar a sus prácticas pedagógicas el reconocimiento del otro desde un diálogo intercultural, compartido con el otro, pues en el otro redescubre el sí mismo, como un sujeto constituido desde lo propio y con plena autonomía sobre lo que se le ha impuesto como medida de control. Entonces, lograr el diálogo verdadero, requiere también de un equilibrio de saberes, porque en efecto, permite el equilibrio epistemológico para la recuperación de los variados conocimientos propios de la territorialidad regional (Fornet-Betancourt, 2006). Como señala Mora-Olate (2021):

la apuesta de la interculturalidad (ya sea para la formación inicial docente como para la idea de escuela) es una apuesta por la diversidad cultural, subrayando que se trata de una diversidad cultural en diálogo; y en este diálogo intercultural juega un papel de primer orden el diálogo de conocimientos y saberes, porque estos son el corazón de la diversidad cultural y los que realmente configuran el perfil de sus diferencias (Mora-Olate, 2021, p. 14).

Por lo tanto, la pedagogía crítica en perspectiva intercultural debería generar un giro en la actuación del docente no pedagogo, y este giro debería propiciar “maestros con identidad, capacitados para inducir relaciones interculturales adecuadas y de proponer cambios y asumir innovaciones pedagógicas que resulten útiles para la vida” (Moya, 2007, p. 250).

CONCLUSIÓN

Para concluir nuestras reflexiones y desafíos, sostenemos que los docentes no pedagogos a pesar de construir su práctica pedagógica fundada en un saber occidental, funcional e instrumental, están abiertos a (de) construir su práctica pedagógica. Hay una razón que los mueve, y se perfila en la noción de que existe una responsabilidad y conciencia con la diversidad social y cultural presente en sus aulas. Esto es relevante, pues es factor de motivación para constituir una práctica pedagógica crítica de su actuar. De este modo, una pedagogía con perspectiva crítica e intercultural, nos invita a replantear el rol del docente y nuestras propias prácticas pedagógicas, que han quedado atrapadas en la imposición cultural que viene desde arriba. Esto permitiría la liberación de los excluidos y oprimidos que han sido controlados por los mecanismos ideológicos que se promueven especialmente a través del currículum escolar monocultural y eurocéntrico. Así, la esperanza liberadora, se resume en una propuesta reflexiva compuesta por principios y desafíos que es capaz de volver a enseñarnos y a transformarnos, con el propósito de construir en conjunto una educación como proyecto colectivo, constituido con el otro y para el otro.

En ese sentido, es urgente construir un marco de análisis que nos ayude a pensar la situación educativa actual no solo de Chile, sino también, de Latinoamérica. El evidente avance de la globalización, y el pensamiento educativo occidental aún continua presente en los procesos educativos de las aulas. Sin embargo, construir una pedagogía desde el sur, es la base para crear e impulsar nuevos procesos educativos emancipadores, que superen a la epistemología occidental impuesta. Desde esta perspectiva, concebimos una pedagogía con perspectiva crítica e intercultural, como el instrumento idóneo para desarrollar un proceso transformativo de la educación y del ser docente, pues es la forma, para fomentar y desarrollar la emancipación de las personas y que la educación requiere, potenciando sus habilidades sociales, culturales y científicas para que evolucionen no solo en lo intelectual, sino también, como agentes liberadores de sus propias y otras vidas.

REFERENCIAS

- Altamirano-Estrada, D., Betancur-Villagra, N., & Troncoso, E. (2015). El "Habitus": Un Factor Explicativo Del Quehacer Docente De Académicos No Pedagogos. Una Lectura Desde La Transposición Didáctica. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. <http://dspace.conicyt.cl/handle/10533/220491#>
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. el uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 36-45. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006&lng=es&tlng=es.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*, Routledge and Kegan Paul.
- Becerra, S., Merino, M., & Mellor, D. (2015). Ethnic Discrimination against Mapuche Students in Urban High Schools in the Araucanía Region, Chile. *International Education Studies*, 8(10), 96-106. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>
- Bernstein, B. (1975). A propos du curriculum. En Forquin, J. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Boeck Université.
- Biku, T., Demas, T., Woldehawariat, N., Getahun, M. & Mekonnen, A. (2018). El efecto de la enseñanza sin formación pedagógica en St. Paul's Hospital Millennium Medical College, Addis Abeba, Etiopía. *Avances en la educación y la práctica médicas*. 9, 893-904. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S167944>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latino-americanas e filosofia da libertação: potencialidades de um diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Editorial Octaedro
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext),88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7610990>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Simancas ediciones.

- Dussel, E. (2009). *Ética de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. LOM ediciones.
- Flores, R. (2001). Investigación Hermenéutica y Pedagogía. En Flores, R., y Tobón, A. *Investigación Educativa y Pedagogía* (pp. 175-191). Editorial MacGraw.
- Flores-Sánchez, Gustavo Geovanni, & Vigier, Hernán Pedro. (2020). El impacto del modelo educativo dual en la formación profesional del estudiante. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 173-206. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9535>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo 21 ediciones.
- García-Bastán, G. & Tomasini, M. (2020). Siempre nos miran a los del fondo. Zonificación del espacio y producción de identidades en la escuela secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 15-42. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8383>
- Giroux, H. (1988). Critical pedagogy, cultural politics, and the discourse of experience. En *Teachers as intellectuals*, Massachusetts, Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu editores.
- Grundy, SH. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Ediciones Morata
- Haenni Hoti, A., Wolfgramm, C., Müller, M., Heinzmann, S., & Buholzer, A. (2019). Immigrant students and their teachers – exploring various constellations of acculturation orientations and their impact on school adjustment. *Intercultural Education*, 1–17. doi:10.1080/14675986.2019.1586214
- Kis, V. & Field, S. (2009). *Learning for Jobs. The OECD Reviews of Vocational Education and Training. Chile: A First Report*. OECD.
- Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo andino*, (47), 15-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>

- Mansilla, J., & Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283343416009>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI/CESU-UNAM.*
- Mejía, M.R. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Santiago: Editorial Quimantú
- Mendoza, B. (2010). *La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- MINEDUC. (2009). *Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile.* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2257>
- MINEDUC. (2011). *Educación técnica profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico.* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/548/MONO-466.pdf?sequence=1>
- MINEDUC. (2016). *Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.* <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares para los cursos de 3° y 4° año de educación media.* http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/03/DTO-193_13-SEP-2019-2_compressed.pdf.
- MINEDUC. (2020a). *Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional.* http://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/EVIDENCIAS-46_2020_f02.pdf
- MINEDUC. (2020b). *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional.* <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>
- Morales-Trejos, C. (2019). *Assessment of pedagogical practice in rural contexts of middle education in Costa Rica and Chile.* *Diálogo andino*, (59), 93-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200093>
- Mora-Olate, M. L. (2021). *Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual.* *Revista*

- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(2), 1-20. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4345>
- Moya, R. (2007). Formación de maestros e interculturalidad. En R. Cuenca, N. Nucinkis, y V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 229-258). Morata
- Nicacio, M. (2021). Desafios dos docentes não licenciados da área de recursos naturais del Instituto Federal do Amapá. *Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Formação Pedagógica - EaD) - Instituto Federal do Amapá, Laranjal do Jari, AP, Brasil.*
- Olivares, C. (2020). Integración del pensamiento freireano al quehacer universitario: hacia una transformación de la propia praxis. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 61-79. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.3>
- Paladines, C. (2008). El sistema tradicional de cátedra y vías de superación. *Educere*, 12(41), 379-386. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35611336016>
- Perrenoud, P. (1994). Curriculum: le formel, le réel, le caché. En *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF édition.
- Pinto, R. (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Quintriqueo, S., Riquelme, E., Morales, S., Quilaqueo, D., & Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22, (71), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/275/27553035011.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. Edición Limusa.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000200009&lng=en&tlng=es.
- Rivadeneira, E. (2017) Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 37, 41-55. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf>
- Rivas, O. (2018). Freire y la Pedagogía del Oprimido. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Edición Especial: Indisciplinando la Didáctica, 69-79. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-18.6>

- Rojas, C., & Gualteros., Ch. (2018). *Pedagogías Críticas Latinoamericanas: una aproximación teórico conceptual*. Tesis de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11354/TE-22667.pdf?sequence=1>
- Rojas, R. (2015). Más de 8 mil profesionales no pedagogos podrán seguir haciendo clases en liceos técnicos. *Diario Uchile-Radio Universidad de Chile*. <http://radio.uchile.cl/2015/05/16/mas-de-8-milprofesionales-no-pedagogos-podran-seguir-haciendo-clases-en-liceostecnicos/>
- Romero, M. (2020). Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 53-69. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940romero3>
- Romero-Jeldres, M. R. & Faouzi-Nadim, T. (2020). Modelo estructural de competencia profesional didáctica para profesores técnicos no pedagogos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.mecp>
- Romero-Jeldres, M., Mardones, T., & Müller González, Valeska. (2021). Representaciones discursivas de estudiantes de educación media técnico profesional en el discurso docente. *Alpha (Osorno)*, (52), 77-89. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201202100052884>
- Rossetti, J. (1989). Educación y subordinación de las mujeres. En García-Huidobro, J. E. *Escuela, calidad e igualdad* Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE). pp. 7-39
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores
- Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, 2nd Edition. Sage Publications, California.
- Sepúlveda, L. (2017). Educación Técnica Profesional en el tiempo presente. *Nudos críticos y desafíos de futuro*. Cuadernos de Educación, (77), 1-17. https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_77/documentos/actualidad_todos.pdf
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M.J (Eds). (2020). *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. https://books.google.cl/books/about/Educaci%C3%B3n_T%C3%A9cnico_Profesional_Hacia_d.html?id=K5XIDwAAQBAJ&redir_esc=y

- Sotomayor Soloaga, P. & Rodríguez Gómez, D. (2020). Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de un centro de formación técnica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 199-223. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941sotomayor11>
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-10. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART3.pdf>
- Tubino, F. (2005a). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMO-PROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- Tubino, F. (2005b). *apaxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. Cuadernos Interculturales, 3(5), 83-96. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>
- UNESCO. (2011). Clasificación internacional normalizada de la educación CINE 2011. Instituto de Estadística de la UNESCO C.P. 6128, Succursale Centre-Ville Montréal, Québec H3C 3J7 Canada, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf>
- Valdivia, S. (2019). Desafíos de la docencia universitaria desde la pedagogía de la autonomía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 29-43. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.2>
- Villalobos, A., Melo, Y., & Pérez-Villalobos, C. (2010). Ser profesor universitario en una Universidad regional de Chile: Perspectivas de docentes no pedagogos. *Paradigma*, 31(2), 37-51. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200004&lng=es&tlng=es
- Villalobos, A., & Melo, Y. (2016). La educación superior universitaria. Un campo de estudio y Tensiones epistemológicas del docente en Chile. *Investigação Qualitativa em Educação*, (1), 1292-1301. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/731>
- Villalobos, A., & Melo, Y. (2020). Creatividad y transferencia didáctica en la acción pedagógica de docentes universitarios chilenos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 35-54. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2992>

- Villalobos, D. (2015). Planteamientos Pedagógicos Relacionados con las Ciudadanías Propias En La Pedagogía Crítica De Paulo Freire. *El Ágora USB*, 15(1), 195-215. <https://doi.org/10.21500/16578031.10>
- Zancajo, A., & Valiente, O. (2019), "TVET policy reforms in Chile 2006–2018: Between human capital and the right to education". *Journal of Vocational Education and Training*, 71(4), 579-599. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1548500>
- Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? Conferencia dictada en el marco del Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural "Raúl I. Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero. https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf

RESIGNIFICACIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS EN CONTEXTO INDÍGENA: PERSPECTIVA DE GIROUX Y FRASER

RESIGNIFICATION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN AN INDIGENOUS CONTEXT: GIROUX AND FRASER'S PERSPECTIVE

Viviana Zapata Zapata; Esteban Saavedra Vallejos;
Gerardo Fuentes Vilugrón

RESUMEN

El objetivo es analizar teóricamente los saberes pedagógicos que se construyen y deconstruyen en la sociedad y en la escuela, a partir de un marco epistemológico de la teoría crítica de Giroux, específicamente de la pedagogía crítica fronteriza y desde los conceptos de estrategia afirmativa y estrategia transformativa de la filosofía política de Fraser. El método consistió en el mapeo sistemático de artículos científicos utilizando las fuentes y bases de datos WOS, SciELO, Scopus, Eric, Redalyc, Dianlet, Doaj, OEI, además de libros especializados en el contexto internacional, nacional y local. El procedimiento de análisis de la información se sostuvo a través de la técnica de análisis de contenido. Los principales resultados se relacionan con la resignificación teórica de los saberes pedagógicos de los profesores, desde de la pedagogía crítica y la filosofía política, en un entramado analítico desde lo social a lo educativo.

Palabras clave: Saberes pedagógicos; Pedagogía crítica; Justicia social; Diálogo de saberes.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda la resignificación teórica de los saberes pedagógicos de los profesores, cuya construcción y configuración se orienta desde una perspectiva de educación colonial, bajo una racionalidad técnica instrumental que omite la comprensión y el reconocimiento del otro (Brossard, 2019; Hor-

kheimer, 2002). Esto, se lleva cabo a partir de la implementación de una interculturalidad funcional, que limita la lectura emancipadora de la alteridad, que habilite la insurgencia de relaciones y subjetividades otras, dentro y fuera de la sala de clases. El objetivo es analizar teóricamente los saberes pedagógicos que se construyen y deconstruyen en la sociedad y en la escuela, a partir de un marco epistemológico de la teoría crítica de Giroux, específicamente de la pedagogía crítica fronteriza y desde los conceptos de estrategia afirmativa y estrategia transformativa de la filosofía política de Nancy Fraser (Giroux, 2011; Fraser, 2008).

La educación escolar en contexto de colonización, tiene un carácter eminentemente civilizatorio, que se traduce en un sistema organizado a nivel macro, meso y micro, desde una colonialidad del saber y del poder (Gasché, 2013; Quijano, 2000). Esto implica, una educación escolar que solo considera conocimientos occidentales y anula los conocimientos indígenas, al momento de diseñar, implementar y evaluar las políticas educativas, el currículo y los dispositivos curriculares (Plá, 2016). Por tanto, la escuela ha sido el vehículo que ha posibilitado la reproducción epistémica de un saber occidental y monocultural, arraigado en el colonialismo, que tiene como ideal instalar el proyecto de Estado-Nación (Foucault, 2014; Santos, 2016). Esto, se ve incrementado en la educación escolar, que, a partir de un proyecto educativo hegemónico, busca la subalternización de indígenas y campesinos (Serrano et al., 2014).

Para el análisis teórico de los saberes pedagógicos, se articula con una base epistemológica de la pedagogía crítica fronteriza de Giroux y la teoría filosófica de Fraser. Esto, debido a que tales saberes de los profesores se configuran de forma fragmentada y limitan la construcción de conocimientos multi-polarizados, enmarcados en la multi-referencialidad de los estudiantes (Ribas et al., 2014; Mack, et al, 2012; Sartorello, 2016).

Respecto con la teoría de Giroux, la base epistemológica se sustenta en exponentes de la teoría crítica y movimientos socio-críticos, como los son: 1) el pensamiento de Marx; 2) los pensamientos de Horkheimer, Adorno, Marcuse y Fromm; y 3) el pensamiento de Freire, Bajtin, y Dewey (Florez et al, 2018). En relación a la teoría filosófica política de Fraser, utiliza los conceptos de redistribución y reconocimiento, desde una perspectiva tanto filosófica como política para el análisis. Para ello, considera los paradigmas normativos elaborados por la filosofía política y

moral y las reivindicaciones planteadas por actores políticos y movimientos sociales (Fraser, 2008). En relación al punto de vista filosófico, Fraser ubica el origen del reconocimiento en la filosofía hegeliana, retomada posteriormente por Taylor y Honneth, y el de la redistribución en la tradición liberal, especialmente en la rama anglo norteamericana de finales del siglo XX, enriquecida después por las teorías de la justicia de Rawls, Sen y Dworkin. (Matijasevic & Ruíz, 2013).

En este contexto de resignificación de los saberes pedagógicos de los profesores, se comprende que la educación en muchos países del mundo es un espacio de lucha y discusión, no solo en lo concerniente a la clase, el capitalismo, sino también a cuestiones de raza y la importancia de las particularidades de la vida cotidiana de quienes viven tales situaciones (Apple, 2017). Es por ello que, es necesario establecer una conexión entre las discusiones de sociedad, educación y poder, las que se dinamizan a partir de temas como son las cuestiones de redistribución y reconocimiento. Con respecto a la raza, se basa significativamente en su énfasis incuestionable en el comprender y hacer frente a las desigualdades en el contexto social y educativo tanto en las relaciones de poder como en el conocimiento (Apple et al., 2013; Apple, 2017). Es aquí, que la pedagogía de aula y el rol de los profesores juegan un papel importante en la transformación (Apple, 2017; Giroux, 2011), a partir de saberes pedagógicos y prácticas que cuestionen éticamente el estatus quo del poder y de la dominación sociocultural (Gutmann, 1999).

En consecuencia, la pedagogía tradicional debe reorientarse desde una pedagogía crítica que permita una articulación entre los distintos tipos de conocimientos que están presentes en la escuela, teniendo como punto de partida el reconocimiento de la diferencia que facilite el diálogo entre la opresión y la resistencia (Bertely, 2016). En este sentido, la pedagogía crítica, comprende que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje y comprensión mutua, tanto en las distintas instituciones educativas como en la sala de clases, convirtiéndose en espacios de deliberación racional, reflexión crítica y desarrollo de la autonomía moral y política (Giroux, 2001; Apple, 2017). Esto implica que, el profesor crítico debe reflexionar respecto a la diferencia y las asimetrías de poder para generar acciones que permitan repararlas y así facilitar la comprensión entre epistemes distintas (Ayste & Trilla, 2020).

Para resignificar los saberes pedagógicos de los profesores es imperativo definirlos teóricamente, para luego articular las teorías de pedagogía crítica fronteriza con la teoría filosófica política en un entramado analítico que oriente la reflexión en perspectiva dialógica, para ello el capítulo organiza su corpus en tres apartados: 1) construcción teórica de los saberes pedagógicos desde la justicia epistémica; 2) resignificar los saberes pedagógicos desde Giroux y Fraser; y 3) conclusiones. La metodología utilizada es el mapeo sistemático de artículos científicos utilizando las fuentes y bases de datos WOS, SciELO, Scopus, Eric, Redalyc, Dianlet, Doaj, OEI, además de libros especializados en el contexto internacional, nacional y local.

Construcción de los saberes pedagógicos desde la justicia epistémica

El sistema escolar, a partir de la escolarización omite los conocimientos y saberes indígenas, lo que se traduce en prácticas de enseñanza y aprendizaje occidentalizadas (Gordon-Burns & Cambell, 2014; Horst & Gitz-Johansen, 2010; Beltrán-Véliz & Osses-Bustingorry, 2018). De esta forma, las relaciones sociales y, por lo mismo, las prácticas educativas se ven tensionadas por el sometimiento de la lógica de pensamiento indígena a la occidental a través de la exclusión y descontextualización de los saberes propios de cada pueblo (Bertely, 2016; Quintriqueo & McGinity, 2009; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Sartorello, 2016). Por tanto, existe una distancia epistemológica que tensiona la educación escolar con la educación indígena (Mampaey & Zannoni, 2015; Torres & Friz, 2020).

Así, desde la educación occidental la formación de los estudiantes está orientado a la reproducción social, que en muchas oportunidades perpetúa la desigualdad desde distintas áreas de desarrollo (Bourdieu & Passeron, 2001; Bellei, 2018; Perrenoud, 2010). Estas desigualdades, desde el punto de vista educativo se configuran por diferentes elementos entre los que destacan: 1) el logro escolar, que implica una cuantificación de los saberes y aprendizajes a partir de las notas. Esto orienta una homogenización y categorización de aprendizajes y estudiantes de acuerdo a la validación de una unidad de medida; 2) capital escolar, corresponde a los saberes y aprendizajes que tienen los estudiantes y que se validan de acuerdo a parámetros de la

escolarización, incorporando ciertos saberes y anulando otros; y 3) el aprendizaje, implica que los estudiantes reproducen los elementos sociales y culturales que están organizados en un currículum prescrito (Perrenoud, 2010).

En consecuencia, existe asimetría en la valoración de los tipos de conocimientos, que se planifican en el currículum prescrito, en el que son ciertos conocimientos los que se validan y a otros se rechazan, por no ser parte de clase dominante (Plá, 2016). Esto, se traduce en prácticas de enseñanza de los profesores, la que es influenciada por parámetros rígidos, conductistas y descontextualizados, que omite saberes propios de los estudiantes de grupos sociales diversos, restringiendo el diálogo, la reflexión y elaboración de significados de ellos (Bertely, 2016; Giroux, 2011). Por consiguiente, existe el desafío de replantear las prácticas pedagógicas, desde un enfoque teórico que permita resignificar los saberes pedagógicos, bajo una comprensión de aprendizaje experimental y significativo, tal como lo plantea Vigotsky (2001):

Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo (15 p.).

Esto implica que las escuelas y con ello las salas de clases son escenarios culturales, que presentan diversidad de conocimiento que requieren de mediación social e instrumental para movilizar habilidades de orden superior desde las epistemes propias.

La asimetría de poder presente en la sociedad, en la escuela y en la sala de clases, requieren de la justicia epistémica, direccionada tanto desde la redistribución como desde el reconocimiento (Fraser, 2008). Es así, que la justicia epistémica se define como la relación con otro desde la alteridad, la singulari-

dad y la aceptación de su subjetividad, sin elementos internos y externo que condicione esa relación (Derridá, 1997). Esto, comprende reflexionar respecto a los prejuicios identitarios, que se grafican en los distintas acciones interpretativas y hermenéuticas de la realidad con otros (Fricker, 2010).

La justicia epistémica tiene como punto de partida la colonización, no solo desde el punto de vista político, sino más bien desde las relaciones de dominación que naturaliza la subalternización. Esta desde lo cultural, social y étnico (Madrujano, 2017; Ogbu, 1992). Lo que se conjuga con la represión colonial histórica y el rechazo epistémico colonial, que se traduce en la imposición de los modos de conocer y producir el conocimiento, a partir de símbolos, imágenes, significados y perspectivas. Además del menosprecio del conocimiento indígena, el que se convierte en objeto de salvaje e ignorante (Bourdieu & Passeron, 2001; Quijano, 2000; Santos, 2016).

La justicia epistémica es parte del proyecto de descolonización, que busca el reconocimiento de diferencias (Santos, 2016). El que debe dar un lugar de importancia a las epistemologías indígenas, que confronta el racismo epistémico (Trouillot, 2011). Con esto, reconocer que las culturas ancestrales tienen lógicas de pensamiento que se configuran desde un sistema complejo de creencias, saberes, prácticas, en relación con sentidos-pensamientos sobre la naturaleza (Piñacué, 2014). En cambio, el conocimiento disciplinar occidental es fragmentado en las formas de ver e interpretar el mundo, donde pretende ser el dominador de la de la naturaleza desde una relación instrumental (Horkheimer, 2002). El distanciamiento entre el conocimiento indígena y el conocimiento disciplinar occidental, es una situación dialéctica vigente, que plantea una lucha del movimiento indígena por reivindicar y legitimar su conocimiento en espacios interculturales (Piñacué, 2014).

Como vehículo de reflexión, a la exclusión epistémica indígena, se han realizado estudios culturales en áreas del conocimiento, como los estudios poscoloniales y los estudios de subalternidad (Ashcroft, 1995). Estos, se han sistematizado en tres núcleos de investigación: 1) Colonialidad de conocimiento científico (Quijano, 2000); 2) Indigenización (Gray et al., 2008); y 3) Acción comunitaria desde la emancipación y descolonización (Gray, Coates et al., 2013). Cada una de ellas busca generar vías para la reflexión crítica del reconocimiento y la justicia epistémica.

ca, las que en los distintos contextos han sido resignificadas, de acuerdo a las problemáticas que se suscitan. Esto, las ha llevado a ser reconocidas a nivel europeo y norteamericano (Madrujano, 2017).

En este escenario de constantes injusticias epistémicas, es que los saberes pedagógicos, entendidos como conjuntos de conocimientos teóricos y prácticos, se crean y recrean con contradicciones, perplejidades y tensiones epistemológicas (Toro & Niebles, 2013). En este sentido, el quehacer de los profesores se caracteriza por una serie de aprendizajes que permiten a los profesores comprender y explicar la realidad profesional a partir de sus propias acciones, considerando dos elementos centrales: 1) las perspectivas epistemológicas y; 2) el accionar didáctico, pues estos dos elementos facilitan la orientación de dichos saberes profesionales (Freire & Fernández, 2018). Esto implica que, los saberes pedagógicos son un constructo dinámico, que puede experimentar cambios al largo del ejercicio profesional.

El saber pedagógico asume que este debe ser portador de un saber construido, ya sea de forma individual o colectiva y bajo experiencias y/o contextos. Por lo tanto, se entiende que la construcción del saber pedagógico es una relación de carácter sistémico y multidireccional, que no puede ser visto como un fenómeno fragmentado (Alliaud & Vezub, 2012). Es así, que la construcción de este tipo de saber es una responsabilidad compartida que requiere establecer una nueva relación entre la teoría y la práctica (Giroux, 2011). Lo que se traduce, en la incorporación a la práctica como objeto de estudio en permanente elaboración, configurando los espacios educativos y de aprendizaje que generan saber profesional, en la medida que movilizan los saberes de los estudiantes y desarrollan una actitud reflexiva y crítica sobre la base de procesos de análisis disciplinarios, didácticos, metodológicos, pedagógicos y metacognitivos (Etscheidt et al., 2012).

En el entendido que los saberes pedagógicos se construyen a partir de los contextos en los que los profesores participan, es necesario explicitar que en Latinoamérica existen alrededor de 826 pueblos indígenas que se caracterizan por la alta heterogeneidad (territorial, política, demográfica y social) (CEPAL, 2014; Ibáñez, 2018). Esto, debe otorgar nuevos significados al rol de la reflexión crítica y las consecuentes representaciones acerca de la enseñanza de profesores, ya sea de los que están en forma-

ción o en el ejercicio profesional (Giroux, 2011; Ibáñez, 2018). Por consiguiente, la formación docente por un lado debe profundizar en el significado de la reflexión productiva al considerar el contenido, la conexión y la complejidad de las reflexiones y, por otro lado, apostar por un profesor crítico que sea capaz de interpretar la práctica de modo genuino, a partir de su propia experiencia de aula y el contexto en el que está inserto (Alliaud & Vezub, 2012).

En el escenario de la justicia epistémica, desde un enfoque eminentemente social, se presenta una visión intermedia, entre la visión redistributiva y las teorías del reconocimiento de Nancy Fraser. Esta, propone que no hay justicia social si no hay redistribución (aspectos económicos), reconocimiento (temas culturales) y representación (ámbitos políticos) que permitan una paridad participativa de los diferentes individuos o grupos sociales (Fraser, 2002, 2008). Para lograr estos elementos es necesario incorporar la estrategia de afirmación y la estrategia de transformación, a los procesos educativos, que en este caso corresponden a los saberes pedagógicos de los profesores. De manera que, cuanto más se potencie la estrategia transformativa, existe mayor oportunidad de modificar las relaciones simbólicas y asimétricas presentes en la sociedad, en las escuelas y los dispositivos que la configuran (Plá, 2016). A su vez, la pedagogía crítica propone que la educación debe ser una práctica, política, social y cultural, a la vez, que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de la sala de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas (Giroux, 2011). La conjunción de estas dos fuentes teóricas permitió a Henry Giroux formular su planteamiento de la Pedagogía Fronteriza o Pedagogía de los Límites.

En el escenario teórico presentado por Giroux y Fraser, es que ser profesor demanda una tarea compleja, crítica y reflexiva, más aún en contexto de diversidad social y cultural (Giroux & McLaren, 1998), debido a que no existe una formación inicial que oriente una práctica pedagógica desde un pluralismo epistemológico (Schön, 1993; Walsh, 2007). Esto implica comprender que rol del profesor es parte de un dispositivo mayor denominado escuela, la que puede ser entendida desde una visión crítica como un vehículo de reproducción social, configurada por distin-

tos elementos explícito e implícito que impone una cultura a partir del proceso de arbitrariedad cultural, en la práctica pedagógica orientada desde sus saberes pedagógicos, tales como; 1) la violencia simbólica; 2) el monolingüismo; 3) el currículum prescrito; y 4) la monoculturalidad eurocéntrica (Bernstein, 1998; Bourdieu & Passeron, 2001; Foucault, 2005; Perrenoud, 2010).

Un profesor que orienta sus saberes pedagógicos desde una reflexión crítica y pluralista, tiene el desafío de potenciar aprendizajes en los estudiantes, desde una dinámica dialógica, pues las personas se encuentran con más necesidades de comunicarse y dialogar, respecto de diferencias y similitudes que comparten o bien les diferencian (Beck, 1998; Flecha et al., 2001; Giddens 1995; Habermas, 1987). Esto, no implica que las relaciones de poder hayan desaparecido totalmente, pero sí ofrece una oportunidad al diálogo para visibilizar a los sujetos que eran invisibles y potenciar la resolución de conflictos (Flecha, 2018).

Es así, que se evidencia que desde las distintas ciencias del aprendizaje el diálogo y sus componentes, son relevados para la construcción de aprendizaje mediante la interacción, el diálogo, las relaciones horizontales y las relaciones democráticas, por distintos autores, como; Freire (1970); Habermas (1987); Mead (1973); Vygotski (1996); Rogoff (1993); Wells (2001); Wenger (1988); Lave y Wenger (1991); Scribner (1984, 1988); y Bruner (1996) (Fecha, 2018). Por ende, a toda práctica educativa es necesario que exista una orientación dialógica, a partir de los distintos explicitaciones en teorías de los autores señalados, para contribuir a mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes, la significaciones sociales y culturales y la mejora de la convivencia en perspectiva pluralista

Los conocimientos que están presente en la sociedad, en la escuela y en la sala de clases son diversos, por lo tanto es menester resignificar teóricamente los saberes pedagógicos que los profesores han configurado desde un enfoque tradicional de educación eminentemente centrada en un colonialismo arraigado (Ibañez, 2018; Mampaey & Zanoni, 2015 y avanzar a un proceso de articulación de conocimientos que se puede dar dentro y fuera de la escuela y que implica la coyuntura o relación entre conocimientos distintos. En el entendido que el conocimiento es socialmente construido como proceso que asume que cada sociedad humana crea un cuerpo de conocimiento, a partir de múltiples experiencias y/o recursos en su vida diaria (Belavi & Murrillo, 2020).

Es así, que ambos conocimientos se encuentran presentes en las escuelas. Por un lado, como el caso de los conocimientos locales se encuentran en las experiencias previas de los actores sociales y culturales que son parte de las instituciones educativas, en las formas de resolver problemas de la vida diaria y educativas, y por otro lado los conocimientos científicos que se organizan en un currículum prescriptivo y dispositivos para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Giroux, 2003; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Esto implica que, las escuelas son espacios donde los estudiantes y los profesores tienen la oportunidad de darse cuenta en la práctica de cómo la ciencia y otras formas de conocimiento pueden conectarse y beneficiarse mutuamente (Sotero et al., 2020).

En este proceso de resignificar los saberes pedagógicos de los profesores, se explicita que existe el problema de la falta de reconocimiento de la forma de ser y de conocer que son distintas a las clases dominantes, las que son invisibilidades a partir de la subordinación, negación o denigración (Fraser, 2002; Young, 2011). Estas acciones generan la negación de las diferencias, el sometimiento de lógicas de pensamiento, menosprecio de lo diverso, a partir de la explicitación de estereotipos de sujetos (Belavi & Murrillo, 2020). Es por ello que, el rol de los profesores desde la mirada de Giroux (2011), debe tener el sentido de producción de agencia que considere la ideología, cultura, poder y autoridad con sus estudiantes que les permita ampliar las perspectivas del mundo, la relación con los otros, consigo mismo y con su entorno.

En consecuencia, la pedagogía crítica constituye un proceso dialéctico y dialógico que instaura un intercambio recíproco entre docentes y alumnos destinado a redefinir, reinterpretar y replantear la pregunta por la comprensión misma, poniendo en relieve dialéctico las dimensiones estructurales y relacionales del conocimiento y las ramificaciones de la relación entre poder y conocimiento (Giroux, 2019).

Resignificar los saberes pedagógicos desde Giroux y Fraser

La estructura socioeconómica, en el campo sociocultural, en el campo simbólico, en la interrelación entre personas, se instalan como sistemas que promueven la injusticia y la asimetría del poder y del saber (Quijano, 2000). Estas, a su vez se materializan

zan en normas culturales e institucionales que restringen o censuran distintas formas de comprender la vida, como es el caso de la escuela (Fraser, 2002, 2008; Giroux, 2011). Por consiguiente, el resignificar los saberes pedagógicos es una tarea compleja, debido a la construcción fragmentada que los han dinamizado en el contexto de una educación escolar colonial (Piñacue, 2014).

Los saberes pedagógicos de los profesores, se han construidos de forma fragmentada, en un sistema colonial que reproduce sistemáticamente las asimetrías del poder y del ser (Quijano, 2000). A esto se suma, la planificación e implementación de políticas compensatorias, con un carácter indigenistas, centrada en una racionalidad occidental (Levalle, 2020; Williamson & Flores, 2015). Por lo tanto, se configuran patrones de dominación se establecen en las instituciones como normales y configuran una visión de mundo, que deja fuera otra culturas y formas de entender e interpretar la realidad, lo que se presenta como desventaja para los estudiantes, debido que actúa como un predictor del bajo rendimiento educativo y las relaciones que establecen dentro y fuera de la escuela (Keddie, 2012).

Para reconocer, comprender y explicar el escenario social y educativo, se sostiene que la teoría de pedagogía crítica, planteada por Giroux y la teoría filosófica de Fraser, configuran un marco teórico, que permite explicar cómo las injusticias en las estructuras de poder social y escolar, representado en las escuelas, deben esforzarse para lograr una distribución más equitativa de las oportunidades y beneficios educativos (Keddie, 2012; Wang, 2015). Por lo tanto, resignificar los saberes pedagógicos, implica comprender el giro que el lenguaje educativo debe experimentar desde una teoría crítica, que concibe la diferencia como una parte de la afirmación y la observación como una práctica crítica (Fraser, 2008; Giroux, 2011).

La dimensión del reconocimiento también se explica desde la filosofía y desde la acción política (Fraser, 2008; Giroux, 2011). Enraizado en los trabajos de Hegel, el término refiere a una relación recíproca ideal entre sujetos en la que cada uno ve al otro, a la vez, como su igual y como separado de sí. Esto, implica que cada persona debe reconocer sus propios conocimientos, para luego conocer y valorar otros tipos de conocimientos (Salgado, Keyser & Ruíz, 2018). Se estima que esta relación es constitutiva de la personalidad, es decir uno se convierte en sujeto individual sólo en tanto reconoce a otro sujeto y es reconocido por él (Young, 2011).

Desde este punto de vista, las víctimas de la injusticia se distinguen por el respeto, estima y prestigio de menor entidad que disfrutaban en relación con otros grupos de la sociedad y en sus luchas reivindican que la diferencia sea reconocida y valorada (Belavi & Murillo, 2020). El caso clásico de este tipo de injusticia es el del grupo étnico de bajo estatus que es señalado por los patrones de valor cultural dominantes como diferente y menos valioso, pero también los grupos racializados, los grupos feministas o aquellos a favor de la diversidad sexual se movilizan por un mundo más justo comprendido desde esta perspectiva (Fraser, 2008).

Existe siempre un ámbito referencia desde el que se constituyen los símbolos, y este particular ámbito referencia (por ejemplo, el lenguaje, la cultura, el espacio, el tiempo) influye en cómo los símbolos generan significados (Levalle, 2020). El lenguaje imprime al mundo una presencia social que nunca es neutral. El lenguaje no refleja una imagen limpia de la realidad cualquier imagen, objeto o evento que éste tienda a interpretar, es percibida a través de la refracción y la distorsión. Vale decir que el conocimiento no es siempre falso, sino que nunca es completo. Podemos decir, por lo tanto, que el lenguaje produce modos particulares de ver el mundo, es decir otorga significados particulares (Belavi & Murillo, 2020).

No hay recetas ni instrucciones cerradas que den claves definitivas, pero la investigación y la experiencia ayudan a identificar cinco dimensiones necesarias para hacer las escuelas más justas y democráticas y, con ello, contribuir a una sociedad más justa: 1) redistribución, los recursos y las oportunidades, distribuidos de manera injusta, impiden que todas las personas puedan partir de bases dignas para construir sus trayectorias. En educación, el problema redistributivo refiere a la inequidad en el acceso, la participación y los resultados, pues no todos los estudiantes están en la misma situación de aprovechar las oportunidades y de alcanzar sus credenciales mínimas (Lim & Tan, 2018); 2) reconocimiento, lucha por el reconocimiento de la diferencia para que todos y todas puedan disfrutar de una igual valoración y estima, con indiferencia de sus valores culturales y sus elecciones personales. En las escuelas, la falta de reconocimiento es también un predictor altamente preciso del bajo rendimiento educativo (Keddie, 2012); 3) currículum, esta dimensión da lugar a construir nuevas formas de conocimiento a partir de la crítica

de formas hegemónicas heredadas y la valoración de los saberes y experiencias de la comunidad. Los trabajos realizados en torno al currículum integrado son aquí fundamentales (Brough, 2012) ; 4) gobernanza, se refiere a modos más flexibles, plurales y dinámicos de llevar adelante la gestión pública que, en sus potencialidades, nos permiten hablar de gobernanza democrática (Subirats, 2009, 2016) y; 5) cultura escolar, entendida como el conjunto de normas, valores, creencias, tradiciones y rituales que se van construyendo a lo largo del tiempo, y son compartidos por la comunidad educativa. (Hyttén, 2015). Los elementos de la cultura escolar se unen en un todo profundo que configura las expectativas y las asunciones básicas de los participantes, guía las actividades del personal escolar y de los estudiantes (Feu et al., 2016, 2017; Simó et al., 2016).

La descolonización de la conciencia es una orientación reflexiva que reforma las formas en el que las experiencias vividas por indígenas y no indígenas son navegadas y aprehendidas mutuamente en un contexto colonial (Bradfield, 2018). La descolonialidad es la praxis / acción de identificar, inquietante y deshaciendo los procesos vastos y sub-detectados que apoyan la estructura, la historia y el legado del colonialismo (Nakata et al. 2012). Esta conciencia es un modo de ser, de vital importancia que expone las condiciones que contribuyen a los desequilibrios de poder que surgen de privilegiar epistemologías eurocéntricas, como formas gobernantes de conocimiento, en contextos coloniales y fomenta nuevos enfoques de comprensión diferencia sociocultural (Bradfield, 2018).

En este contexto social presentado desde la filosofía política de Fraser, es pertinente que los profesores, desde esta visión de la pedagogía crítica, deben moverse dentro de los límites sociales, políticos y culturales (Giroux, 2011). En el entendido que son profesionales que deben tener un control teórico, que sea capaz de brindar la posibilidad de organizar experiencias pedagógicas dentro de formas y prácticas sociales desde el desarrollo de modos más críticos y dialógicos de aprendizaje y lucha (Giroux, 2002).

Los profesores, como intelectuales transformadores, deben problematizar no solo los estatutos teóricos, sino aquellos que den significado a la vida de los estudiantes y a los lineamientos éticos y políticos, (Giroux, 2011). Actuar como un intelectual transformador, implica según Giroux (2019), que el profesor

reflexione frente al concepto de autoridad emancipadora, que, provea al profesor no solamente como un intelectual, sino como un intelectual emancipador, es decir, como un intelectual transformador en función de la aptitud, "de pensar y actuar críticamente al concepto de la transformación social" (Giroux, 2002, p.155). Esto implica que, el profesor debe ayudar a los alumnos a adquirir un conocimiento crítico de las estructuras sociales básicas, como la economía, el estado, el lugar de trabajo y la cultura de masas, de modo que dichas instituciones puedan quedar expuestas a la transformación potencial.

El conocimiento es una construcción social, que significa que el mundo es simbólicamente construido por la mente y el cuerpo a través de una interacción social, y es excesivamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica (Giroux, 2019). Esto implica que, las palabras no son signos de las cosas, sino que las cosas son signos de las palabras. Aquí el lenguaje no es sólo origen de la realidad, porque existe un mundo no discursivo fuera del lenguaje. Sin embargo, el significado es creado en gran medida a través del lenguaje, que de acuerdo a Brown (1987) "...las realidades que refieren los símbolos son también simbólicas, es decir [...] están determinadas por los actores humanos y dentro de algún marco de visión compartido." (Brown, 1987: 118). Sin embargo, los profesores, no siempre cuentan con los saberes pedagógicos que les permitan estas reflexiones, que tienen como punto de partida el conocimiento de sí mismo, de la teoría y el contexto.

En este escenario de resignificación de los saberes pedagógicos, es que la filosofía política Fraser (2002, 2008) ayuda a comprender la complejidad de dicho proceso, que sostiene que los principales asuntos de justicia social, son tres: 1) la redistribución, comprende la justicia económica; 2) el reconocimiento, se configura a partir de los temas culturales y; 3) la representación, comprende el ámbito político. Para evaluar y saldar las injusticias se necesita un criterio que sea a la vez imparcial y capaz de medir con una vara común asuntos de naturaleza heterogénea este criterio es la paridad de participación, desde el diálogo de saberes diversos (Belavi & Murillo, 2020; Lavalle, 2020). Por lo tanto, en palabras de Fraser (2008) "la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social" (p. 39). Desde esta definición, la redistribución, el reconocimiento y la representación social no son deseables solamente

por sí mismas, sino que además resultan indispensables para una participación igualitaria en los asuntos comunes. La participación es fundamental, a su vez, para saldar los problemas de injusticia de diversa índole.

Desde la pedagogía crítica existes investigaciones respecto a los procesos de articulación entre conocimientos escolares y conocimientos indígenas que pretenden comprender a la educación como un espacio que capacita a estudiantes y profesores, para una conciencia de libertad para comprender la relación entre conocimiento y poder (Sotero et al., 2020). Entre esta se destacan: 1) el estudio de observación etnográfica participativa en el aula de Madusise y Mwakapenda (2014), quien argumenta que el conocimiento matemático escolar se puede utilizar para leer y comprender las prácticas culturales de forma profunda; 2) el estudio de Snively y Corsiglia (1997), enfatiza que el conocimiento ecológico tradicional (CET) proporciona una oportunidad para enriquecer los conocimientos científicos; 3) el estudio de Harris y Barter (2015), que busca a partir de los conocimientos pasados y presentes articular tres enfoques pedagógicos críticos, basados en el lugar, basados en la experiencia, el descubrimiento y el arte, para la enseñanza y el aprendizaje en el aula, desde la temática de alimentación. Estos estudios demuestran la posibilidad emancipadora de la educación a partir de procesos de articulación entre conocimientos distintos, desde el diálogo de saberes.

A pesar de los resultados y hallazgos de dichas investigaciones, existe evidencia científica que grafica una brecha entre los conocimientos escolares y los conocimientos locales, específicamente los indígenas, los que no siempre son llamados al diálogo para generar procesos de articulación (Mack, 2012; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Esto, involucra que muchas veces la articulación se accione de manera asimétrica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, otorgando un status de mayor importancia a los conocimientos científicos que a los conocimientos indígenas (Bertely, 2016; Sartorello, 2016). Esta asimetría, puede ser explicado por el paradigma monocultural de corte eurocéntrico occidental, que subyace al sistema escolar y dinamiza prácticas de enseñanza y aprendizaje de los profesores desde una unidireccionalidad del conocimiento (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Torres & Friz, 2020).

En ese sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva intercultural, configura el rol docente como un mediador en el reconocimiento y valoración de racionalidades, a partir de relaciones significativas entre todos los estudiantes que son parte del proceso educativo. Es así, como el docente debe ser capaz de contextualizar el aprendizaje, a partir de experiencias didácticas que contribuyan a las habilidades del siglo XXI (Quintriqueo & McGinity, 2009). En consiguiente, el aprendizaje debe ser un proceso dinámico, con participación activa de los actores sociales para establecer interacciones democráticas, cuyo eje central es el diálogo y la valoración de las experiencias inter e intra escuela (Cabrol & Székely, 2012; Giroux, 2011). Para ello, los profesores y su nivel de conocimiento, capacidad crítica y reflexión, son clave para potenciar cambios en las comunidades educativas, las que se encuentran configuradas por aspectos sociales, culturales y simbólicos (Giroux, 2011).

Se sostiene que la resignificación de los saberes pedagógico de los profesores, está imbricado en una sociedad que construye un conocimiento homogéneo y por ende coloniza los saberes, cuyas dinámicas son reproducidas en la escuela (Bertely, 2016; Gramsci, 2013). Por tanto, el profesor es doblemente colonizado, primero en su etapa como estudiante y luego en su etapa de ejercicio profesional, en el que se encarga de reproducir el sistema en el que fue formado (Levalle, 2020; Perrenoud, 2010). Es por ello, que, para resignificar los saberes pedagógicos, se presenta como marco epistemológico la teoría crítica de Giroux, específicamente de la pedagogía crítica fronteriza y desde los conceptos de estrategia afirmativa y estrategia transformativa de la filosofía política de Nancy Fraser (Fraser, 2008; Giroux, 2011). Con ellos, reorientar nuevas formas de entender, comprender y explicar las situaciones de injusticia.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la resignificación de los saberes pedagógicos en contexto indígena, es un reto epistemológico en contexto de colonización escolar. Esta tarea, es compleja, debido a que las estructuras sociales y con ello las escolares, se han construido sistemáticamente a partir de la injusticia epistémica. Esta injusticia, se ha traducido en mecanismos y métodos pedagógicos, para someter el conocimiento indígena al conocimiento dominador. Esto ha implicado que los saberes pedagógicos de los profesores, estén influenciados por esta lógica de sometimiento y que se traduzca en prácticas de enseñanza y aprendizaje que dificulta la alteridad en la sala de clases.

La escuela es reflejo de toda sociedad, por lo tanto, una sociedad reproductora de castas, terminará siendo una escuela que reproduce un solo tipo de conocimiento. Por consiguiente, los saberes pedagógicos, en tanto, conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, se accionan desde la hegemonía y arbitrariedad cultural. Esto a partir de la implementación de una interculturalidad funcional, que limita la comprensión del yo profesor, como sujeto social emancipador. Por tanto, esta falta de comprensión limita sistemáticamente la construcción de saberes multi-polarizados, debido a que se legitiman unos conocimientos y otros se rechazan, desde una matriz colonialista y oligárquico.

Resignificar los saberes pedagógicos, requiere de un marco teórico crítico, que contribuya al análisis desde una lectura emancipadora de la alteridad, que entienda la urgencia en las relaciones simétricas desde el diálogo de saberes, que tiene como punto de partida la discriminación y racismo que ha configurado todas las estructuras sociales y la relaciones, desde marcos explícitos y/o implícitos. Es aquí, que la valoración de otras subjetividades cobra vital relevancia, desde la pedagogía crítica, con elementos de frontera, que explicita que la sala de clases es un espacio de lucha, en tanto, profesor y estudiantes deben despertar las conciencias para liberarse de los códigos, ritos, símbolos impuestos, desde los grupos de dominación, es decir Estado e iglesia. Complementariamente, se asume como marco epistémico las estrategias afirmativas y transformativas, que plantea la teoría de justicia social, cuyo punto de partida es el reconocimiento de la problemática, para completar con accio-

nes redistribución y representación. Esto implica, que no basta con reconocer que existe injusticia, sino que se deben generar acciones para revertirla, como proceso constante y sistemático.

Descolonizar las mentes y con ello los saberes pedagógicos requiere de procesos reflexivos, que cuestione es status quo, de las relaciones aprehendidas bajo lógicas coloniales, en el entendido que el conocimiento es socialmente construido, desde marcos epistémicos y simbólico, que pasan por la mente y el cuerpo, a partir de la interacción social y depende de la cultura, saberes propios, costumbres y bases históricas. Esto implica que el lenguaje y las subjetividades son relevante a hora de repensar los saberes de los profesores.

En suma, la pedagogía crítica fronteriza de Giroux y la teoría de justicia social de Fraser, posibilitan resignificar teórica y prácticamente los saberes pedagógicos de los profesores, para construir nuevos marcos explicativos de los procesos pedagógicos y sociales, que ellos vivencian de forma individual y colectiva. Estas acciones, permitirán a los profesores generar nuevas comprensiones de la realidad subyacente de la escuela y la sociedad. A partir de la justicia epistémica, desde un diálogo de saberes.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. & Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar. Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, (12) 37, 927-952. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308018>.
- Apple, M. (2017). *Educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis, Brasil. Vozes.
- Apple, M., Ball, S. & Gandin, L. (2013). *Mapeamento da sociologia da educação: contexto social, poder e conhecimento*. Porto Alegre, Brasil. Penso
- Ayuste, A. & Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el manifiesto por una Pedagogía Post-Crítica. *Ediciones Universidad de Salamanca*. (32)2, 25-36. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22384>.
- Belavi, G. & Murillo, J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>.

- Bellei, C. (2018). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos "Para qué" de "otras" educaciones. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1. pp. 30-46. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421>.
- Beltrán Véliz, J. & Osses-Bustingorry, S. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (2), 669-684. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16202>.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontoroma. Barcelona, España.
- Bradfield, A (2018). *Decolonising Consciousness: Art, Identity and Engaging Indigenous Artists in Far Western New South Wales*. Ph.D. thesis, University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Brossard, L. (2019). Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue. La publication en ligne de l'ICÉA. (76). Disponible en <https://icea-apprendreagir.ca/les-peuples-autochtones-des-realites-meconnues-a-tout-point-de-vue/>.
- Brough, C. J. (2012). Implementing the democratic principles and practices of student-centred curriculum integration in primary schools. *The Curriculum Journal*, 23(3), 345-369. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.703498>.
- Cabrol, M. y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2013/11771.pdf>.
- CEPAL/OIT (2014). *Formalización del empleo y distribución de los ingresos laborales. Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe, N° 11 (LC/L.3904).
- Derridá, J. (1997). *Resistencias*. En *Resistencia del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

- Etscheidt, S., Curran, C. & Sawyer, C. (2012). Promoting Reflection in teacher preparation programs: a multilevel model. *Teacher Education and Special Education*, (35) 1, 7-26. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0888406411420887>.
- Feu, J., Prieto, O. & Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, (465), 90-97.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L. & Simó, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, (36), 647-661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>.
- Flecha, R. (2018). Comunidades de Aprendizaje y transformación social. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*. (265). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/485790>.
- Florez, M., Salazar, J., Hernandez, Y., Gelvez, E., Garavito, J., Florez, S., Hernandez, A. & Patiño, D (2018). Henry A. Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones. *Revista Espacios*. (39) 5, 4-21.
- Fraser, N. (2008). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age. In. *Adding Insult to Injury. Nancy Fraser debates her critics*. Edinburgh, Reino Unido. Verso.
- Fraser, N. (2002). Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. In: *Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares*. 4(1).
- Freire, L & Fernandez, C. (2018). o professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciência & Educação, Bauru*, 1(21), 255-272. <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313>.
- Fricke, M. (2010): Replies to Alcoff, Goldberg, and Hookway on epistemic injustice. *Episteme* 2(7), 164-178. <https://doi.org/10.3366/E1742360010000894>.
- Foucault, M. (1992). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almages-to.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" e implementada en el Perú, México y el Brasil. *Revista ISEES*, (13), 17-31. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/ISEES-13.pdf.

- García, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico*. Barcelona, España. Universidad de Barcelona.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury.
- Gramsci, A. (2013). *Cuadernos de la cárcel. Los intelectuales y la organización de la cultura*. México. Juan Pablós.
- Gutmann, M. (1999). *Traficando Con Hombres: La Antropología De La Masculinidad*. *Revista Horizontes Antropológicos*, (5) 10, 245-286. <https://www.scielo.br/pdf/ha/v5n10/0104-7183-ha-5-10-0245.pdf>.
- Goodson, I., & Gil, S. (2011). *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. New York: Peter Land.
- Gordon-Burns, D., & Campbell, L. (2014). *Indigenous rights in Aotearoa/New Zealand Inakitia rawatia hei kakano mō āpōpō: Students' encounters with bicultural commitment*. *Childhood Education*, (90) 20-28. <https://doi.org/10.1080/0094056.2014.872506>.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hanisch, W. (1974). *Historia de la Compañía de Jesús en Chile*. Santiago. Francisco de Aguirre.
- Harris, C. & Barter, B. (2015). *Pedagogies That Explore Food Practices: Resetting the Table for Improved Eco-Justice*. *Australian Journal of Environmental Education*, (3)1. pp12-33. <http://dx.doi.org/10.1017/aee.2015.12>.
- Hytten, K. (2015). *Ethics in teaching for democracy and social justice*. *Democracy and Education*, 23(2), art. 1.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid, España. Editorial Trotta.
- Ibáñez, N. (2018). *Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile*. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 145-160. doi:10.4067/S0718-07052014000200009.
- Keddie, A. (2012). *Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser*. *Critical Studies in Education*, 53(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185>.

- Levalle, S. (2020). Cultivar conocimientos, cosechar otra educación. Experiencias desde la perspectiva indígena. *Revista Ciencias. Sociales.* (33) 47 <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v33i47.3>.
- Lim, L. & Tan, M. (2018). Meritocracy, policy and pedagogy: Culture and the politics of recognition and redistribution in Singapore. *Critical Studies in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1450769>.
- Mack, E., Augare, H., Different, L., David, D., Quiver, H., Honey, R & Wippert, R. (2012). Effective practices for creating transformative Informal science education Programs grounded in Native ways of Knowing. *Cultural Studies of Science Education*, 7 (1), 49-70. <https://doi.org/10.1007/s11422-011-9374>.
- Madusise, S & Mwakapenda, W. (2014). Using School Mathematics to Understand Cultural Activities: ¿How Far Can We Go? *Mediterranean Journal of Social Sciences.* (5) 3, pp 146. <https://doi: 10.5901/mjss.2014.v5n3p146>
- Madrujano, (2017). Justicia epistémica y epistemologías del sur. *Oxímora revista internacional de ética y política.* (1) 10, 148-164. <https://doi.org/10.1344/oxi.2017.i10.18990>.
- Mampaey, J. & Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education.* <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2014.1001059>.
- Matijasevic, M & Ruíz, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.* (5), 24-41. Disponible en <https://novaruralitat.org/construccion-social-de-lo-rural-y-nueva-ruralidad-una-aproximacion-al-marco-de-interpretacion-de-lo-rural-de-agentes-politicos-y-sociales-copy/>
- Morales, I. & Taborda, M. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Revista Complutense de Educación.* (31), 4, 1-19. <https://doi.org/10.5209/rced.65848>.
- Ogbu, J. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, v. 21, n. 8, p. 5-14. <http://dx.doi.org/10.2307/1176697>.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona. Graó.

- Piñacué, J. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*, (20), 161-192. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1292>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a03.pdf>.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Dans Lander (dir.), *Colonialidad del saber y eurocentrismo*. Buenos Aires, Argentina. UNESCO-CLACSO.
- Quintriqueo, S. & McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo monocultural curricular en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, (35), 2 173-188. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137010>.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco. 171pp.
- Ribas, R., Soler, N., Sousa, F. & Terezinha, P. (2014). A vida de alunos pescadores da comunidade de Baiacu (bahia) e sua relação com a escola: ¿dois mundos distintos? *Ciência & Educação (Bauru)*. (20)1, 159-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2510/251030165010>.
- Salgado, R., Keyser, U. & Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50),01-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99859284003>
- Santos, B. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid. Akal.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, (14), 1, 121-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=745/74543269009>.
- Serrano, S., Ponce de León M. & Rengifo F (2014). Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). *Universum* 29(1), 233-237. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762014000100014>.

- Simó, N., Parareda, A. & Domingo, L. (2016). Towards a democratic school. The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181-196. <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>.
- Snively & Corsiglia (1997). *Discovering Indigenous Science: Implications for Science Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419716.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sotero, M., Chaves, A., Gómes, A., & Trindade, M. (2020) Local and scientific knowledge in the school context: characterization and content of published works. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, (16), 23, 2-23 <https://doi.org/10.1186/s13002-020-00373-5>.
- Subirats, J. (2016). Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época. En J. Collet y A. Tort (Coords.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 65-83). Morata.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Toro, S. & Niebles, A. (2013). Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la enseñanza general básica: Comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 269-284. doi: [http:// dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100016](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100016).
- Torres, H. & Friz, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche. *Educar em Revista*, Curitiba, (36), 66-108. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.66108>.
- Trouillot, M. (2011). *Transformaciones globales, la antropología y el mundo moderno* (traducción de Cristóbal Gnecco). Popayán. Universidad del Cauca, CESO, Universidad de Los Andes.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Contextualizaciones Latinoamericanas*. (6), 11, 1-5.
- Vygotsky, L. (2001). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España editorial. Crítica.

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*. 15(3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044539>.
- Williamson, G. & Flores, F. (2015). Estado Del Arte De La Educación Intercultural Bilingüe En Chile, 1990-2013. Ediciones Universidad De La Frontera Facultad De Educación, Ciencias Sociales Y Humanidades. Temuco-Chile
- Young, I. (2011). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ANÁLISIS DESDE LA ANORMALIDAD CON EL PRISMA FOUCAULTIANO

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: ANALYSIS FROM ABNORMALITY THROUGH THE FOUCAULTIAN PRISM

Ximena Gutiérrez-Saldivia; Claudia Huaiquién Billeke;
Danilo Díaz Levicoy

RESUMEN

Este capítulo de naturaleza reflexiva analiza la Educación Especial y el concepto de necesidades educativas especiales en el marco de los programas de integración escolar del sistema escolar en Chile. El capítulo tensiona la Educación Especial y las NEE desde ideas Foucaultianas. Desde la Educación Especial se ha observado un avance desde el lenguaje, no así desde las prácticas, escondiéndose las antiguas etiquetas en la categoría de NEE transitorias y permanentes, para nombrar aquello que es diferente y que no se ajusta a la “norma” de la escuela. La educación especial emerge como una pedagogía compensatoria para aquellos estudiantes considerados como diferentes respecto al grupo mayoritario. Se concluye que la política educativa promueve una visión reduccionista-negativa de la diversidad que se refleja en el modelo médico y en el abordaje asistencialista de las diferencias a la base de parámetros de normalidad. Por lo tanto, en la educación especial existe el desafío de abandonar la lógica de las NEE para avanzar hacia una comprensión de la diversidad como oportunidad y así reconstruir el conocimiento de la diferencia, con el propósito que se amplíe la mirada restringida que existe, y se avance hacía una apertura en que se acoja al otro en su diferencia, sin clasificarla y categorizarla.

Palabras clave: Educación especial; Necesidades Educativas Especiales; Programas de Integración Escolar; Anormalidad.

INTRODUCCIÓN

En el contexto internacional se evidencia que la atención de estudiantes considerados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) transita desde un enfoque de integración centrado en estudiantes con discapacidad, a uno de inclusión educativa, que considera a todos los estudiantes (Gutiérrez et al., 2019; López et al., 2014). El enfoque de integración refiere al proceso de inserción dentro del sistema escolar de estudiantes con discapacidad (Avramidis & Norwich, 2004), desde este enfoque apremia diagnosticar a los estudiantes. La inclusión educativa refiere a un enfoque dinámico a la diversidad de todos los estudiantes, valora las particularidades y se plantea como oportunidades para el aprendizaje (UNESCO, 2005), siendo un derecho fundamental de todo el estudiantado.

Al revisar la historia de la discapacidad se busca comprender de qué manera se comienza con la recuperación de un trato digno. En sus inicios se considera un individuo enfermo de causa natural, y enfoques o actitudes pasivas, centradas en concepciones demonológicas, que perciben la enfermedad como un mal o un castigo procedente de un hechizo o de un designio de los dioses. En medio de ambas posturas, casi como una tercera aproximación, están las voces de la moderación representadas en Confucio (552-479 a. de C.), quien postuló la necesidad a través de procedimientos terapéuticos recuperar a los individuos deficientes.

En la antigua Grecia se aceptó y aprobó explícitamente por Platón y Aristóteles el infanticidio de los deficientes. En la extensa edad media tanto San Pablo y San Agustín niegan la posibilidad de salvación divina para los sujetos sordos, se argumenta que la falta de oído desde el nacimiento obstaculiza la entrada de la fe. En cambio, la postura del sacerdote Pedro Ponce de León (1520-1584) planteó la posibilidad de recuperación de los actos de habla a sordomudos, a través de un método de enseñanza. Aunque Francisco Lucas, un español del Siglo XVI tuvo la idea de grabar letras sobre madera, pero no fue hasta el Siglo XIX que un joven francés Louis Braille, ciego por accidente, logró diseñar un alfabeto táctil que se utiliza hasta el día de hoy y facilita la lectura a los sujetos ciegos.

Se puede mencionar entonces que en la actualidad las personas son más tolerantes con la diferencia y en especial con

la presencia de las discapacidades físicas, motoras y sensoriales, sobre los trastornos mentales. En Chile, desde 1990 se han promulgado normativas de integración escolar desde la modalidad de educación especial, que promueven la atención educativa de la diversidad en la escuela, de manera que, en la actualidad, la política en esta materia es híbrida, ya que considera los enfoques de integración e inclusión con foco en la educación de niños y niñas con NEE (López et al., 2014). Desde la política se definen las NEE como aquellas dificultades para aprender y participar en algunos estudiantes en algún momento de su vida escolar o durante toda su escolaridad, a causa de un trastorno o discapacidad (MINEDUC, 2009a).

Las políticas que promueven la integración en Chile se visualizan en el decreto 170, que fija las normas para determinar los estudiantes considerados con NEE, los cuales son beneficiarios de las subvenciones de educación especial y establece los lineamientos técnicos-pedagógicos generales para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar (PIE) (MINEDUC, 2009a). Los PIE son una estrategia del sistema escolar, que pone énfasis en un concepto de diversidad con marcadores de identidad como marginales en relación con un estándar hegemónico (Infante et al., 2011).

Para acceder a los apoyos educativos que ofrecen estos programas el decreto establece como mecanismo la evaluación diagnóstica integral de NEE, determinando criterios de evaluación e instrumentos igual para todos los estudiantes independiente de su identidad cultural (Gutiérrez-Saldivia et al., 2019; Gutiérrez-Saldivia & Riquelme, 2020). Al respecto, existen investigaciones que han cuestionado los procesos de identificación de NEE en el caso de estudiantes indígenas y extranjeros, ya que en otros contextos están sobrerrepresentados en la educación especial y en programas que derivan de esta modalidad educativa (Cashman, 2017; Gutiérrez-Saldivia, 2018). La sobrerrepresentación es definida como la representación excesiva de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial (Oswald & Coutinho, 2006).

Las escuelas regulares con PIE han aumentado y los estudiantes que presentan NEE también. Según el directorio de establecimientos del MINEDUC, en Chile existen más de 25.000 establecimientos educacionales con PIE y más de 650 establecimientos en la zona sur específicamente en la Región de La

Araucanía (MINEDUC, 2021). De las 25 comunas de La Araucanía existen un total de 658 establecimientos con programa de integración PIE, de los cuales 344 pertenecen a sectores rurales y 314 están ubicados en un sector urbano, de estos establecimientos hay 299 que son municipales mientras que 358 particulares subvencionados (MINEDUC, 2021).

Sumado a lo anterior, en La Araucanía, hay una matrícula de 26.409 estudiantes considerados con NEE (MINEDUC, 2016⁵). De ellos 20.336 (77%) han sido diagnosticados con una NEE de tipo transitoria y 6.073 (23%) con una NEE permanente. En la región predominan los diagnósticos de dificultades específicas del aprendizaje con 8.002 (30,3%), coeficiente o funcionamiento intelectual en rango limítrofe 7.143 (27,05%) y discapacidad intelectual leve 4.684 (17,74%). En relación con la identidad cultural de estos estudiantes, 16.073 (60,86%) no pertenece a un pueblo originario, mientras que 10.336 (39,14%) si pertenece. Esta información es relevante considerando que el 2016 la población estudiantil general que pertenece a un pueblo originario en la región es de 59.519 estudiantes, correspondiente al 29,47% de la población total. En este contexto, el objetivo de este capítulo fue reflexionar sobre la Educación Especial y las NEE en el contexto de los PIE del sistema escolar chileno, considerando ideas Foucaultianas.

Necesidades educativas especiales en la política educativa

Las políticas de atención a la diversidad que regulan a las escuelas chilenas están centradas en la discapacidad, el déficit y necesidades educativas especiales (Infante & Matus, 2009; Matus & Infante, 2011). El concepto de diversidad devela que se reduce a la subordinación de un aspecto que nos distingue, en función de otros (Matus, 2005).

El concepto de necesidades educativas especiales está muy arraigado dentro de la sociedad. Por ejemplo, desde la escuela hay profesores que tienden a justificar malas prácticas en la sala de clases, “este estudiante no va a aprender, tiene algo”, pero se debe entender que estas “malas prácticas” no son por-

5 Esta información se ha obtenido a través del procesamiento cuantitativo de la base de datos publicada por el MINEDUC en la página web <http://datosabiertos.mineduc.cl/> en el año 2016. Se optó por la base de datos 2016, ya que incorpora información referida a la identidad cultural de los estudiantes.

que ellos quieren, sino más bien por el nulo apoyo y poca coordinación acerca del curso en el que se enseña. Esto, por lo general ocurre con los profesores de asignaturas como historia, ciencias naturales, etc. los cuales deben realizar adecuaciones curriculares, planificaciones diversificadas o saber la situaciones especiales de un curso a través de conversaciones de pasillos que se dan con los demás profesionales encargados.

Con el constructo necesidades educativas se hace una categorización excluyente y discriminatoria. El concepto de “Necesidades Educativas Especiales”, surge por primera vez en educación en el año 1978, específicamente por Mary Warnock y denominado Informe Warnock. Este informe se elaboró luego de que se solicitara a un comité de investigación analizar prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales, consideraron los aspectos médicos de sus necesidades y medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo, estimación del uso más eficaz de los recursos para tales fines y efectuaron recomendaciones (Warnock, 1978).

En ese sentido, el concepto de NEE surge primero en los países más desarrollados, luego se expande al resto del mundo, agrupando en esta categoría una cantidad de estudiantes que requieren de una atención especial debido a una multiplicidad de circunstancias. La concepción de NEE que Warnock (1978) refiere es un estudiante que presentan cualquier grado y tipo de dificultad para el aprendizaje, en un continuo que va desde las más leves y transitorias a las más graves y permanentes.

En Chile, se incorporó progresivamente el tema de las NEE en la agenda de políticas públicas durante las últimas décadas, lo que se observa en las nuevas normativas en relación con el tema. Una de estas políticas es el decreto 170 del 2010, el cual se basa en un reglamento de la Ley N° 20.201 que fija normas para detección, diagnóstico y apoyo de los estudiantes con capacidades distintas, y que al momento de ser diagnosticados optan a beneficios de la subvención para Educación Especial que se entrega bajo este decreto. Este beneficio es coherente con el modelo educativo del país, el cual se basa en un sistema de subvención- –también denominado vaucher–, que consiste en un subsidio económico que entrega el Estado a las escuelas por cada estudiante matriculado (Redondo, 2010; Assaél & Albornoz, 2018). Es decir, que se les paga dineros adicionales a los soste-

nedores de los establecimientos educativos por cada estudiante diagnosticado con NEE.

La política educativa al definir las NEE coloca la atención en el individuo, señalando que un estudiante con estas características es aquel que “precisa ayudas y recursos adicionales, humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (MINEDUC, 2009a, p. 2). El concepto ‘especial’ y la sigla NEE es genérico, reemplaza el lenguaje tradicional de carácter peyorativo, vinculado a las expresiones enfermo, discapacitado, inválido y retrasado (Peña, 2013). Usar el concepto de NEE disminuye las capacidades de los estudiantes, visibiliza las dificultades, no los acoge, donde lo importante debiera ser su nombre, su lenguaje, su forma de aprender, sus intereses y gustos, su cultura (Skliar, 2006). En este trabajo se reconocen las intenciones iniciales que tenía el concepto de NEE “aportar una visión menos estereotipada”. Sin embargo, resulta confusa y contraproducente, ya que para muchos sigue siendo sinónimo de discapacidad (Echeita, 2007).

El decreto 170 organiza las necesidades en dos tipos “transitorias y permanentes” según los apoyos y recursos que requieren los estudiantes para participar y progresar en sus aprendizajes. Lamentablemente esto potencia en los establecimientos la clasificación de los estudiantes en categorías de NEE. Esta clasificación expresada en la normativa educacional consideró lo expresado en iniciativas de políticas públicas internacionales (Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, entre otros) que aportan un acuerdo mundial para lograr la integración en la escuela regular y la entrega de apoyos (Casanova, 2011).

El decreto 83 define las NEE transitorias como dificultades de aprendizaje que los estudiantes perciben en algún momento de su vida escolar, en las que se requieren apoyos y recursos por un periodo determinado, con el fin de asegurar su participación y el desarrollo de capacidades (MINEDUC, 2015). Las NEE permanentes se definen como barreras diagnosticadas que experimentan los estudiantes en su aprendizaje y participación, requiriendo de apoyos y recursos a lo largo de toda su escolaridad para el logro de los aprendizajes escolares (MINEDUC, 2015). Las NEE transitorias y permanentes reagrupan los diagnósticos clínicos que emergen desde manuales del ámbito de la salud, tales

como el DSMV y CIE-10, y actualmente DSMVI. Las NEE transitorias se presentan asociadas a los siguientes diagnósticos: dificultades específicas de aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje, Déficit Atencional y Coeficiente Intelectual Límite (MINEDUC, 2015). Mientras que las NEE permanentes están asociadas a discapacidad visual, auditiva, disfasia, condición del espectro autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple (MINEDUC, 2015).

La política educativa impone en todos los contextos la evaluación diagnóstica integral como mecanismo para la identificación de estudiantes con NEE transitorias o permanentes (Gutiérrez-Saldivia et al., 2019). Los mecanismos de poder que buscan corregir el comportamiento de una persona a través de la autogestión se imponen mediante una vigilancia permanente y el poder opera a través del control y corrección ciudadana (Foucault, 2002). En el contexto del decreto 170, se norma y ordena el trabajo de los profesionales que participan en los procesos de evaluación, un sistema inflexible en contextos diversos, ya que restringe la toma de decisiones de los profesionales, limitando su marco de acción en cuanto a la pertinencia que debería tener la evaluación.

Por una parte, la política en materia de NEE estigmatiza y sobre diagnóstica a ciertos grupos de estudiantes, como es el caso de los estudiantes indígenas, y por otra parte invisibiliza barreras que dificultan los procesos de inclusión de otros grupos, como los jóvenes estudiantes en prisión. En el caso de los estudiantes indígenas están sobrerrepresentados en los programas de educación especial (Cavendish et al., 2020; Strand & Lindorff, 2021), donde una de las razones es que se les evalúa desde marcos sociales y culturales que no son propios, siendo una desventaja por que los resultados de las evaluaciones son interpretados desde parámetros de la cultura dominante (Gutiérrez-Saldivia, et al., 2019). En el caso de los jóvenes estudiantes en prisión enfrentan dificultades para ingresar a un sistema educativo homogeneizador (MINEDUC, 2021), donde los marcos normativos, que establecen los planes de estudio para la educación de estos jóvenes, requieren flexibilidad, se deben considerar las particularidades educativas y trayectorias de vida para garantizar la seguridad y la integración social. Los centros educativos están obligados a modificar su normativa y otorgar diversas oportunidades que contribuyan al desarrollo del capital cultural (Caride & Gradaílle, 2013; Gobierno de Chile, 2016).

Educación especial y necesidades educativas desde planteamientos Foucaultianos

La tesis de la locura es desarrollada por Michel Foucault en su obra *La historia de la locura en la época clásica*, publicada en 1961. En ella, Foucault cuestiona a la razón, considerándola un instrumento instaurado para dominar a los hombres. La locura es un concepto construido socialmente, a partir de las experiencias sociales del renacimiento, la época clásica y la modernidad. En el renacimiento la locura se consideró una expresión de otro mundo, un lenguaje cósmico y trágico; en la época clásica, los locos eran denominados los sin razón y se constituyó como una enfermedad mental (Castro, 2014; Foucault, 2015).

Los locos siempre fueron segregados de la sociedad. En el Renacimiento, en la denominada nave de los locos pintura de Don Bosco, los embarcan sin rumbo, siendo expulsados de la ciudad, ya que no cumplen con las normas y conductas para pertenecer a ella; en la época clásica ocurre el gran encierro de los locos, creándose internados para su exclusión junto a otros sin razón, como indigentes, vagos, ladrones, prostitutas, entre otros. En la modernidad surge el asilo psiquiátrico, representado por el hospital general de París, no como una idea médica, sino de orden y control (Foucault, 2015).

La locura se considera como una manifestación de poder de los grupos dominantes, consecuencias de la marginación, exclusión y segregación de una parte de la población (Espinoza y Espinoza, 2013). Hay que tener presente que los locos son aquellos que la sociedad reconoce y aísla, donde la sociedad Burguesa Europea en los siglos XVII y XVIII los recluye y encierra en manicomios (Foucault, 2015). En este contexto el manicomio ocupa un lugar sustancial, la sociedad racional aparta a los locos, ello para dominar al hombre, siendo primordial de la razón separar aquello que es diferente (Foucault, 2015). Lo que de acuerdo con Sacristán (2009) el encierro en el manicomio se considera para Foucault un instrumento del Estado establecido para silenciar a quienes, con su manera de sentir, pensar o comportarse, amenaza los valores de las clases dominantes.

En las NEE, asociado a la tesis de locura planteada por Foucault (2015), se da la misma función de control, normalización y exclusión social, donde se clasifica y etiqueta en la escuela a aquellos que son considerados por los otros como diferentes.

La educación en Chile separa y excluye a los diferentes, a través de las escuelas especiales y los PIE presentes en la educación regular (MINEDUC, 2010). Hay que considerar que la educación especial en Chile tiene una tradición clínica con una orientación positivista de la realidad, siendo bajo el modelo médico el principal contribuyente en su avance teórico y práctico, donde la educación se aborda por disciplinas médicas: psicología, kinesiología, psiquiatría, entre otras, lo que se traduce en que los profesionales han naturalizado en el lenguaje el uso de normas, estándares y categorías (Infante & Matus, 2009).

En la obra historia de la locura se recluye y excluye de la sociedad dominante a quienes son diferentes, y se opta por el encierro en hospitales psiquiátricos. En la realidad educativa se continúa con el aislamiento de aquellos considerados como diferentes, con la aplicación del decreto N°170 que es un mecanismo legal – que legitima prácticas excluyentes en las escuelas-, donde se opta para el ingreso a los establecimientos por las categorías diagnósticas (Infante, 2010).

Desde la Educación Especial se ha observado un avance desde el lenguaje, no así desde las prácticas, escondiéndose las antiguas etiquetas en la categoría de NEE transitorias y permanentes, para nombrar aquello que es diferente y que no se ajusta a la “norma” de la escuela. La educación especial emerge como una pedagogía compensatoria para aquellos estudiantes considerados como diferentes respecto al grupo mayoritario (quiénes se educan en la educación regular) –actualmente denominados con la categoría de NEE–, tal como ocurrió en la nave de los locos, el encierro de los locos y el asilo psiquiátrico, excluyéndolos de la sociedad. Al respecto, Castro (2014), plantea que todas las ciencias, análisis o prácticas con el radical o raíz “Psico” tienen su lugar en la tesis de la locura, siendo reproducida mediante la enseñanza de las disciplinas psiqui, como la psiquiatría y psicología. En educación se reproducen desde las carreras de psicopedagogía, pedagogía en educación diferencial y los dispositivos legales que norman la educación especial y la evaluación para la identificación de estudiantes considerados con NEE.

Desde los planteamientos de anormalidad, en el siglo XIX emerge la figura del individuo anormal, abordado por Foucault (2000) en su obra *Los Anormales*. La palabra anormal incluye a “todos los individuos con comportamientos y constituciones consideradas “anómalas”: idiotas, imbeciles, atrasados, débiles,

indisciplinados, delincuentes, impulsivos, inestables, irregulares y defectuosos” (Cura, 2010, p. 61). La anormalidad ha sido constituida para aquel individuo a corregir su nivel mental y físico (Foucault, 2000). La anormalidad incluye la ruptura de la ‘norma’, que se establecen desde lo que se considera ‘normal’ a nivel estadístico, biológico, fisio-anatómico y comportamental (...) lo anormal es una categoría (...) que posee condiciones disfuncionales e irregulares (Acevedo, 2015).

Desde los planteamientos de Foucault, el anormal es el descendiente de otros individuos: el monstruo, el incorregible y el onanista, los que se fusionan y dan origen a un ser anormal, que deben ser tratados por saberes correctivos (Foucault, 2000). El monstruo, es un ser con una noción principalmente jurídica, que desafía las leyes de la sociedad y las leyes de la naturaleza. En la edad media el monstruo se caracterizaba por un ser zoomórfico, mitad hombre, mitad bestia; en el renacimiento el monstruo presenta características de siameses; y ya en los siglos XVII y XVIII fueron los hermafroditas. La aparición del individuo a corregir -o el incorregible- es fruto de la introducción de las técnicas de disciplina, a la que se asiste (...) en los ejércitos, las escuelas, los talleres (...), las familias mismas” (Foucault, 2000, p. 298).

El incorregible de acuerdo con Foucault (2000) emerge de “los nuevos procedimientos de domesticación del cuerpo, del comportamiento y de las aptitudes [que] inauguran el problema de quienes escapan de esta normatividad” (p. 298). En este contexto se justifica la necesidad de corregir, de mejorar al “anormal”, atribuyéndose “nacimientos técnicos institucionales de la ceguera, las sordo-mudez, los imbéciles, los retardados (...)” (Foucault, 2000, p. 299). Por último, el onanista aparece en el cuerpo sexual del niño, al cual se le atribuyen el origen de una diversidad de enfermedades (Foucault, 2000).

El individuo anormal del siglo XIX está marcado por las prácticas médicas (Foucault, 2000), de tal forma que el médico, es quién cumple la función de juez, al considerarse que es el campo de experticia sobre el cuerpo y la anormalidad, que puede evaluarse y medirse en parámetros de normalidad. Lo anterior, se complementa al rol del médico el saber psiquiátrico, siendo una técnica de corrección de la anormalidad, encargada de “psiquiatrizar las conductas, trastornos, desórdenes, amenazas, peligros, que son del orden del comportamiento” (Foucault, 2000, p. 140).

En el siglo XIX, se destaca la sociedad disciplinaria donde la prisión, el hospital y la escuela guardan semejanza, ya que utilizaban los mismos dispositivos. El enfoque médico, es analizado desde la mirada crítica de Foucault (2015), sobre la historia de la locura, donde analiza los saberes médicos y psiquiátricos. Donde la presencia de los internados y el encierro se hace presente, ahí se da el tratamiento a la locura como un proceso de tecnificación que supone la pérdida de la relación entre sentido de la enfermedad y su tratamiento (Foucault, 1999). Se destaca también en el siglo XIX la presencia del positivismo. El conocimiento a la base de este paradigma asume una realidad externa al investigador, donde se valida aquello que es objetivo, realista, medible y útil, priorizando la cuantificación de los fenómenos observables y que son dispuestos a análisis matemáticos y control experimental. De este modo se eliminan sesgos y compromisos de valor con el propósito de reflejar la auténtica realidad para así lograr la anhelada neutralidad axiológica de la ciencia (Huaiquián, 2018). Esta visión es una forma de entender la discapacidad. Hahn (1986) afirma que la discapacidad es producto del “fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias más que de la discapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad” (p.128). Ser una persona con discapacidad, supone vivir y experimentar permanentemente la discriminación, la vulnerabilidad a la propia identidad y estima (Barton, 1998).

En la tesis de la anormalidad de Foucault emergen las figuras de los individuos anormales y normales. Este último considerado como aquel personaje que presenta un funcionamiento adaptado y ajustado a lo socialmente esperado (Cura, 2010). En la educación especial, quiénes serían los individuos locos, monstruosos y anormales de la educación chilena. En el contexto de este capítulo serán aquellos estudiantes “que no son aceptados por el sistema por bajar los resultados (...) que no pueden integrarse en el modelo productivo de aprendizaje que propone el sistema chileno, modelo que pretende generar (...) buenos puntajes en las pruebas estandarizadas” (Peña, 2013, p.95). Estos, son denominados estudiantes que presentan NEE transitorias o permanentes, a causa de una discapacidad o trastorno diagnosticada en el proceso de evaluación de los PIE.

La obra *Los Anormales* de Foucault (2000) nada tiene que ver con la educación especial y los estudiantes considerados con NEE. Sin embargo, comparten más de lo imaginable, del mismo modo que ocurre en los PIE, que se requiere de un diagnóstico para que los estudiantes que no se ajustan a los criterios de normalidad en el aprendizaje puedan ser corregidos, en 1838 la familia cercana del hombre anormal requería de un certificado médico para solicitar la internación del enfermo (Foucault, 2000).

En un principio, la discapacidad – nombrada en la actualidad por la escuela como NEE– se asocia con alguna limitación, conectada con alguna parte física, orgánica o sensorial. Sin embargo, esto no era suficiente, pues, aunque exista una explicación médica no se logra comprender la razón de aquellas miradas, murmullos, expresiones de rechazo o de asombro de las personas al cruzarse con alguna persona con esta condición. El lenguaje y las expresiones utilizadas para hacer referencia a las personas con discapacidad dan cuenta de las ideas propias y la cultura, las costumbres, el pasado que se hace presente. El discapacitado fue considerado también como un ángel, una bendición, una cruz que cargar, la maldición eterna, el costo del pecado, un ser especial, entre otros, eran indicadores de los referentes históricos que permanecen con la persona con discapacidad (Urmeneta, 2010; Arento, 2014).

Para analizar la discapacidad se debe pensar en la persona normal y valores éticos- morales, que tienen aspectos en común, aunque no son la misma cosa. Cualquier criterio de normalidad de la personalidad congruente con la existencia de las relaciones adaptativas consigo mismo, con los demás y con las cosas (Sánchez, 2013). Por otro lado, el cuerpo utiliza la palabra norma, para alcanzar los parámetros que denotan bienestar, siendo que, cuando hay algún tipo de alteración que desequilibra, se da una búsqueda por recuperar esa zona de normalidad, que permita mantener y disfrutar de una salud o de un estado que deje a la persona realizar las actividades a las que está acostumbrado (Bonet de Luna & Marín, 2011).

La discriminación es el tratamiento desigual, que desfavorece a un individuo o grupo, como consecuencia del prejuicio, entendiendo que la discriminación es el componente comportamental del prejuicio y por tanto se manifiesta de manera externa. En la expresión de la discriminación en el contexto social la persona en situación de discapacidad que presenta NEE se aleja

de la normalidad, es una regla que se tiene que cumplir bajo condiciones y quien no está dentro de esos estándares no pertenece, no se reconoce, no es tomado en cuenta en la comunidad (Cabra de Luna, 2004; Montes, 2008).

Finalmente, hay que señalar que en consecuencia del análisis desarrollado en este capítulo, se da una relación estrecha entre los planteamientos sobre la locura y la anormalidad foucaultianos y la educación especial, pues en el ámbito educativo se clasifican y etiquetan a los estudiantes con algún tipo de NEE, quienes son considerados diferentes al grupo mayoritario y en consecuencia deben ser corregidos para lograr la “normalidad” esperada por la escuela. Los mecanismos instalados por la política educativa en esta materia, se asemeja en algunos aspectos a la tradición de la educación de los estudiantes “anormales”, en que se otorgaban tratamientos desde una doble vertiente, médica y pedagógica, orientada a corregir los errores y anomalías (Cura, 2010). Con la medicina se buscaba corregir la causa del déficit y con la pedagogía corregir la falta de cultura y de inteligencia anormal (Cura, 2010). Desde la educación especial, debemos cuestionar el diagnóstico de NEE y el uso de la palabra normal en diferentes ámbitos y la generalización de las conductas hacia lo que no pareciera ser “normal”, con el fin de dar a todas las personas una educación inclusiva, intercultural y con justicia social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los tiempos actuales se debe destacar que el pensamiento neoliberal, tiene un rol determinante, pues lo normal, pasa a ser parte de un criterio económico que denota la capacidad de consumir y el poder financiero que se tenga. Además de hacer referencia a un fragmento social. Por tanto, el criterio de entrada no es más que el cuerpo en su morfología y comportamiento, el criterio puede ser también, el grupo social. En este sentido la norma se utiliza como una estrategia de dominación. La invisibilidad de las personas tras las etiquetas de NEE transitorias y permanentes, la carencia de políticas de reconocimiento dirigidas hacia dicho segmento de personas, el papel indeseable que desarrollan ante los otros, ocasiona que la discriminación se posicione como una actitud generalizada que contribuye a la marginación social.

La educación especial y el eufemismo de NEE tienen arraigada una tradición médica, con foco en el déficit, en diagnosticar y ordenar los cuerpos, centrada en un tipo de estudiante, “los anormales y los locos”, si nos situamos desde los planteamientos discutidos en este ensayo. En el sistema escolar chileno se promueve una visión negativa de la diversidad, ya que se refuerza con el decreto 170 el diagnóstico de trastornos y discapacidades en el contexto escolar, lo que a su vez refuerza un saber de las diferencias desde parámetros de normalidad. En contraposición, el modelo social, quien vive la discapacidad, vivencia limitaciones sociales desde aspectos arquitectónicos, lenguaje de signos, material de lectura de Braille o actitudes públicas hostiles entre otras. Lamentablemente la persona con discapacidad se aborda desde un enfoque médico clínico encubierto en la etiqueta NEE, donde se silencia su voz y se obstaculiza su participación. No se debe obviar que este enfoque trata la discapacidad como enfermedad y la diferencia como desviación social (Arnaiz, 2000), visión reduccionista-negativa que sigue siendo difundida desde la política educativa chilena que regula los PIE.

La sociedad tiene un compromiso con los derechos humanos, y esta lucha debe ocuparse de avanzar en la legislación para que no se discrimine a los colectivos estigmatizados desde la política educativa actual en materia de NEE. Asimismo, se debe avanzar hacia la justicia social y ciudadanía (Campos, 2009). La discapacidad adquiere un estatus jurídico en la Convención de los derechos humanos, donde se hace énfasis en la condición de la persona y no en su utilidad. Donde a nivel mundial se reconoce autonomía, capacidad y el exigir sus derechos y garantía para que los estados ratifiquen e implementen en sus estatutos la obligatoriedad de realizar ajustes para que la población con discapacidad acceda a todos los servicios por igualdad de oportunidades (Hernández, 2015).

La discapacidad abordada desde el modelo social es un problema y una cuestión de derechos humanos que implica aspectos culturales, históricos y geográficos, y la deficiencia o daño de la persona, la adecuada rehabilitación, la accesibilidad de la sociedad y las barreras culturales (Victoria, 2013). La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (OMS, 2001), comparte muchos de los principios conceptuales presentes en la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desa-

rollo: enfoque multidimensional de la discapacidad, centrado en el individuo, que contempla tanto las capacidades como las restricciones, lo que permite a su vez identificar los apoyos que precisa la persona, donde los conceptos de participación o el de entorno adquieren un valor crucial para comprender el funcionamiento de una persona (Crespo, Campo & Verdugo, 2003).

En la posmodernidad la sociedad atraviesa por múltiples violencias y una de ellas son los estigmas, donde la sociedad establece medios para categorizar a las personas y también los atributos que se consideran corrientes. Una ideología neoliberal, la sociedad del rendimiento, el enjambre, es un ruido, no hay un nosotros (Han, 2014). El sistema y la estructura, invade cada vez y con mayor vigor al mundo de la vida cotidiana (Bonavilla, 2010). La escuela como espacio social debe tener prácticas inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos. El sentido que la inclusión vas más allá de una transformación, lo que significa una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, son marcos de acción del mundo, manifestado en un compromiso colectivo (Arnaiz, 1997).

En la Educación Especial la diferencia se ha transformado en un binomio de normal y anormal (Manosalva & Tapia, 2014). Pero, una educación que surge desde patrones de normalidad ¿podrá dejar su tradición?, ¿se podrá algún día eliminar la etiquetación, el diagnóstico, la categoría de NEE?, ¿Cómo promover una educación especial que se preocupe por el desarrollo del otro en su dimensión humana? Son cuestiones complejas de responder, aun así, un desafío. Para ello se requiere promover una educación centrada en las relaciones basadas en el reconocimiento, donde las diferencias sean lo nuevo y valioso que se trae a la relación con los otros, como fuente de un nuevo saber (Pérez de Lara, 2009) y no como una etiqueta para la exclusión.

Este escrito aporta reflexiones modestas de un tópico que ha sido escasamente abordado –en el contexto chileno– desde un marco epistemológico. En la educación especial existe el desafío de abandonar la lógica de las NEE para avanzar hacia una comprensión de la diversidad como oportunidad y así reconstruir el conocimiento de la diferencia, con el propósito que se amplíe la mirada restringida que existe, y se avance hacia una apertura en que se acoja al otro en su diferencia, sin clasificarla y categorizarla. Realizar este ensayo desde otra perspectiva ha permitido generar nuevas preguntas para repensar cómo la mo-

dadidad de Educación Especial del sistema escolar chileno podría reconocer y valorar positivamente las diferencias desde sus políticas, culturas y prácticas para la consecución del derecho a una educación inclusiva en contextos diversos.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2015). La anormalidad y lo anormal en la sociedad del infoentretenimiento como aporte al campo de la psicología clínica. *Revista Electrónica Psyconex*, 7(11), 1-14. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/Psyconex/article/view/24854/20252>
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre Dos Mudos Revista de Traducción sobre Discapacidad Visual*, (25), 25-44.
- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Casanova, M. A. (2011): *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer
- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 595-608.
- Cavendish, W., Connor, D., Gonzalez, T., Jean-Pierre, P. y Card, K. (2020). Troubling “The Problem” of racial overrepresentation in special education: a commentary and call to rethink research. *Educational Review*, 72(5), 567-582.
- Cura, G. (2010). *Medicina y pedagogía: la construcción de la categoría «infancia anormal» en España (1900-1939)*. Madrid: Editorial CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Donovan, S. y Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC, Estados Unidos: National Academy Press.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. Madrid: Narcea.
- Espinoza, P. A. y Espinoza, D. A. (2013). *Discurso sobre la locura* (Tesis de licenciatura). Universidad del Bío Bío, Concepción, Chile.

- Febrer, A. (2003). Valor y amor según Max Scheler. *Revista de Filosofía [Versión Electrónica]*, 21(44). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712003000200003
- Foucault, M. (2000). *Los anormales: curso en el College de France (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*.
- Foucault, M. (2015). *Historia de la locura en la época clásica I. México: Fondo de Cultura Económica*.
- Fundación Chile. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago: autores.
- Gutiérrez-Saldivia, X. (2018). Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. *Espacios*, 39(43).
- Gutiérrez-Saldivia, X., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2019). Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educação e pesquisa*, 45, e200049, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945200049>.
- Gutiérrez-Saldivia, X. y Riquelme, M. (2020). Evaluación de necesidades educativas especiales en contextos de diversidad sociocultural: Opciones para una evaluación culturalmente pertinente. *Rev. Bras. Ed. Esp*, 26(1), 159-174.
- Huaiquián Billeke, C., Sánchez Toledo, V., Quilodrán Contreras, R., y Vera Urra, J. (2021). Education in Confinement: The Reintegration of Young People in Prison in La Araucanía, Chile. *Social Inclusion*, 9(4), 60-68. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4605>
- Infante, M., & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity. Reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Infante, M., Matus, C., y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de

- integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180
- Losen, D. y Orfield, G. (2002). *Racial inequity in special education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 39 (3-4), 201-223.
- Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Pensamiento Educativo*, (37), 16-26.
- Matus, C., y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, (41), 135-146.
- Matus, C., y Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Marchesi, Á. (2014). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi., Palacios, G y Coll, C (coords) *Desarrollo psicológico y educación tomo 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- MINEDUC. (2016b). Datos matrícula oficial Año 2016. Unidad de estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto: autores.
- Ministerio de Educación. (2009a). Decreto con toma de razón N°0170 Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Chile: autores.
- MINEDUC. (2009b). Ley 20.370 establece la Ley general de educación. Gobierno de Chile: autores.
- _____. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Chile: autores.
- Manosalva, S., y Tapia, C. (2014). La educación especial y su desarrollo histórico como dispositivo de control de la infancia con discapacidad. *Temas de Educación*, 20(1), 37-47.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(3), 93-103.

- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar y J. Larrosa (Coord.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-78). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Poyà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Sacristán, C. (2009). La locura se topa con el manicomio. Una historia por contar. *Cuicuilco*, (45), 163-189.
- Shawna, O. & Amber, R. (2021). Overrepresentation of English Learners in Special Education Amid the COVID-19 Pandemic. *Educational Media International*, 58(2), 161-180.
- Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 253-266.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: autores.
- Warnock Report. (1978). *Special Educational Needs, report of the committee of inquiry into education of handicapped children and Young people*. Londres: autores.

IV. El sentido de la escuela y el valor de la educación desde la familia mapuche



EL SENTIDO DE LA ESCUELA DESDE LAS VOCES DE PADRES MAPUCHES EN LA ARAUCANÍA, CHILE⁶

THE MEANING OF SCHOOL FROM THE VOICES OF MAPUCHE PARENTS IN LA ARAUCANÍA, CHILE

Katerin Arias-Ortega y Viviana Villarroel

RESUMEN

El capítulo de libro presenta resultados de investigación sobre el sentido de la escuela en contextos educativos indígenas. Se sostiene que en la actualidad comprender el sentido de la escuela es complejo de definir, difuso y ambiguo, puesto que su definición se condiciona por factores sociales, culturales y económicos entre los que encontramos, la historia de la instalación de la escuela en el territorio indígena, los procesos de escolarización vividos por los padres y las expectativas de estos respecto de la educación de sus hijos. La metodología es cualitativa de tipo descriptiva, participan 11 padres mapuches de La Araucanía, a través de una entrevista semiestructurada. El análisis de la información considera un análisis temático. Los principales resultados dan cuenta que el sentido atribuido a la escuela, tiene relación a ser un medio que permite la movilidad social ascendente. Además, los padres mapuches, relevan la necesidad de que en este espacio se revitalice la identidad sociocultural mapuche, puesto que son los niños y jóvenes quienes se convierten en transmisores del saber propio en la familia. Asimismo, asumen a la escuela como un escenario educativo que permitirá a los niños ser más que 'ellos', es decir, lograr un diploma que certifique su éxito en la educación escolar, y les permita llegar a la educación superior, como una forma de tener una mejor cali-

⁶ El capítulo del libro es parte de los resultados de investigación del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos al proyecto Fondecyt Regular N°1221718.

dad de vida, rompiendo el círculo de la pobreza. Concluimos que atribuir un sentido a la escuela implica dar un significado a la experiencia vivida en esos espacios, los que van a estar caracterizados por las huellas que dejó la escuela en los padres, durante sus procesos de escolarización. Asimismo, se releva la necesidad que la escuela se vincule con el territorio, la cultura y comunidades, para así ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan a las necesidades propias del territorio.

Palabras clave: escuela, indígenas, enseñanza y aprendizaje

INTRODUCCIÓN

En la actualidad tener claridad respecto del sentido que se le atribuye a la escuela en contexto indígena, según los agentes del medio educativo y social, puede contribuir con una base de conocimientos que promueva su resignificación, para favorecer el éxito escolar y educativo de indígenas en la educación escolar, desde una relación educativa intercultural (Arias-Ortega, 2020). El sentido entendido como el conjunto de interpretaciones que tiene un grupo determinado, para dar un significado a aspectos particulares de la realidad (Poljak, 2016; Galiche, 2019). De esta manera, el sentido atribuido a la escuela se aprende, se define, y se redefine a lo largo de toda la vida, ya que cada realidad puede ser aprehendida por la experiencia y la tradición, o por la innovación y la creación, que implica poner en tensión los marcos de referencia de los distintos grupos en interacción (Cajete, 1994; Abbonizio & Ghanem, 2016).

Así, atribuir un sentido a la escuela y la educación escolar implica dar un significado a la experiencia vivida en esos espacios, vinculados con su pertenencia al territorio, su cultura y comunidades, para así adquirir una identidad compartida como una visión del mundo (Toulouse, 2016). De este modo, el sentido atribuido a la escuela, más allá de la explicación lógica o racional, implica atribuir un significado a lo intangible, a la interacción y a la interdependencia como posibilidad, para poner en tensión los puntos de encuentro y desencuentro sobre la escuela y la educación escolar, según sus propios marcos de referencia de los actores del medio educativo y social.

En esa perspectiva, históricamente el sentido de la escuela en territorio indígena, en general, no ha sido cuestionado, ni ex-

plorado, puesto que se asume existe un acuerdo tácito respecto de las significaciones y finalidades educativas que esta tiene en la sociedad en general. No obstante, sostenemos que en territorios indígenas es de vital importancia comprender el sentido de la escuela, para disminuir las brechas educativas entre indígenas y no indígenas. Asimismo, es relevante discutir sobre el sentido de la escuela considerando la historia de violencia que ha existido entre esta institución, su instalación en el territorio y las familias indígenas, la que ha tenido como finalidad educativa la homogeneización de los sujetos que allí asisten con base en la lógica de corte eurocéntrico occidental (Arias-Ortega, Quintriqueo & Valdebenito, 2018; Mampaey & Huisman, 2022). Dada las características, que en general se observan respecto de la escuela en contextos indígenas, cabe preguntarse ¿Cuál es el sentido de la escuela para los padres mapuches de La Araucanía?

La escuela en territorio indígena: una mirada global-local

Una mirada al estado del arte respecto de esta institución y su sentido en territorios indígenas que han sido colonizados, nos permite constatar que la escuela y la educación escolar en África, Australia y Las Américas, se ha caracterizado por la perpetuación del arraigo colonial, lo que se expresa en una dominación del saber, en las relaciones educativas asimétricas, en prejuicios, discriminación y racismo sistémico hacia estudiantes indígenas y sus familias, por tener un marco social, lingüístico, cultural y espiritual distinto al de la sociedad hegemónica, en que se asume al indígena como una persona carente de capital cultural (McFarland et al., 2016; Smith et al., 2018; Ting, 2022). Estas formas de relación de la escuela con las familias indígenas, ha traído como consecuencia bajos niveles de escolarización de los estudiantes indígenas respecto a los no indígenas (Maheux et al., 2020) y, altos niveles de deserción del sistema educativo escolar, en el que el sentido atribuido a la escuela al parecer no es el mismo para indígenas y no indígenas (Arias-Ortega, 2020). Asimismo, la escuela y la educación escolar ha construido una relación con las familias indígenas sustentada en la desconfianza y la baja participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en que la familia se autoconcibe como incapaz de aportar en el proceso educativo de sus hijos, puesto que carecen de educación escolar (Soffer-Elnekave et al., 2020).

En esa perspectiva, la escuela se constituye en un espacio educativo que genera una relación de poder y separación de ambos actores educativos, por lo que las aulas y los actores que allí participan se conciben como espacios lejanos y hasta hostiles al contexto social y cultural propio de los estudiantes (Purdie et al, 2004; Collins & Reid, 2012; Spilt et al., 2013; Goss & Sonnemann, 2017). En efecto, se constata un distanciamiento entre las familias y la escuela, por lo que es posible suponer que se ha construido un sentido distinto para la escuela en contexto indígena.

En contexto mapuche, la escuela se ha caracterizado por establecer una relación educativa conflictuada epistemológicamente entre los agentes del medio educativo (profesores, estudiantes y educadores tradicionales) y del medio social (padres, sabios y miembros de la familia y la comunidad indígena), lo que en la relación interétnica e intraétnica se expresa como desacuerdos epistemológicos que inciden en el éxito escolar y educativo de estudiantes indígenas y no indígenas (Arias-Ortega, 2019). Esta relación educativa conflictuada tiene sus orígenes en la instalación de la escuela en territorio mapuche, la que se caracterizó por políticas educativas racistas, sustentadas en la monoculturalidad de corte eurocéntrico occidental y el uso del monolingüismo en español, como la única lengua válida para la adquisición de los aprendizajes, en desmedro de la lengua vernácula mapuzungun, la cual debía ser borrada de los niños y jóvenes indígenas en su proceso de escolarización formal (Villalón, 2011; Quidel, 2015). De esta manera, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje se buscaba eliminar al indio de los niños y jóvenes a través de la homogeneización social, cultural, lingüística y moral (Quintriqueo et al., 2015). Asimismo, se busca el desarraigo al territorio con la idea de progreso que se podía obtener en la sociedad dominante.

En ese sentido, la instalación de la escuela y la educación escolar en contexto indígena favorece la transmisión de visiones occidentales y colonialistas del conocimiento, en desmedro de los saberes y conocimientos educativos propios de los estudiantes, construidos desde la formación familiar y comunitaria (Quintriqueo & Muñoz, 2015; Del Pino & Montanares, 2019). Esto implica la exclusión de la familia y comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que limita la construcción de un sentido compartido de escuela y educación escolar en contexto indígena. Es así como en la actualidad, los agentes del medio educativo culpabilizan a los padres por un bajo interés en el

aprendizaje y rendimiento académico de sus hijos (Arias-Ortega, 2019). Mientras que, los agentes del medio social, reconocen que existe una baja implicación de la familia en el proceso de escolarización, debido a que no se les considera en el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en la escuela.

METODOLOGÍA

El estudio se sustenta desde la investigación cualitativa de corte descriptivo, la que permite la comprensión del sentido de la escuela desde la perspectiva de padres mapuches de La Araucanía con base en la construcción de sus propios sentidos y significados situados en una circunstancia sociohistórica temporal y espacial determinada (Cauas, 2015; Flick et al., 2015; Gauthier & Bourgeois, 2016). El contexto del estudio se sitúa en La Araucanía, se trabaja con 11 padres mapuches, su edad oscila entre los 45 años. Del total de participantes 2 alcanzan enseñanza básica completa, 5 enseñanza básica incompleta, 1 enseñanza media incompleta, y solo 3 tienen educación universitaria. Este conjunto de padres mapuches envía a sus hijos a escuelas multigrado, situadas en comunidades indígenas de La Araucanía, Chile. Esta región se caracteriza por ser la segunda región con mayor cantidad de población mapuche y por tener los índices más altos de pobreza multidimensional respecto al resto del país.

La técnica de muestreo para seleccionar a los participantes es del tipo intencional no probabilístico, en el que los sujetos son seleccionados en base a criterios de edad, pertenencia étnica, género, escolaridad, e identidad territorial, es decir, en función de las necesidades propias del estudio (Arias-Ortega, 2019). Los criterios de inclusión consideraron a padres mapuches que tengan sus hijos estudiando en escuelas multigrado, situadas en comunidades mapuches y que aceptaran participar voluntariamente del estudio. Se trabajó una entrevista semiestructurada que consultó sobre los siguientes tópicos: 1) percepción de padres sobre el sentido de la educación escolar en contexto mapuche; 2) instalación de la escuela en territorio mapuche; 3) fortalezas y limitaciones de la educación escolar en territorio mapuche; y 4) expectativas de la escuela y la educación escolar que reciben sus hijos. Al testimonio de los participantes se les aplicó un análisis temático el que permitió develar los sentidos que emergen del texto y/o mensaje de forma expresa y latente para comprender el objeto de estudio (Andrews, 2002). Así, la forma expresa,

guarda relación con lo que plantea el participante en su testimonio de manera explícita. Y la forma latente, se manifiesta en la información que plantea el participante de manera oculta a través de gestos y lenguaje no verbal, esto en relación con lo que dice el autor sin pretender expresarlo de manera premeditada.

Operacionalmente, el análisis de contenido considera el procedimiento de cinco pasos propuesto por Abela (2002): 1) Lectura detallada y profunda del testimonio de los participantes para identificar los temas asociados a la comprensión de la escuela en territorio indígena, desde las voces de padres; 2) Identificación de reglas de codificación, referidas a presencia, frecuencia, intensidad, dirección, orden y contingencia de los datos del texto, a través de un proceso de fragmentación de las ideas, lo que permite develar de forma inductiva los sentidos construidos sobre la escuela y las expectativas asociadas con la educación de sus hijos (Abela, 2002); 3) Determinación del sistema de categorías, para clasificar los elementos comunes de sentido y significado de los participantes; 4) Comprobación de la fiabilidad del sistema de codificación-categorización, lo que se expresa en términos del acuerdo entre los investigadores sobre la especificación de unidades para las diferentes categorías; y 5) Inferencias, lo que permite realizar una explicación de contenidos explícitos o implícitos que emergen del testimonio de los participantes, para reconstruir el sentido de la escuela desde la perspectiva de padres mapuches de La Araucanía.

RESULTADOS

Los resultados de investigación emergen del análisis de las entrevistas de padres mapuches, en el que se constata desde sus voces e interpretaciones dos temáticas recurrentes sobre los sentidos atribuidos a la educación escolar. El primero tienen relación con la escuela como un espacio de dolor, autoridad y poder necesario para la movilidad social ascendente. Este sentido se entrecruza con las propias experiencias, recuerdos y huellas que dejó la escuela durante su proceso de escolarización. Asimismo, implica el reconocimiento de las expectativas de los padres respecto de la educación escolar que reciben sus hijos. El segundo tema recurrente en las voces de los padres tiene relación con los desafíos para repensar la escuela en territorios mapuches de La Araucanía.

La escuela: un espacio de dolor y poder necesarios para la movilidad social ascendente

Desde el testimonio de los padres, se constatan que los sentidos atribuidos a la escuela se construyen y reconstruyen en función de sus propias experiencias educativas en esta institución, las que los marcaron, y dejaron huellas dolorosas en ellos, pero también, consideran necesario que sus hijos accedan a los procesos de escolarización puesto que les permitirá tener un mejor devenir económico. Así por ejemplo, en los testimonios se releva que el paso por la institución escolar se caracterizaba, en variadas ocasiones, por relaciones de poder y abuso físico y psicológico de parte de los actores del medio educativo, es decir del profesorado, quienes buscaban la complicidad de estos tratos vejatorios de otros estudiantes para generar las burlas hacia algunos estudiantes mapuches. Al respecto un testimonio señala que: “fue tanto dolor de parte mía, no recuerdo haber sido feliz [en la escuela], no sé por qué, nos pegaban y se burlaban de uno por ser mapuche, el profesor le decía los compañeros mire la indiecita como habla” (entrevista 5). Al respecto otro testimonio agrega que su paso por la escuela solo generó dolor y resentimiento, debido al maltrato sufrido por parte del profesorado. Así recuerda que:

“eso fue malo y no eran solo profesores wigkas, igual había profesores mapuches que te pegaban por hablar mapuche, [los profesores mapuches] nos trataban igual de mal, como que la lengua mapuche en el colegio no calzaba, y si uno estaba ahí [en la escuela] tenía que aprender bien la otra lengua [español], la otra [mapunzugun] estaba prohibida” (entrevista 6).

De acuerdo al testimonio es posible inferir que tanto desde el profesorado mapuche como no mapuche, la práctica del castigo y punición hacia los niños estaba institucionalizada, la que buscaba el desarraigo del ser mapuche de las nuevas generaciones, a través del olvido de la lengua y la cultura propia para avanzar en la transformación de un ciudadano chileno ordinario.

En ese mismo sentido, otro elemento que se releva de la escuela tiene relación con las variaciones de las prácticas de enseñanza desde la antigüedad a la actualidad. Asimismo, se expresa en como la validación del castigo persiste en los padres como una estrategia necesaria que asegure un adecuado aprendizaje por parte de los niños, aun cuando en sus testimonios relevan que estas prácticas abusivas los marcó. Al respecto un testimonio seala que: “Si les pegaba cuando, a veces estaban jugando, de repente de la nada llegaba y les pegaba, si o si conversaban en clase los castigaban, si, si, varias veces se acuerda de eso pero así uno aprendía, aunque igual era doloroso (...)” (entrevista 8). Es así como desde las voces de los padres emerge la añoranza de que regrese la autoridad y poder puesto que era el medio para asegurar una educación de calidad. En relación a ello, un testimonio señala que: “el profe que había igual era muy exigente pu, o sea al mismo tiempo era bueno el profe, porque igual aprendí hartito con él, pero también era muy exigente y de repente decía cosas que a uno le quedaban pu (entrevista 7). Al respecto otra entrevistada agrega que:

“Porque yo creo que los profesores de antes eran más, más estrictos con uno, o sea, en el sentido de que, antes a uno le podían tirar las orejas, le tiraban el pelo, en cambio ahora eso, esas cosas no pasan, igual en ese tiempo uno aprendía y se respetaba la figura del profesor, ahora los niños hacen lo que quieren (...), yo le he dicho a la tía que si le tiene que pegar un coscorrón [un golpe en la cabeza con los nudillos de la mano cerrada] que se lo pegue, si no va a quedar traumatado, a uno se lo daban y así se formó como gente de bien” (entrevista 4).

Finalmente, otro sentido que atribuyen los padres a la escuela se relación con ser el escenario educativo que permitirá la movilidad social ascendente a sus hijos, para que puedan tener un mejor devenir económico. Al respecto un testimonio señala que: “Uy, porque yo quiero que estudie, que sea alguien en la vida, que [...] que vaya a la universidad, que tenga sus cosas, que no le falte nada, no quiero que sea igual que yo. Yo tengo un solo hijo” (entrevista 9).

En ese mismo contexto, los padres también reconocen como beneficioso que la escuela ofrezca el traslado a los niños, uniformes y alimentación puesto que se constituye en una oportunidad para que realmente los niños de la comunidad mapuche puedan acceder a la educación y no queden rezagados producto de los problemas económicos que a nivel familiar se pudieran presentar. Al respecto un testimonio señala que:

“Eh, yo creo que, en primer lugar, el traslado de los niños [ayuda económicamente], porque los vienen a buscar los furgones a las mismas casas. Antes no había eso, por algo los niños dejaban de ir a la escuela, porque era caro y tenían que ayudar en la casa. Ahora, los vienen a dejar y a buscar. Los tienen harto espacio igual [en la escuela] y los profesores igual son [buenos con los niños] conversan con ellos, conversan con los apoderados, o sea, son [preocupados] uno les tiene confianza a los profesores” (entrevista 1).

En ese mismo, sentido al conversar con las expectativas que tiene de sus hijos ellos plantean, por una parte, que accedan a los más altos niveles de educación, lo que les permita ser felices, más allá de los títulos que puedan alcanzar. Espera que las metas y añoranzas de sus hijos sean capaces de lograrlas por ellos mismo. Así, se espera que puedan alcanzar sus metas, sin abandonar la felicidad y satisfacción personal. Al respecto un testimonio señala que:

“Yo a mi hijo siempre le he dicho, yo no espero que sea un gran ingeniero, gran abogado, no le pongo muchas exigencias así, porque él tiene que saber lo que quiere, pero lo que quiere él tiene que disfrutarlo, tiene que quererlo y hacerlo con todas las ganas del mundo” (entrevista 7).

En esa misma línea argumental otro testimonio agrega que: “Exactamente, él no se quiere quedar en Chile solamente, él quiere salir a [recorrer] conocer el mundo, ojalá lo cumpla no más y sea feliz” (entrevista 8). De acuerdo con el relato es posible inferir que los padres logran la satisfacción personal, en la

medida que sus hijos logren cumplir con las metas y añoranzas propuestas por ellos mismos. Además, relevan la educación superior como un ideal, pero que no es impuesto a los niños, sino más bien, esperan que sea una necesidad que ellos mismos puedan avizorar. De la misma manera, relevan la necesidad que los niños se conviertan en una persona de bien, para desenvolverse en la sociedad de la mejor manera posible, en la búsqueda constante del bienestar propio, de la familia y la comunidad.

De este modo, un testimonio señala que: “Entonces quiero, por eso quiero que vaya al colegio, quiero que estudie, que sea un niño de bien, eso” (entrevista 5). Al preguntar a las madres que se entiende ‘ser un niño de bien’ lo asemejan a valores morales como el respeto y la solidaridad. Asimismo, lo asocian con el distanciamiento del alcohol y las drogas, puesto que reconocen el daño que esta puede causar a los niños y su núcleo familiar directo e indirecto. De la misma manera, plantean los miedos que genera en ellas que los niños salgan a estudiar lejos del campo, puesto que conocerán realidades que al menos, hace poco tiempo, estaban desarraigadas del territorio mapuche. No obstante, relevan que en la actualidad la migración de la gente de la ciudad a los sectores rurales ha incidido en las dinámicas y transformaciones sociales, llevando ‘los males’ ciudadanos a las familias y comunidades mapuches. Así por ejemplo un testimonio señala que:

“Porque hay tantos niños que están mal, ahora mismo, en el campo, con la droga, no quieren estudiar, andan en la calle y eso, eso no quiero para mi hijo (...). No, no quiero que sea así, no quiero que se junte con esos niños, que hay niños chiquititos de la edad de él que ya andan ahí, que antes esas cosas no se veían en el campo y ahora si se ven. Ha llegado mucha gente nueva, del [...] del pueblo que se viene a vivir, los niños han cambiado su mentalidad y andan niños chicos robando, peleando [...] eh, ha cambiado mucho el sistema acá en el campo ahora” (entrevista 5).

En suma, los sentidos atribuidos a la escuela en contexto de comunidades mapuches de La Araucanía reconocen que esta es un medio que debe acompañar al desarrollo de los niños y

jóvenes, para que logren avanzar en la adquisición de saberes y conocimientos, pero que también les permita ser felices en un futuro lejano. Asimismo, relevan como la institucionalización de prácticas de violencia y punición persiste en la educación escolar la que asumen como ‘adecuadas’, para asegurar el aprendizaje de los niños, aun cuando sostiene que son prácticas que los marcaron y no les permiten mayores recuerdos positivos respecto de su paso por esta institución.

Desafíos para repensar la escuela en territorio mapuche

En relación a los desafíos para repensar la escuela en territorio mapuche, desde las voces de los padres se releva la necesidad que está se constituya en un espacio de calidad que permita a los niños y jóvenes mapuches acceder a una educación que se compare con la que reciben los niños no indígenas en los sectores urbanos. Esto, puesto que les permitirá acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo social que él no indígena. Al respecto, los padres señalan su disconformidad al comparar tanto la infraestructura, recursos como prácticas educativas que reciben sus hijos, señalando que:

“Bueno, eh, es sabido que la educación pública, es totalmente distinta a la privada [...] en ese sentido sí hay una disconformidad [...] eh, eso podría ser un punto, un punto [...] no sé si negativo, porque igual, eh [...] yo siento que los niños de un colegio rural no van cien por ciento, eh, capacitados para un colegio urbano, por cantidad de gente [...] por [...] ¡Ay!, cómo le explico [...] por [...] por como [...] por comprensión, o sea es que yo lo viví cuando llegué [...]” (entrevista 9).

En ese mismo sentido, los padres consideran que las escuelas multigrados propias del territorio si bien es cierto presentan fortalezas como la baja cantidad de niños en la sala de clases, lo que permitiría un apoyo pedagógico a los niños y jóvenes. En ocasiones se constituye en desventajas, puesto que los niños se confunden y pierden en los contenidos escolares, dificultando el aprendizaje. Así un testimonio plantea que: “los niños del colegio deberían adaptarles algún lugar para que estuvieran un

solo curso, por lo menos que sea quinto y sexto, ya van llegando a octavo y después se van a Temuco y llegan todos perdidos a primero medio” (entrevista 7). Al respecto otro testimonio señala que:

“Yo encuentro que los niños, cuando están los dos cursos juntos, los niños no aprenden mucho porque acá en el colegio primero y segundo; tercero y cuarto; y quinto y sexto siempre han estado juntos, séptimo y octavo siempre han sido solos, en cambio los niños que están juntos, yo encuentro que no, no reciben mucho eso” (Entrevista 11).

De acuerdo a los relatos, los padres reconocen la dificultad que los niños estén en salas multigrado, puesto que, desde su perspectiva, limita el aprendizaje de los contenidos escolares, lo que dificulta su rendimiento cuando deben trasladarse a la ciudad a cursos con aula común, en el que sus aprendizajes se ven en desventaja respecto de los estudiantes que han tenido cursos de un solo nivel.

Otro elemento relevante que emerge desde las voces de los padres se relaciona con la necesidad de que la escuela se constituya en un espacio educativo que lidere la revitalización de los saberes y conocimientos mapuches en la educación escolar. Esto, puesto que reconocen que son los niños quienes, en el último tiempo, se han encargado de enseñar y retransmitir los saberes asociados a la lengua y algunos aspectos culturales a sus propios padres, quienes producto de la discontinuidad de la educación familiar propia se han alejado y olvidado de sus marcos de referencia. Al respecto un testimonio señala que:

“Los niños aprenden mucho acá [en la escuela] de sus tradiciones, el idioma... acá los niños aprenden en el colegio, también los papás que no entendemos mucho el idioma mapuche aprendemos, porque ellos [los niños nos enseñan]. Entonces nosotros no le entregamos mucho de eso, por ejemplo, yo no [hablo] mucho mapuche, puedo entender algunas palabras que digan, pero nada más, por eso es bueno que lo aprendan en la escuela (...), a mí me gustaría ayudarle y enseñarle [a mi hijo], pero yo no

sé, a mi mis papás no me enseñaron, para que no sufriera discriminación como ellos. Pero ahora, yo pienso que las cosas son diferentes y ellos deben conocer su cultura, para que no se avergüencen” (Entrevista 9).

En esa misma línea argumental, los padres reconocen que la escuela debiera desarrollar una mayor vinculación con la familia y la comunidad para rescatar los saberes propios presentes en el territorio en el que se sitúa la escuela, puesto que reconocen que en la comunidad existe gente que puede colaborar en estas prácticas educativas. De esta manera, se espera que los niños en la escuela conozcan sus raíces culturales y se fortalezcan identitariamente. Al respecto un testimonio señala que:

“en muchas casas, todavía existe el abuelo, es la persona que está ahí en la ruka [casa] cierto, el abuelo aconseja de repente en una canción, de esa canción mucha gente saca tanta cosa, un pensamiento. Yo recuerdo que mi abuelo, yo lo veía, en ese tiempo era chica todavía, yo decía porque ese abuelo siempre esta con bastón al lado [del fogón], nunca se quita el bastón de al lado y claro los nietos siempre están ahí, los abuelos son muy querendones de los nietos, ellos le enseñan lo propio” (entrevista 11)

En esa misma perspectiva, los padres reconocen la necesidad que los profesores tengan una mayor capacitación respecto de los saberes indígenas, puesto que es una realidad presente a nivel nacional. De la misma manera, relevan que esta capacitación también podría pensarse desde la implicación de las autoridades tradicionales propias del territorio, quienes poseen el conocimiento mapuche producto de su educación familiar. Al respecto un testimonio señala que:

“Yo creo que deberían capacitarse [los profesores] y tener alto conocimiento sobre eso [saberes y conocimientos mapuches]. Porque ya tenemos una alta matrícula de [niños de etnia mapuche], se debería capacitar más, a lo mejor que venga un longko y que se instaure. Para que así los profesores y el personal

tenga más capacidad o herramientas para dominar el tema” (entrevista 10).

En suma, desde el testimonio de los padres, se asume como un desafío de la escuela en territorio de comunidades mapuches, la necesidad que esta ofrezca procesos educativos con un sentido de pertenencia al territorio y las necesidades de las familias y comunidades mapuches, para contribuir a la revitalización de los saberes y conocimientos propios en paralelo de la educación escolar que viene mandatada por el Ministerio de Educación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados preliminares de la investigación, nos permiten constatar una racionalidad de corte eurocéntrico occidental instalado en los padres, producto de sus propios procesos de escolarización en territorios mapuches. Esto se expresa, por ejemplo en la aceptación de la punición y el castigo físico como la única forma de asegurar que los niños y jóvenes adquieran los saberes y conocimientos transmitidos en la educación escolar. Esto se pudiese explicar producto de la función social que se asume de la escuela, referida a la transmisión del capital cultural en el que los medios y fines que se utilicen no son cuestionados (Arias-Ortega, 2020).

De esta manera, esta lógica de la disciplina, poder y autoridad es legitimada por los padres como una estrategia que permitirá a sus hijos avanzar en los distintos niveles educativos de la educación escolar, permitiéndoles acceder a un mejor devenir económico.

Otro aspecto relevante tiene relación con los desafíos que enfrenta la educación rural en contexto de comunidades indígenas, así por ejemplo, los padres relevan la necesidad de una mejora en la calidad educativa, mayor acceso a recursos e infraestructura, de manera tal que puedan tener las mismas posibilidades de aprendizaje que los niños no indígenas en el sector rural. Estas demandas de los padres mapuches de La Araucanía son similares a las demandas de las poblaciones de distintos sectores rurales a nivel mundial, quienes reconocen que son el ‘espacio olvidado’ de los Estados y las políticas públicas.

Así por ejemplo, en contextos de territorios colonizados como Sudáfrica, Nueva Zelanda, Canadá, México, Colombia, Ecuador, Perú, Argentina, relevan las precarias condiciones de la escuela y educación escolar que reciben sus hijos, en el que destaca problemáticas como: 1) inadecuada infraestructura (Thier et al., 2021); 2) pobreza multidimensional que se conjuga con bajos niveles de escolarización de los padres, lo que limita el apoyo en la educación escolar de sus hijos (García et al., 2022); 3) educación descontextualizada que no considera los saberes y conocimientos educativos propios de las familias y comunidades indígenas, locales y campesinas en la educación de las nuevas generaciones (Freire-Contreras et al., 2021; Arias-Ortega & Ortiz, 2022); y 4) un espacio educativo, históricamente desvalorizado, invisibilizado y marginado del sistema escolar (Du Plessis & Raj, 2019).

Este conjunto de problemáticas, releva la necesidad de avanzar en repensar y replantear la escuela en territorios indígenas, en los que existen marcos de referencia sociales, culturales y epistémicos que entran en contradicción y tensión con la lógica escolar, los que si se avanzará en una escuela situada desde un pluralismo epistemológico contribuiría en revertir las brechas educativas, sociales y culturales de indígenas y no indígenas en la educación escolar. Esto, puesto que se ofrecerían procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan a las características propias del territorio con base en sus necesidades y finalidades educativas.

REFERENCIAS

- Abbonizio, A., y Ghanem, E. (2016). Indigenous school education and community projects for the future. *Educacion y pesquisa*, 42, 4, pp 1-12.
- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural*. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Temuco.
- Arias-Ortega, K. (2020). *Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía*. *Educação e Pesquisa*, 46.

- Arias-Ortega, K., y Velosa, E. O. (2022). Intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas: aportes a la descolonización de la educación escolar. *Revista Meta: Avaliação*, 14(42), 193-217.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Revista Educ. Pesqui*, 44, 1-19.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Durango, CO: Kivaki Press.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 2, 1-11. <https://www.academia.edu/download/36805674/l-variables.pdf>
- Collins, J y Reid, C. (2012). Immigrant Teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 4, 2, 38-61.
- Colmant, S., Schultz, L., Robbins, R., Ciali, P., Dorton, J., y Rivera-Colmant, Y. (2004). Constructing meaning to the Indian boarding school experience. *Journal of American Indian Education*, 22-40.
- Del Pino-Sepúlveda, M. y Montanares-Vargas, E. (2019). Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-12.
- Du Plessis, P., y Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools—a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39.
- Flick, U., Amo, T. y Blanco, C., (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. 1st ed. Madrid: Morata, pp.16-18. <https://es.cl1lib.org/book/11908457/51fa00>
- Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A., y Arias-Ortega, K. E. (2021). *Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile*. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
- García, E. P., Vilcamango, B. B., Vera, C. V., y Aguinaga, S. F. D. (2022). La utopía de la escuela rural en Lambayeque desde la Chakana pregunta y la covid-19. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 389-403.
- Gauthier, B y Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Goss, P., y Sonnemann, J. (2017). *Engaging students: creating classrooms that improve learning*. Australia: Grattan Institute.
- Mampaey, J., y Huisman, J. (2022). The reproduction of deficit thinking in times of contestation: the case of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 1-17.
- McFarland, L., Murray, E., y Phillipson, S. (2016). Student-teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal Education*, 60, 1, 5-25.
- Poljak, A. (2016). Traducción libre Hannah Arendt. Entre el pasado y el futuro ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Ediciones Península.
- Purdie, N., Ellis, L., y Stone, A. (2004). *Engaging Indigenous Students at School: An Evaluation of the Deadly Vibe Magazine*. Recuperado el 27 de septiembre de 2017 en: https://research.acer.edu.au/indigenous_education/4.
- Quidel, J. (2015). Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. En (Coords)Antileo, E., Carcamo-Huechante, M., Calfio., L y Huinca-Piutrin, H. *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew*. Violencias coloniales en Wajmapu. Ediciones: Comunidad Historia Mapuche. Temuco.
- Quintriqueo, S y Muñoz, G. (2015). Demandes éducatives éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche, pp.95-122. En Salas, R., y Le Bonniec (Coords). *Les mapuche á la mode. Modes d´existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delá*. Paris: Editorial L´Harmattan.
- Smith, L., Tuck, E., y Yang, K. (2018). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View*. New York: Routledge, Taylor y Francis Group. 270 p.
- Soffer-Elnekave, R., Haight, W., y Jader, B. (2020). Parent mentoring relationships as a vehicle for reducing racial disparities: Experiences of child welfare-involved parents, mentors and professionals. *Children and Youth Services Review*, 109, 104682.
- Spilt, J., Hughes, J., y Yu Wu, J., y Kwok, Oi-Man. (2013). Dynamics of Teacher-Student Relationships: Stability and Change across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Dev*, 83, 4, 1180-1195.

- Thier, M., Longhurst, J. M., Grant, P. D., & Hocking, J. E. (2021). Research Deserts: A Systematic Mapping Review of US Rural Education Definitions and Geographies. *Journal of Research in Rural Education*, 37(2).
- Ting, S. H. (2022). Parents' Role in the Ethnic Socialization of Youth in Malaysia. *Youth*, 2(1), 67-79.
- Toulouse, P. (2016). What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement. In *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto: March, 2016.
- Villalón, M. (2011). Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela". *Revista boletín de lingüística*, 23, 35, 143-170.

VALORES EN LA CRIANZA DE NIÑOS Y NIÑAS MAPUCHES: APORTES A LA EDUCACIÓN INICIAL

VALUES IN THE UPBRINGING OF MAPUCHE BOYS AND GIRLS: CONTRIBUTIONS TO INITIAL EDUCATION

Karina Bizama Colihuinca

RESUMEN

El capítulo tiene por objetivo develar información sobre la enseñanza de valores mapuches, a partir de la revisión de literatura científica, con el fin de entregar conocimiento que contribuya a la implementación de prácticas educativas interculturales en la Educación Inicial (Preescolar) en Chile. El método corresponde a revisión sistemática de literatura científica en las bases de datos Scielo, Scopus y Web of Science. Los resultados develan la predominancia de ciertos valores en contextos indígenas, los que poseen significados y métodos de enseñanza propios, que distan del sistema escolar occidental. Las conclusiones destacan la necesidad de acercar el conocimiento mapuche a los profesionales de Educación Inicial, puesto que, la enseñanza de valores se ve interrumpida ante la predominancia de un currículum occidentalizado.

Palabras clave: Educación inicial; Valores mapuche; Infancia; Pueblo mapuche; Educación indígena

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de valores en la primera infancia corresponde a la educación en base a principios que orientan la formación y el actuar de niños y niñas en el marco familiar y comunitario (Keller & Kärtner, 2013). En contextos indígenas, la enseñanza de valores se asocia a cosmovisiones propias y al ideal de persona que se espera formar. Así, en cada sociedad es posible observar la predominancia de ciertos valores, tales como el respeto,

la solidaridad, la resiliencia, entre otros (Scrine et al., 2020; Molosiwa & Galeforolwe, 2018). Si bien, cada sociedad posee una visión diferente respecto a la enseñanza de valores, se destaca que este proceso tiene como objetivo el bienestar de la infancia (Berman, 2004).

La enseñanza de valores en niños y niñas indígenas en el contexto escolar, se ha visto interrumpida ante la influencia de modelos educativos extranjeros derivados de procesos coloniales, con escasa pertinencia a la educación de los pueblos indígenas, dichos modelos, están sustentados en el conocimiento eurocéntrico occidental (Molosiwa & Galeforolwe, 2018). El conocimiento eurocéntrico occidental, al ser el modelo dominante, se considera como el único modelo válido para enseñar, lo que influye en los métodos educativos propios de las familias indígenas. Lo anterior, se asocia a la existencia de un modelo del déficit, donde se minoriza el desarrollo de niños y niñas indígenas, acentuando diferencias en el desarrollo y catalogándolos como inferiores intelectualmente (Rogoff, 2010). Ante esta situación, las familias han debido ajustar su acción educativa, a fin de ser considerados buenos padres de acuerdo a estándares de la cultura dominante, abandonando prácticas propias (Murray et al., 2015). Tal es el caso de poblaciones indígenas de Canadá (Toulouse, 2016); India (Sarangapani, 2003); África (Molosiwa & Galeforolwe, 2018); y Chile (Alarcón et al., 2018; Murray et al., 2015).

Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del año 2017, un total de 1.694.870 personas pertenecen a pueblos originarios (9.5% de la población) y el pueblo originario con mayor población es el pueblo mapuche (1.437.308), caracterizándose Chile como un país multicultural. A pesar de la diversidad social y cultural, en Chile igualmente se visualiza la omisión y exclusión de saberes y conocimientos indígenas en el sistema escolar (Alarcón et al., 2018; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019). Puesto que, los modelos educativos impuestos para poblaciones indígenas han sido gestados desde lo que el conocimiento dominante considera propicio desarrollar para poblaciones minoritarias (Tubino, 2005). Por lo tanto, se excluyen y omiten dimensiones propias de la educación indígena, como es el caso de los valores culturales (Toulouse, 2016).

Lo anterior, se sustenta en investigaciones desarrolladas en el contexto mapuche las que evidencian la predominancia de un modelo educativo basado en el conocimiento occidental

(Alarcón et al., 2018; Mansilla et al., 2016; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019). En este modelo, es posible observar los efectos de la escolarización en la población de grupos minoritarios involuntarios (Ogbu & Simons, 1998), tanto a nivel escolar como social (Muñoz y Quintriqueo, 2019). Esto influye en el desarrollo de procesos de aculturación (Berry, 2005) y dobles racionalidades en los estudiantes para sentirse integrados a la sociedad chilena (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

La desarticulación entre la educación recibida en el núcleo familiar y la educación escolar inicia su desarrollo desde que los niños y niñas ingresan al primer nivel educativo, que en Chile corresponde al nivel de Educación Inicial (preescolar). La Educación Inicial (Educación Parvularia en Chile) abarca desde los 3 meses de vida, hasta que los niños y niñas ingresan a primer año de Enseñanza General Básica, aproximadamente a los 6 años de edad (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018). En este nivel se han implementado propuestas educativas interculturales al alero de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), Fundación Integra y de manera autónoma en las instituciones educativas que se adscriben a un sello intercultural en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). No obstante, en este nivel, a pesar de las propuestas educativas interculturales que se han implementado en los últimos años, aún predomina un currículum occidentalizado.

Lo anterior se debe, entre otros factores, a la falta de conocimiento por parte de los profesionales de la primera infancia sobre la crianza y educación mapuche, puesto que, fueron formados desde el conocimiento occidental en el marco curricular, junto a la educación monocultural recibida en la Formación Inicial Docente (Arias-Ortega et al., 2018; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019). En consecuencia, es urgente avanzar en la construcción de una Educación Inicial con perspectiva intercultural, sustentada en el diálogo de saberes entre el conocimiento escolar y el conocimiento mapuche. Por ello, el problema que se plantea en este capítulo tiene relación con la formación homogeneizadora y la falta de conocimiento por parte de los profesionales de la Educación Inicial respecto a la enseñanza de valores en la crianza mapuche, lo que conlleva a una falta de incorporación a las aulas de Educación Inicial en contextos indígenas.

METODOLOGÍA

El trabajo se desarrolló a través de una revisión sistemática de literatura científica en bases de datos Scielo, Scopus y Web of Science. La búsqueda se desarrolló en inglés y español, utilizando palabras clave como: child rearing; value education; indigenous families; crianza indígena; educación indígena; educación valórica; y crianza mapuche. Los criterios de inclusión fueron:

- a) Estudios empíricos enfocados en educación valórica en contexto indígena, estudios publicados en los últimos 5 años
- b) Estudios desarrollados exclusivamente en indígena.
- c) Estudios en idiomas español e inglés.

Además, con el fin de complementar la información encontrada durante la búsqueda en bases de datos, se revisaron libros que incorporan investigaciones desarrolladas a lo largo de la historia sobre la sociedad y cultura mapuche, incluyendo también, documentos normativos que orientan la Educación Inicial intercultural en contexto mapuche.

En primera instancia, la búsqueda en bases de datos arrojó 85 resultados y posterior a la revisión se seleccionaron 26 artículos. Para organizar y categorizar la información se realizó una tabla en un documento Word organizando las siguientes variables: autores, año, revista, título, palabras claves y resumen.

Para el análisis teórico se realizó un análisis de contenido, pues permite analizar documentos representativos de las situaciones estudiadas (Bisquerra, 2009). Para ello, se analizó la información mediante la codificación (Gibbs, 2007), organizándola en 3 categorías centrales. La primera categoría describe la enseñanza de valores en contextos indígenas a nivel internacional. La segunda categoría describe la enseñanza de valores en el marco de la crianza y educación familiar mapuche. Finalmente, la tercera categoría describe los principales valores mapuches, en conjunto con mecanismos y herramientas desarrolladas por las familias para su enseñanza.

El objetivo de este capítulo fue develar información respecto a la enseñanza de valores en la crianza mapuche, a partir de la revisión de literatura científica, con el fin de entregar conocimiento que contribuya a la implementación de prácticas educativas interculturales en la Educación Inicial.

Valores en poblaciones indígenas

Los valores corresponden a un conjunto de principios que guían la actividad humana, en cuanto a motivación por logros personales o colectivos, y orientan la conducta de acuerdo a lo esperado por cada sociedad (Hofstede, 2010; Marín-Díaz & Sánchez-Cuenca, 2015). La enseñanza de valores va a presentar variaciones dependiendo de los modelos educativos propios de las sociedades indígenas (Keller & Kärtner, 2013; Harkness & Super, 2020). Así, en el contexto indígena, los modelos de crianza varían de acuerdo a los ideales de formación de personas propios. Estos ideales, en el marco de la educación, son entendidos como expectativas educativas enmarcadas en las cosmovisiones y visiones de enseñanza de las familias y la sociedad (Keller & Kärtner, 2013; Harkness & Super, 2020).

En esta línea, Keller y Kärtner (2013), plantean que los modelos culturales proporcionan pautas a los padres, tanto implícitas como explícitas, para implementar estrategias de crianza. Es así como en contextos indígenas, el desarrollo infantil se enmarca tanto en las creencias de los padres, como en el contexto cultural y social. En esa perspectiva, se destaca el modelo ecocultural del desarrollo infantil (Keller & Kärtner, 2013), el que expone cómo el desarrollo se enmarca en un contexto social de la población (características sociodemográficas). Y a la vez, este contexto social interactúa con un modelo cultural, entendido como un contexto social y cultural que proporciona lineamientos para el comportamiento de los padres.

A partir de esto, se implementan objetivos de socialización, los que se traducen en etnoteorías parentales, y al mismo tiempo, influyen en el comportamiento de los padres para desarrollar la crianza (Keller & Kärtner, 2013). Las etnoteorías parentales refieren a creencias que justifican y orientan las acciones de los padres en la formación de niños y niñas en función del contexto cultural de referencia (Harkness & Super, 2020; Keller & Kärtner, 2013). De esta forma, el actuar de los niños y niñas será determinado por factores familiares y sociales, como los estilos de crianza.

En ese sentido, en sociedades indígenas, existen factores comunes en la enseñanza de valores, como la promoción del respeto, solidaridad, honestidad y formación de personas de bien (Scrine et al., 2020; Molosiwa & Galeforolwe, 2018). En

el contexto australiano, la sociedad nyoongar se destaca por la formación de niños: a) fuertes; b) resilientes; c) con confianza; d) felices; y e) con buena salud (física y mental). En este sentido se destacan los valores: a) solidaridad y b) respeto hacia la familia, ya que constituyen la base de la crianza. La crianza, por su parte, juega un papel importante para perpetuar el saber propio de la cultura, así, se destaca la socialización y el desarrollo de emociones 'positivas' para la formación de niños fuertes y respetuosos con la comunidad. Para la enseñanza de valores se releva la labor de las personas mayores, las que son consideradas figuras de autoridad, con gran sabiduría, que educan por medio de narraciones y conversaciones (Scrine et al., 2020).

En Nueva Zelanda, la sociedad maorí desarrolla la crianza en comunidad, puesto que la comunidad guía y ayuda a los padres en la enseñanza de niños y niñas en sus primeros años de vida. Es así como en la educación se relevan valores como, el respeto hacia los diferentes miembros de la comunidad. En tanto, su enseñanza se desarrolla a través de consejos y observación de acciones desarrolladas por los adultos, de este modo, los niños y niñas aprenden observando lo que se considera correcto e incorrecto socialmente (Jones et al., 2017).

En África, la comunidad enseña valores por medio del consejo y la participación de niños y niñas en la vida cotidiana de la familia y comunidad, pues, a partir de ella, observan y aprenden comportamientos esperables para la sociedad. Dentro de la enseñanza, se destaca que los padres no castigan a sus hijos cuando realizan acciones que no son aprobadas por la comunidad, sino que se les enseña a través de la oralidad, señalando lo incorrecto y reflexionando sobre cómo deben comportarse adecuadamente (Molosiwa & Galeforolwe, 2018).

En Filipinas, se destaca la cohesión familiar y respeto por los diferentes miembros de la familia. Es así como una de las prácticas más valoradas es el consejo de los ancianos, los que son considerados figuras de autoridad en las familias, ya que otorgan conocimiento y sabiduría a otras generaciones. Dentro de la enseñanza se releva la disciplina, destacándose: a) la obediencia y b) el respeto, debido a que las faltas de respeto hacia los adultos, especialmente hacia los padres, son mal vistas por la sociedad (García & De Guzman, 2017).

En Latinoamérica, respecto a la educación valórica, se pueden observar ciertas similitudes sobre lo esperado por las

sociedades indígenas para la educación de sus hijos e hijas. En Colombia, en la sociedad Kamëntzá, la educación se conoce con el término botaman jaguacham que significa criar bien a una persona. Para esta sociedad la enseñanza de valores es el eje de la educación, pues se educa integralmente para ser parte del pueblo, considerando para ello el pensamiento, la acción, la relación con otros, con la tierra y los animales. Es por ello, que para ser una persona integral se debe tener respeto por todos los seres vivos de la comunidad y el territorio (Caicedo & Espinel, 2018).

En México, en la sociedad tseltal, la enseñanza de valores se sustenta en la familia, en la cual se transmiten saberes sobre creencias y costumbres. El valor más apreciado es el respeto, pues se releva el respeto hacia los prinsipaletik de cada clan (personas mayores consideradas autoridades), asimismo, se releva el respeto hacia los familiares del mismo linaje. Es así como, en la medida en que los niños y niñas crecen y desarrollan ciertas virtudes, logran llegar al abat yu'un parajetik que hace alusión a la formación de una persona de bien (Peña et al., 2018).

A partir de la revisión de antecedentes, se observa que las sociedades indígenas promueven con mayor énfasis ciertos valores. Durante esta revisión, se observó la predominancia de cinco valores: 1) respeto, se promueve el respeto a los diferentes seres materiales e inmateriales que componen el territorio (Scrine et al., 2020; Jones et al., 2017; Garcia & De Guzman, 2017); 2) fortaleza, se promueve la formación de personas fuertes, para preservar los saberes ancestrales y transmitirlos a las futuras generaciones (Scrine et al., 2020); 3) solidaridad, se promueve la enseñanza de la empatía y ayuda a los diferentes miembros de la comunidad (Molosiwa & Galeforolwe, 2018); 4) obediencia, se enseña a los niños a obedecer a las personas mayores, las que son consideradas autoridades y fuentes de sabiduría (Garcia & De Guzman, 2017); y 5) la formación de buenas personas, conforme a los principios y cosmovisiones de cada sociedad (Caicedo & Espinel, 2018; Peña et al., 2018).

Con el fin de procurar una adecuada comprensión de los valores descritos anteriormente, los ideales que subyacen a ellos y los mecanismos de enseñanza, a continuación, se presenta una tabla que resume la información.

Tabla 1. *Mecanismos para la enseñanza de valores e ideales subyacentes*

Valor	Ideales que subyacen	Mecanismos de enseñanza
Respeto	Se enseña a ser respetuoso con los diferentes seres vivos que habitan en el territorio, ya sean personas, animales y otros elementos de la naturaleza.	Se enseña a través de la oralidad, mediante consejos de personas sabias y reflexiones realizadas a partir de acciones consideradas correctas o incorrectas.
Fortaleza	Se les enseña a ser fuertes ante la adversidad y a sentirse orgullosos de su origen, para perpetuar los saberes ancestrales.	Se enseña mediante la oralidad y el ejemplo, así, los niños aprenden mediante la observación.
Solidaridad	Se enseña a compartir con los diferentes miembros de la comunidad, se les educa para ser parte de un pueblo, destacando la empatía y preocupación por el bienestar de la familia y comunidad.	Se enseña mediante la oralidad, la con participación y colaboración en actividades familiares y comunitarias.
Obediencia	Se enseña a ser obedientes con sus padres y ancianos de la comunidad, los que son considerados sabios y figuras de autoridad.	Se enseña a través de consejos de los sabios de la comunidad, asimismo, aprenden mediante la observación.
Buenas personas	Son educados en valores para convertirse en personas de bien, de acuerdo con los principios de la sociedad.	Se enseña mediante los consejos de la familia y sabios de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia.

La enseñanza de valores se constituye como una base para el desarrollo integral de las personas, promoviendo así, la formación de personas con conocimiento sobre la historia y aprecio hacia su pueblo. No obstante, la enseñanza de valores propios actualmente se ve limitada y coartada ante la influencia de factores externos, como el conocimiento eurocéntrico occidental dominante. Puesto que, desde dicha perspectiva, se promueve la enseñanza de valores sin mayor pertinencia a los modelos educativos indígenas.

Lo anterior, es reflejado en investigaciones recientes, tales como la de Molosiwa y Galeforolwe (2018), quienes sostienen que las familias de la comunidad San en África reconocen diferencias entre los valores educativos propios y la enseñanza en la escuela. Un ejemplo de ello es que en la escuela se les dice a los niños y niñas que no deben compartir los alimentos en el momento de la comida, situación compleja para la comunidad, pues el compartir es uno de los valores esenciales de la educación. Asimismo, Caicedo y Espinel (2018) refieren que el pueblo kamëntzá (Colombia) ha debido fortalecer costumbres ancestrales, las que han sido minorizadas por el sistema escolar a través del tiempo, ya que la escuela fue construida bajo parámetros coloniales que coartan su acción educativa.

El pueblo mapuche en Chile no está exento de ello, pues las familias indígenas han debido ajustar su acción educativa para ser considerados buenos padres ante el estado (Murray et al., 2015). Además, tanto padres como estudiantes deben ajustar sus saberes e incorporar saberes de una sociedad occidental, ajena a su enseñanza, para insertarse en la sociedad mayoritaria (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Para revertir lo anterior, es importante conocer sobre la educación de los pueblos indígenas presentes en el territorio, contribuyendo así, a la revitalización de saberes que han sido minorizados a través de la historia, tal es el caso de la enseñanza de valores en la crianza y educación familiar mapuche.

Crianza y educación familiar mapuche

El pueblo mapuche (gente de la tierra en español) es el pueblo indígena con mayor población en Chile, su población equivale al 9.9% del país (Casen, 2017). En Chile habitan desde la región de Valparaíso, hasta Los Lagos, donde se destacan las

siguientes territorialidades: Pikunche (gente del Norte); Nagche (gente de las tierras bajas); Wenteché (gente de las planicies); Pewenche (gente de la cordillera); Lafkenche (gente de la costa); y Wijiche, (gente del Sur). El pueblo mapuche, a pesar de la pérdida de los saberes que ha sufrido producto de la colonización y la hegemonía del conocimiento occidental (Muñoz & Quintriqueo 2019), ha logrado preservar sus saberes y conocimientos a través de las generaciones (Alarcón et al., 2018). Esto se puede constatar en las investigaciones que han permitido sistematizar saberes y conocimientos desde la memoria social del pueblo (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quidel & Pichinao, 2002).

Para el pueblo mapuche la infancia es muy importante, pues constituye la etapa en la cual niños y niñas reciben saberes y conocimientos, para transmitirlos a las futuras generaciones una vez que sean adultos (Alarcón et al., 2018). Por esta razón, una educación conforme a los principios de la sociedad permitirá la perpetuación del kimün (conocimiento mapuche) a las futuras generaciones y, por ende, la sobrevivencia del pueblo (Alarcón et al., 2018; Quidel & Pichinao, 2002).

En el contexto mapuche, la educación se desarrolla enmarcada en la familia y la comunidad, en que se contempla la formación de niños y niñas para la inmersión, la preparación y formación de futuras generaciones para la sociedad chilena (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). La acción educativa mapuche es denominada kimeltuwün, a partir de ella se desarrollan procesos de contextualización y vinculación del aprendizaje con el medio natural y social (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010). Mediante la acción educativa se transmite el conocimiento (kimün) que comprende saber, aprender y sentir, vinculándose con la sabiduría, enseñar-aprender y tomar conciencia (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010).

El conocimiento mapuche ha sido transmitido históricamente a través de la memoria social por las personas reconocidas con la categoría social de kimche (sabio). Para los kimche, el aprendizaje tiene estrecha relación con la naturaleza y la sociedad, dicho proceso se desarrolla en el medio familiar y comunitario, en el cual niños y niñas aprenden en la interacción con su entorno (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010). Asimismo, el conocimiento es transmitido por las familias, consideradas como el primer agente educativo, representando la primera unidad social de educación y socialización. En la familia, la madre se constituye

como la persona más significativa, como el agente central de la crianza y cuidado de los niños y niñas (Quilaqueo, 2006; Sadler & Obach, 2006). Además de la madre, se destaca el rol del padre y familiares cercanos (abuelos y hermanos), quienes acompañan la crianza y formación de las nuevas generaciones (Fernández & Alarcón, 2020; Sadler & Obach, 2006).

En el contexto mapuche, la crianza es un proceso de gran importancia para la formación de las personas, cobrando relevancia el concepto *xem*, que hace alusión a crecer, por ello, se entiende que la función educativa es hacer crecer a una persona (Quidel & Pichinao, 2002). La crianza se denomina *xemümün*, que refiere a hacer crecer de forma integral a una persona, mediante cuidados, protección, entregar fortaleza y criar a niños y niñas que sean buenas personas (Alarcón et al., 2018). Según Quidel y Pichinao (2002) *xemümün* es un estilo de formación de la persona, desarrollado en la infancia, donde se propician los sistemas valóricos propios del linaje materno y paterno.

En la crianza mapuche, se destaca la formación de la persona (*che*), que constituye el eje valórico de la educación (Alarcón et al., 2018). En este contexto, se destaca la misión de cada persona de relacionarse con la naturaleza y con el universo, ya que según la cosmovisión mapuche “nadie nace sin un motivo, como tampoco nadie nace por su propia voluntad” (Quidel & Pichinao, 2002, p. 16). Por lo tanto, el *che* se va formando a lo largo de la vida.

La crianza mapuche se estructura en etapas vinculadas al ciclo vital de las personas. En el rango etáreo correspondiente a la Educación Inicial, es decir, desde el nacimiento hasta 5 años aproximadamente, la crianza se organiza en cuatro grandes etapas (Alarcón, 2018): a) Cuando niños y niñas están en el vientre de la madre (*Niepüñeñu*): en esta etapa las madres se cuidan para proteger al bebé, así, reciben una buena alimentación, transitan por espacios seguros y cuidan lo que observan, para prevenir daños al bebé. En este periodo, la futura madre escucha consejos de su familia y la persona que acompaña el embarazo (*Püñeñelche*); b) Cuando niños y niñas son recién nacidos (*Llüsüpüñen*) y aún no caminan (*Petutrekanolu*): durante los primeros meses los bebés permanecen junto a sus madres, recibiendo el cuidado de la familia (padre, abuelos y hermanos).

Algunos de los cuidados inician desde la placenta, donde se entrega fortaleza y protección durante el desarrollo. Asi-

mismo, se releva la lactancia materna para fomentar el vínculo, otorgar seguridad y nutrición. En esta etapa, niños y niñas reciben su nombre e interactúan con la familia, así, aprenden observando, escuchando y explorando el entorno; c) Cuando niños y niñas comienzan a explorar el entorno y practican el caminar (Trekakantu): la etapa corresponde al momento en que los niños y niñas logran pronunciar algunas palabras, caminar y desplazarse en el espacio para explorar su entorno, así, inician su participación en la comunidad. Los niños y niñas se saludan con la mano, aprendiendo algunos protocolos y actividades propias mapuches; y d) Cuando caminan, hablan y participan socialmente de las actividades de la comunidad (Trekapelu): una vez que los niños y niñas desarrollan actividades con mayor autonomía se involucran en las actividades familiares y comunitarias, así, ayudan en labores del hogar, cuidan animales y ayudan en la huerta, siempre en compañía de adultos o hermanos mayores. En esta etapa, los niños y niñas replican en sus juegos actividades que visualizan en los adultos, como por ejemplo, juegan a las visitas, aprendiendo roles, protocolos y formalidades propias mapuches (Alarcón, 2018).

En cada una de las etapas de la crianza, los valores juegan un rol importante, pues mediante su adquisición, niños y niñas lograrán formarse en correspondencia a las finalidades educativas mapuches: a) kimche (persona sabia), se espera que los niños y niñas comprendan la cultura y naturaleza mapuche, debiendo conocer las responsabilidades que deben desarrollar en ceremonias y actividades familiares y comunitarias; b) norche (persona recta), se destaca la enseñanza del respeto hacia los miembros de la comunidad, con el fin de tomar decisiones correctas en situaciones diversas; c) rufche (persona genuina), se pretende formar a personas que actúen en consecuencia entre lo que expresa y cómo se desenvuelve en la vida diaria, haciendo énfasis en decir la verdad; d) kümeche (buena persona), se promueve la solidaridad con los integrantes de la familia y comunidad que requieren apoyo; se enseña a participar en las ceremonias, construir casas y visitar enfermos; y e) newenche (persona fuerte), se promueve ser una persona fuerte tanto física como espiritualmente, la fuerza se adquiere desde chaw ngenechen que otorga protección a la familia y el mapudungun (Alarcón et al., 2018; Riquelme et al., 2020; Quilaqueo, 2006).

Hacer crecer a niños y niñas desde la visión del pueblo mapuche es fundamental para adquirir dichas finalidades, en este

sentido, la enseñanza de valores sustentada en los principios de la crianza y educación mapuche juega un rol importante. Por esta razón, para hablar de una Educación Inicial pertinente a los saberes y conocimientos mapuches es necesario conocer cómo se desarrolla la enseñanza de valores, a fin de incorporarla a la educación de niños y niñas que inician su escolarización.

Valores mapuches y mecanismos de enseñanza

Para el pueblo mapuche, los valores corresponden a saberes y conocimientos enmarcados en ideas y reflexiones sobre el respeto por las personas, animales y la naturaleza. Incluyen reflexiones en base al bienestar, tanto de las personas, como los diferentes seres que componen el territorio (Quilaqueo, 2006). Así, responden a condiciones valórico-espirituales y psicosociales, sujetos a una dimensión normativa que influye en el comportamiento y la interacción entre las personas (Quidel & Pichinao, 2006).

En la crianza mapuche, se promueve la enseñanza de valores como: a) yamuwün, aprecio hacia las personas, seres naturales y sobrenaturales; b) azmawün, respeto entre personas y el entorno natural armónicamente; c) mañummawün, agradecimiento al medio natural y espiritual; d) ekuwün, respeto a la naturaleza, por medio de relaciones con el medio ambiente; e) yewewün, respeto profundo hacia otras personas y su integridad; y f) zopilüwun, cultivar la personalidad (Quidel & Pichinao, 2002; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019).

La enseñanza de valores se realiza a través de métodos educativos propios, dentro de los cuales se destaca la oralidad. La oralidad constituye una forma de enseñanza que históricamente se ha utilizado en el pueblo mapuche para transmitir el conocimiento y desarrollar la acción educativa (Hilger, 2015). Hoy en día, la oralidad constituye una herramienta que podría permitir el diálogo cultural en el sistema escolar, educar a las personas en los saberes culturales, valores y prácticas espirituales (Villena et al., 2021). En la oralidad se destacan diversas expresiones verbales para enseñar, entre las cuales se destaca:

a) Nütram (conversación), constituye una herramienta para la transmisión del kimün (conocimiento), mediante el cual las familias mapuches han mantenido la lengua a través del tiempo (Mayo & Salazar, 2016). Nütram hace alusión a la conver-

sación, por medio de la cual se relatan sucesos que han ocurrido a través de la historia del pueblo mapuche (Alarcón et al., 2018; Mayo & Salazar, 2016). Comprende una conversación estructurada, cuyo objetivo es lograr aprendizaje y enseñanza en base al parentesco, historia y relación de las personas y el mundo, a partir de la memoria social (Quintriqueo & Quilaqueo, 2019).

b) Gübam (consejo), comprende la orientación y formación respecto a la normatividad mapuche, la entrega de valores y principios para formar a las personas (Quidel & Pichinao, 2002). El gübam se transmite oralmente, estructurando un proceso de aprendizaje y enseñanza, en base a saberes educativos mapuches (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019). Del mismo modo, se enfoca en el desarrollo de la obediencia, escuchar y respetar a los miembros de la familia y comunidad (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010). Tiene una finalidad didáctica dentro de la educación familiar, pues, está dirigido a niños y jóvenes para orientar su actuar, siendo entregado por padres, abuelos y sabios (Quilaqueo et al., 2017)

c) Epew corresponde a relatos que se transmiten de forma oral (Quidel, 2011), que narran la relación entre los animales y la naturaleza con los seres humanos (Villena et al., 2021), se fundamentan en la transmisión de valores y actitudes propias mapuches (Llancao & Llancao, 2018). El contenido está orientado en historias que son parte de la memoria social y que se han transmitido a través de las generaciones; relevando el rol de animales, cuya acción deja enseñanzas respecto a valores aceptados y no aceptados en la sociedad (Hilger, 2015).

d) Ülkantun refiere a relatos cantados, mediante los cuales se transmiten recuerdos del pasado, expresando vivencias, sufrimiento y alegrías de la vida de las familias y de la comunidad. Pueden contemplar temáticas como bienvenida o despedidas a personas, visitas y ceremonias importantes (Pozo et al., 2019; Quilaqueo et al., 2017). Estos cantos son prácticas de enseñanza y creación del conocimiento, así, se canta para enseñar un trabajo, recoger hierbas medicinales, celebrar un momento específico, entre otras actividades que tienen un propósito establecido (Villena et al., 2021).

e) konew, corresponde a una práctica ancestral, espontánea, que se realizaba antiguamente alrededor del küttral (fuego), donde los ancianos relataban pensamientos y reflexiones para enriquecer la comunicación (Departamento de Administración

de Educación Municipal [DAEM] Temuco, 2016). Comprende juegos de palabras en mapuzungun, similar a una adivinanza, permitiendo a los niños y niñas desarrollar habilidades de pensamiento y lenguaje (Quidel, 2011).

En síntesis, los mecanismos para la enseñanza de valores descritos son fundamentales en la crianza mapuche, pues permiten formar a los niños y niñas en función al ideal de persona (che). Así, se espera formar a una persona que sea capaz de reflexionar en base a su actuar, mejorando a partir de sus acciones para constituirse como kimche (persona sabia), norche (persona recta), rufche (persona genuina), kümeche (buena persona), y newenche (persona fuerte), de acuerdo con las finalidades descritas anteriormente.

A partir de los antecedentes revisados, se sostiene que los valores son fundamentales en la crianza de niños y niñas mapuches. Por esta razón, es relevante develar información alusiva a sus significados y enseñanza, que permita su incorporación a las aulas de Educación Inicial. Puesto que, es necesario que se incorporen a la práctica educativa, de forma pertinente y territorializada, logrando contribuir en el desarrollo de una educación significativa, tanto para los niños y niñas, sus familias y comunidad, orientada al fortalecimiento de la identidad mapuche. Para responder a lo anterior, se releva la urgencia de contar con profesionales de Educación Inicial que conozcan e incorporen estos valores a las experiencias educativas, favoreciendo así, la formación tanto de niños y niñas mapuches como no mapuches.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En contextos indígenas, los modelos educativos propios han sufrido la influencia desde la perspectiva occidental, por lo cual, las familias han debido ajustar su acción educativa para sentirse aceptados por la sociedad chilena (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). La enseñanza de valores no ha estado exenta de ello, pues en la escuela, la enseñanza es orientada por un currículo que carece de pertinencia y excluye saberes y conocimientos valóricos propios de los pueblos indígenas. Esto se debe a que la enseñanza de valores, en las sociedades indígenas, se enmarca en las formas de comprender el mundo desde las cosmovisiones propias, las que distan de la enseñanza occidental.

Lo expuesto anteriormente, ha sido sustentado por las investigaciones desarrolladas en los últimos años tanto a nivel internacional (Molosiwa & Galeforolwe 2018), como nacional (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Murray et al., 2015). Las que develan que en la educación escolar se desconocen métodos educativos propios de los pueblos indígenas, por lo que, la incorporación de saberes y conocimientos valóricos se desarrolla desde una perspectiva occidental que se caracteriza por estar ajena a las familias y comunidades.

En Chile, si bien, en el nivel de Educación Inicial se han implementado programas y experiencias educativas que tienen a incorporar una educación con perspectiva intercultural, sin embargo, el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, aún se sustentan desde una perspectiva occidental. Puesto que, desde lo planteado en el currículo formal, entendido como los lineamientos para implementar la educación, se fomenta el respeto a la diversidad, el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo e intelectual de los niños y niñas, mediante la incorporación de valores, conocimientos y destrezas de los estudiantes (Ley General de Educación [LGE], 2009). No obstante, la evidencia empírica revela que el currículo real y oculto, es decir, lo que se implementa en el aula, aún carece de una propuesta intercultural (Alarcón et al., 2018; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Lo anterior, permite sostener la necesidad de develar la enseñanza de valores durante la crianza mapuche, con el fin de acercar este conocimiento a la Educación Inicial, para ser incorporado a las experiencias de aprendizaje, beneficiando la en-

señanza tanto de niños y niñas mapuches como no mapuches. Para ello, es necesario, en primer lugar, comprender la importancia que la sociedad mapuche otorga a la infancia, ya que como fue mencionado anteriormente, la infancia constituye una etapa relevante para el pueblo. Puesto que, en la medida que niños y niñas son educados desde los principios del pueblo mapuche podrán transmitir este conocimiento a las futuras generaciones.

En segundo lugar, es necesario conocer sobre la crianza en el pueblo mapuche (xemümün), y comprender el significado que implica hacer crecer a una persona hasta que pueda hacerlo por sí sola (Quidel y Pichinao, 2002). En este proceso, la enseñanza de valores cobra relevancia, pues, en la medida que los niños y niñas sean educados en principios como: respeto (yamuwün), agradecimiento (mañummawün), respeto hacia la naturaleza (ekuwün) y con una personalidad fuerte (zapilüwun), lograrán formarse como personas (che).

En tercer lugar, es importante conocer métodos y mecanismos de enseñanza de valores de acuerdo a la acción educativa mapuche, conocida como kimeltuwün. Mediante ella, se enseña a través de la oralidad, orientando la enseñanza y el desarrollo de mecanismos para la educación en valores, como: gübam (consejo), epew (narraciones), ülkantun (cantos) y konew (juegos de palabras).

Los antecedentes presentados son algunos aspectos clave de la crianza necesarios de conocer antes de incorporar valores mapuches a la práctica educativa. Para la incorporación de conocimientos valóricos mapuches a la práctica educativa, y con el fin de desarrollar experiencias de aprendizaje sustentadas en el diálogo de saberes entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar, a continuación, se sugieren cinco ideas:

1) Conocer sobre la enseñanza de valores en la crianza en el territorio donde se ubica la institución educativa. Para esto se sugiere a los agentes educativos acercarse a las familias y comunidad aledaña de la institución, con el fin de indagar en el conocimiento existente sobre los valores y su enseñanza.

2) Identificar la enseñanza de valores propios en las familias presentes en la institución educativa, con el fin de identificar formas y estilos de crianza, para incorporar dichos saberes y conocimientos a la práctica educativa.

3) Mantener la tradición y principios de la educación mapuche, evitando occidentalizar la enseñanza de valores en las

experiencias de aprendizaje. En este contexto, se destaca la incorporación de mecanismos para la enseñanza, en los cuales prima la oralidad, el aprendizaje por medio de la observación y participación en las actividades.

4) Incorporar mecanismos de enseñanza de valores mapuches a la práctica educativa, tales como gübam (consejo), epew (narraciones), ülkantun (cantos) y konew (juegos de palabras). Se sugiere acompañar este proceso con agentes del medio familiar y social de la comunidad en que se encuentra inserta la institución educativa, con el fin de desarrollar aprendizajes territorializados.

5) Incentivar la participación familiar en el aula constantemente, pues la familia constituye el eje de la educación mapuche. Así como la familia constituye un pilar fundamental, la comunidad también lo es, por ello, es importante que la institución educativa propicie instancias de participación y consideración del contexto donde está inserta, a fin de acercar la realidad de los estudiantes, desarrollando de esta forma, prácticas pertinentes y con sentido.

En síntesis, se concluye que, para una enseñanza de valores mapuches situada en los saberes y conocimientos propios, de forma pertinente y territorializada, es de importancia un trabajo articulado entre la escuela (equipos educativos), la familia y la comunidad. Esto se sustenta, por una parte, en que la familia y comunidad poseen conocimientos valiosos, susceptibles de ser incorporados a la educación escolar para continuar criando a los niños y niñas desde la tradición mapuche. Y, por otra parte, se sustenta en que los profesionales de la Educación Inicial poseen conocimientos sobre la didáctica para orientar la enseñanza en la escuela, por lo cual podrían articular los métodos educativos propios mapuches a la didáctica de la Educación Inicial. Por esta razón, resulta desafiante lograr esta articulación entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar, en un espacio en donde todos los agentes educativos tengan un rol importante, para beneficiar la formación de los niños y niñas.

Finalmente, se sostiene que aún existen desafíos pendientes en la labor de incorporar valores mapuches a la Educación Inicial, por esta razón, es necesario continuar indagando en la enseñanza de valores mapuches para avanzar en la co-construcción de un modelo educativo intercultural a nivel local, regional y nacional en contextos de colonización.

REFERENCIAS

- Alarcón, A. (2018). Tremümün pichikeche. Fortaleciendo las prácticas de desarrollo de niños y niñas mapuche de 0 a 4 años de edad.
- Alarcón, A., Castro, M., Astudillo, P. & Nahuelcheo, Y. (2018). La paradoja entre cultura y realidad: El esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungará*, 50(4), 651-662. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo S. & Valdebenito V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44: e164545. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>
- Berman, M. (2004). Historia de la conciencia. Cuatro vientos.
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations* 29(6), 697-712. <https://doi.10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Caicedo, S. & Espinel, O. (2018). Educación indígena Kamëntzá. Crianza, pensamiento, escucha. *Praxis & Saber*, 9(20), 15-40. <https://doi:10.19053/22160159.v9n20.2018.8294>
- CASEN. (2017). Encuesta de caracterización socioeconómica Chile. Gobierno de Chile.
- CHILE. Ley 20.370: Establece la ley general de educación. Chile, 2009.
- Departamento de Administración de Educación Municipal de Temuco. (2017). Azumkantuaiñ fill mogen kimün /epugelu. Hacia la interculturalidad. <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/Libro-Intercultural-Epu-10MB.pdf>
- Fernández, F. & Alarcón, A. (2020). Prácticas y creencias de enseñanza y estimulación del lenguaje desde la Cultura Mapuche en niños y niñas rurales en la Región de La Araucanía. *Revista chilena de pediatría*, 91(1), 27-33. <https://doi:10.32641/rchped.v91i1.1003>
- García, A. & De Guzman, M. (2017). Filipino Parenting in the USA: The Experiences of Filipino Mothers in Northern Nevada. *Psychology and Developing Societies*, 29(2), 264-287. <https://doi:10.1177/0971333617716848>

- Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata, S.L.
- Harkness, S. & Super, Ch. (2020). Why understanding culture is essential for supporting children and families. *Applied Developmental Science*. <https://doi:10.1080/10888691.2020.1789354>
- Hilger, I. (Ed.). (2015). *Infancia: Vida y cultura mapuche*. Pehuén.
- Hofstede, G. (2010). The globe debate: Back to relevance. *Journal of International Business Studies*, volume 41, 1339–1346. <https://doi:10.1057/jibs.2010.31>
- Jones, H., Barber, C., Nikora, L. & Middlemiss, W. (2017). Māori child rearing and infant sleep practices. *New Zealand Journal of Psychology*, 46(3). 30–37. <https://psycnet.apa.org/record/2018-00895-003>
- Keller, H. & Kärtner, J. (2013). Development the cultural solution of Universal Developmental Tasks. *Advances in Culture and Psychology*, (3), 63-116. <https://doi:10.1093/acprof:oso/9780199930449.003.0002>
- Llancao, C. & Llancao, E. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1467-1485. <https://doi:10.1590/010318138653197421092>
- Mansilla, J., Llancaivil, D., Mieres, M. & Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://doi:10.1590/S1517-9702201603140562>
- Marín-Díaz, V. & Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1093-1106. <https://doi:10.11600/1692715x.13238190514>
- Mayo, S. & Salazar, A. (2016). Narrativas orales mapuche: el nüttram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris*, (5), 187 – 207. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3019/965>
- Ministerio de Educación. (2018). Bases curriculares educación parvularia. Mineduc.
- Molosiwa, A. & Galeforolwe, D. (2018). Child rearing practices of the San communities in Botswana: potential

- lessons for educators. *AlterNative: An International Journal of Indigenous People*, 14(2), 130-137. <https://doi:10.1177/1177180118772601>
- Muñoz, G. & Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40(e0190756), 1-18. <https://doi:10.1590/es0101-73302019190756>
- Murray, M., Bowen, S., Segura, N. & Verdugo, M. (2015). Apprehending Volition in Early Socialization: Raising “Little Persons” among Rural Mapuche Families. *Ethos*, 43(4), 376-401. <https://doi:10.1111/etho.12094>
- Ogbu, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology y Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Peña, M., Vera, J. & Santiz, J. (2018). Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 149-162. <https://doi:10.11600/1692715x.16108>
- Pozo, G., Canio, M. & Velásquez, J. (2019). Memoria oral mapuche a través de cantos tradicionales ũlkantun: recordando la época de ocupación (siglos XIX y XX). *Resonancias*, 23(45), 61-89. http://resonancias.uc.cl/images/N45/Separatas/Pozo_Canio_y_Vel%C3%A1squez.pdf
- Quidel, G. (2011). Estrategias de enseñanza de la lengua mapunzugun en el marco del PEIB Mineduc-Origenes (Comuna de Padre las Casas, IX Región-Chile). *Cuadernos Interculturales*, 9(16), 61-80. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55218731005.pdf>
- Quidel, J. & Pichinao, J. (2002). Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo mapuche. Ministerio de educación Chile.
- Quilaqueo, D. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de personas desde el discurso de Kimches. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 73-86. <https://doi:10.4067/S0718-07052006000200004>
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los Kimches. *Polis*, 9(26): 337-360. <https://doi:10.4067/S0718-65682010000200016>
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2017). Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. *Aportes*

- para un enfoque educativo intercultural. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D. Fernández, C. & Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum*, 32(1), 159-173. <https://doi:10.4067/S0718-23762017000100159>.
- Quintriqueo, S. & Quilaqueo, D. (2019). Manual de Aplicación Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena. Universidad Católica de Temuco.
- Riquelme, E., Gutiérrez-Saldivia, X., Halberstadt, A., Baeza, J., Conejeros, J. & Liencura, G. (2020). Estados afectivos ideales: la perspectiva de niños mapuches de sectores rurales de La Araucanía. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres (Ed.), *Diálogo de saberes en educación intercultural: conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 204 - 221). Universidad Católica de Temuco.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa, M. & Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, (pp.95-134). Ciesas.
- Sadler y Obach. (2006). Pautas de crianza mapuche Estudio: Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años. <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/03-Pautas-de-crianza-mapuche.pdf>
- Sarangapani, P. (2003). Currículum Indigenising: Preguntas formuladas por Baiga vidya. *Comparative Education*, 39(2): 199-209.
- Scrine, C., Farrant, B., Michie, C., Shepherd, C. & Wright, M. (2020). Raising strong, solid Koolunga: values and beliefs about early child development among Perth's Aboriginal community. *Children Australia* 45: 40-47. <https://doi: 10.1017/cha.2020.7>.
- Toulouse, P. (2016). What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement. En *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/MWM-What-Matters-in-Indigenous-Education.pdf>

- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima.
- Villena, B., Loncon, E. & Molineaux, B. (2021). Kuyfike awkiñ dundu ecos de voces antiguas. Textos de la tradición oral mapuche recopilados a fines del Siglo XXI. Pehuen.

En la actualidad, los procesos educativos se han visto sometidos a una variedad de cambios y desafíos en los planos del desarrollo profesional docente y de las prácticas pedagógicas. Lo anterior, se traduce en que los procesos de aprendizaje y enseñanza deben ser más contextualizados a la realidad social y cultural de los y las estudiantes. En este sentido, repensar la educación desde los conocimientos y saberes de los pueblos originarios, es más que solo un desafío, se vuelve una necesidad que permitiría la reducción de las brechas de desigualdad entre los aprendizajes de estudiantes que pertenecen a contextos socioculturales diversos.

De esa manera, creemos que en el contexto escolar chileno, caracterizado por su multiculturalidad, el que se asocia con los aumentos en los índices de migración y estudiantes pertenecientes a pueblos originarios; los profesionales de la educación, debemos ser formados desde una base pluralista, donde la educación intercultural sea el sustento que permita que los procesos educativos escolares sean contextualizados y que no se omitan los conocimientos y saberes socioculturales de los principales actores educativos, en este caso los estudiantes.

En este sentido, hemos constatado que escuchar las voces de aquellos que históricamente han sido omitidos por parte de aquellos que han reproducido actitudes colonialistas, permitiría crear espacios educativos saludables que se sostienen en un genuino diálogo de saberes, permitiendo avanzar en la educación intercultural para todos y todas, no pensada solo para estudiantes indígenas, sino que, para todos y todas las estudiantes pertenecientes al contexto escolar. Al respecto, no se puede dejar de mencionar la excelente formación recibida a través del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Temuco, quienes no solo incentivaron este libro, sino también, fueron una base teórica para muchos de los capítulos publicados en este texto.

ISBN: 978-956-6224-24-2

