



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE PROYECTO

**CREACIÓN DE COMUNIDADES REFLEXIVAS Y COLABORATIVAS QUE IMPULSEN
EL CAMBIO CULTURAL DESDE UNA PROPUESTA CURRICULAR DECOLONIAL.**

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM EDUCACIONAL.

AUTOR:

Eugenio Iván Gallardo Jerez

PROFESOR/A PATROCINANTE:

Hugo Parra Muñoz, Phd.

SANTIAGO DE CHILE 16, diciembre, 2025

DECLARACIÓN ÉTICA.

En el marco del respeto a la integridad de las identidades de quienes constituyen la unidad educativa donde se desarrolla este proyecto, junto a la publicación de este documento en los repositorios institucionales, se ha tomado la decisión de presentar a la institución con un nombre ficticio. Esta decisión ha sido tomada considerando los lineamientos éticos de la universidad y aprobada por profesor supervisor.

1. DEDICATORIA

Este proyecto está dedicado a mi esposa Scarlett, en primer lugar, por motivarme en tomar el magíster, además por apoyarme durante estos dos años de jornadas extensas de estudio y trabajos, sin su apoyo nada de esto sería posible.

En segundo lugar, quiero dedicar este trabajo a mi padre y mi hermano.

Por último, pero no menos importante, quiero dedicar este trabajo a mi madre, quien desde otro plano yo sé que me está apoyando y que estaría muy feliz de lo que he logrado.

2. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a todas las personas que han entregado su apoyo y me han hecho feliz en momentos donde la tristeza no permite descansos.

Asimismo, agradezco a mi esposa por su apoyo constante.

Y por último a todas y todos los docentes de este magíster, de los cuales he aprendido de cada una/o elementos de la pedagogía y de la vida que no voy a olvidar.

Mención especial para mi profesor quien confió en mi en todo momento.

Muchas gracias.

3. RESUMEN

La diversidad cultural se expresa como algo del pasado o como un proceso migratorio producto de diáspora en algunos casos. Así, el Establecimiento *Educacional Juan Tenorio* enfrenta desafíos educativos derivados de la heterogeneidad cultural y ontológica de su estudiantado. Esta diversidad genera problemáticas como barreras idiomáticas, discriminación, pérdida de identidad cultural y prácticas curriculares colonizadoras que reproducen violencia epistémica y procesos de asimilación. El proyecto se adscribe al área de productividad educativa, con un enfoque en innovación curricular y educación decolonial. Su objetivo general es crear una comunidad reflexiva y colaborativa entre el profesorado que permita cuestionar las estructuras escolares hegemónicas y resignificar las prácticas pedagógicas desde el reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica presente en el aula.

El proyecto se fundamenta en la noción de diversidad ontológica y pluriverso (Mignolo, 2007) para valorar formas de conocimiento no occidentales, a la vez de generar una educación intercultural y justa. Los resultados esperados incluyen la implementación de espacios de reflexión docente, la integración de saberes diversos en el currículum escolar y la reducción de prácticas colonizadoras, promoviendo el protagonismo del estudiantado y la inclusión de sus experiencias culturales. La iniciativa se estructura en tres fases: contextualización teórica, diagnóstico y justificación, y plan de acción, siguiendo los lineamientos del programa de Magíster de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Abya-Yala, interculturalidad, currículum, eurocentrismo, colonialidad, pueblos originarios.

TABLA DE CONTENIDOS

1. DEDICATORIA	3
2. AGRADECIMIENTOS.....	4
3. RESUMEN.....	5
4. INTRODUCCIÓN	8
5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	11
5.1 CONTEXTUALIZACIÓN -DIAGNÓSTICO	14
5.1.1 Educación decolonial	14
5.1.2 Currículum	16
5.1.3 Colonialidad del currículum	18
5.1.4 Descolonización curricular	21
5.2 Proyecto de mejoramiento educativo del establecimiento	26
5.2.1 Currículum del establecimiento.....	28
5.2.2 Caracterización del estudiantado	29
5.2.3 Infraestructura.....	29
5.3 Instrumentos aplicados	30
5.4 CATEGORÍAS Y RESULTADOS.....	31
5.4.1 Resultados de las entrevistas del director y el profesorado.....	31
5.4.2 Categoría Pertenencia e identidad	31
5.4.3 Reivindicación cultural e interculturalidad	31
5.4.4 Saberes y prácticas de los pueblos originarios	32
5.4.5 Implementación de saberes ancestrales en el currículum	33
5.4.6 Currículum actual y su relación con los pueblos originarios.....	34
5.4.7 Aspectos colonizadores del currículum.	35
5.5. Propuestas para un currículum inclusivo	37
5.6 Conceptualizaciones sobre Interculturalidad entre el profesorado.....	37
5.6.1 Prácticas docentes en la promoción de la interculturalidad	38
5.6.2 Capacitación docente en temas interculturales	38

5.6.3 Implementación de asignaturas de idiomas de pueblos originarios	39
5.6.4 Opiniones sobre la obligatoriedad del aprendizaje de idiomas.....	40
5.7 Promoción de la interculturalidad en el aula	41
5.8 Recursos didácticos y espacios de diálogo desde la interculturalidad	42
5.8.1 Recursos didácticos desde la interculturalidad	43
5.9 Definición de la problemática	44
5.10 Objetivos y resultados esperados.....	48
5.11 Justificación del proyecto	50
6. ANTECEDENTE TEÓRICO CONCEPTUAL	54
6.2 Contribución a la innovación	66
7. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN	69
7.1. Coordinación entre profesional, participantes o grupos.....	69
7.2. Definición del campo de acción con la comunidad.....	69
7.3 Formulación de actividades	70
7.4 Presupuesto.....	83
8. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA.....	87
8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto	90
9. Referencias bibliográficas.....	92
10. ANEXOS.....	102

4. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más difícil ignorar la diversidad cultural en Chile, la que es producto de los flujos migratorios recientes, esto se puede constatar en los datos entregados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2024), en el cual se señala que la población extranjera residente en Chile superó los 1,9 millones en 2023, lo que representa aproximadamente el 10 % de la población total del país. Además, se debe agregar que la población que se identifica como perteneciente a un pueblo originario es del 11,4% (INE, 2024), esto promedia un total de aproximadamente 4 millones de personas que representan diversas culturas y formas de ver el mundo no hegemónicas o no oficiales, las cuales se presentan como un desafío en diferentes ámbitos, entre ellos, el educativo.

Dentro de ese contexto, podemos señalar cómo el Establecimiento Educacional Juan Tenorio no queda exento de este fenómeno, ya que, su matrícula de estudiantes extranjeros ha crecido en 2,74% actualmente, los cuales en muchos casos provienen de procesos de desplazamientos en contextos de diáspora. En relación con lo anterior, la presencia de estudiantado de diversas culturas plantea el desafío de repensar cómo el sistema educativo chileno reconoce y valora la diversidad cultural y ontológica en las escuelas. Esto es relevante, ya que dicha situación genera diversas problemáticas, tales como, barreras idiomáticas, discriminación, racismo, pérdida de la identidad cultural y las diferencias curriculares o pedagógicas, entre otras. En este sentido, nuestra problemática apunta a que existe una ausencia de reconocimiento en la diversidad ontológica del estudiantado, y con ello, la persistencia de prácticas escolares colonizadoras que refuerzan procesos de asimilación y violencia epistémica.

Es importante señalar que la diversidad ontológica se refiere a las distintas formas de ser y comprender el mundo, una idea relacionada con el concepto de pluriverso de Mignolo (2007), quien plantea que existen múltiples formas legítimas de conocer y habitar la realidad más allá de la visión occidental dominante. Esta perspectiva permite reconocer experiencias y formas de entender el mundo sin reducirlas a un marco único y homogéneo. En este contexto, el proyecto busca explorar la flexibilidad del currículum escolar frente a las diversidades culturales presentes en un aula. Asimismo, Mignolo (2007) señala que la colonialidad impone la ontología del ser moderno colonial europea

en un territorio, limitando otras formas de conocimiento y existencia.

Como consecuencia de lo anterior, la omisión o inclusión superficial de sus culturas en el ámbito educativo produce dinámicas de exclusión, las cuales reproducen desigualdades sociales y, además, impide avanzar hacia una educación verdaderamente justa e intercultural (Walsh, 2010). Estas dinámicas de exclusión se traducen en la persistencia de prácticas escolares colonizadoras que refuerzan procesos de asimilación y violencia epistémica (Maldonado-Torres, 2007).

En función de aquello, este proyecto pretende abordar diversas temáticas relacionadas al currículum educativo, entendido como una construcción social e histórica que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual, se ve atravesada por relaciones de poder, ideologías y formas de conocimiento que responden a determinados intereses (Walsh, 2010). En ese sentido, es necesario además considerar el concepto de colonialidad (Mignolo, 2007), el cual nos permite reflexionar si el currículum chileno reproduce lógicas eurocéntricas, jerarquiza saberes y margina epistemologías no occidentales.

En este marco, el objetivo principal de nuestra propuesta es crear una comunidad reflexiva y colaborativa que impulse un cambio cultural desde una perspectiva curricular decolonial. De esta forma, generar como primera acción, espacios de reflexión entre el profesorado, cuestionando las estructuras escolares hegemónicas (Walsh, 2018). Para aquello, es necesario establecer un enfoque crítico, que resignifique las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de la diversidad epistémica y cultural presente en el aula de clases. Por consiguiente, se espera otorgar protagonismo a las necesidades del estudiantado en sus respectivos territorios, y además desafiar las lógicas colonizadoras que aún perduran en los espacios educativos.

En cuanto a su estructura este proyecto sigue los parámetros entregados por el programa de magíster de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Para ello, en la primera parte se desarrolla la contextualización, donde se abordan conceptos como la educación decolonial, el currículum, la colonialidad del currículum y la descolonización curricular. Posteriormente, se presenta un diagnóstico, para luego definir la problemática, los objetivos, los resultados esperados y la justificación. A continuación, en la segunda parte, se señala la posición teórica y conceptual, sustentada en los

apartados: Abya Yala (Juncosa, 1987), eurocentrismo, giro decolonial, pensamiento crítico, currículum educativo, pueblos originarios, interculturalidad y la contribución a la innovación de nuestro proyecto. Finalmente, en la tercera parte se expone el plan de acción, en donde se describen las estrategias y actividades necesarias para la implementación del proyecto.

5. CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

A pesar de los avances normativos hacia una educación más inclusiva en nuestro país, como lo establece la Ley 20.845 (2015), cuyas principales medidas incluyen la regulación de los procesos de admisión, la eliminación del financiamiento compartido y la prohibición del lucro. Las prácticas escolares aún reproducen dinámicas de exclusión. Desde esa perspectiva, se observa cómo persiste en el sistema escolar chileno una profunda ausencia de reconocimiento de la diversidad ontológica del estudiantado.

Lo señalado anteriormente se ha observado a partir de mi experiencia laboral. En primer lugar, al momento de ejecutar evaluaciones institucionales, en muchos casos estas son estandarizadas y se centran únicamente en ciertas asignaturas consideradas fundamentales, como Matemática y Lenguaje y Comunicación. Asimismo, dichas evaluaciones cumplen un rol de validación tanto de los profesionales como de las propias instituciones educativas, lo que puede derivar en malas prácticas, tales como la exclusión de estudiantes que no se ajustan a estos parámetros. En este grupo se encuentran, en numerosos casos, estudiantes neurodivergentes, migrantes o aquellos que presentan estilos de aprendizaje diversos, lo cual contradice los principios de inclusión y equidad educativa promovidos a nivel internacional (UNESCO, 2017).

Asimismo, se observa que los procesos de integración escolar continúan reproduciendo prácticas segregadoras, especialmente en el caso del estudiantado que participa en los Programas de Integración Escolar (PIE). Durante mis primeros años como docente, pude constatar que estos estudiantes eran frecuentemente retirados del aula regular para recibir apoyos en espacios diferenciados, lo que refuerza una lógica de integración más que de inclusión. Tal como señalan Booth y Ainscow (2011), cuando los apoyos no se articulan dentro del aula común ni transforman las prácticas pedagógicas, se perpetúan formas de exclusión encubierta. En el contexto chileno, Infante (2010) advierte que el PIE, si bien ha ampliado el acceso, muchas veces se implementa desde un enfoque clínico-compensatorio, donde persisten resistencias a la co-docencia y prevalece la idea de que es el estudiantado quien debe adaptarse al aula, en lugar de diversificarla para responder a la heterogeneidad presente.

Por otro lado, en mi praxis cotidiana he observado con preocupación la invisibilización de identidades culturales y lingüísticas, como las del pueblo mapuche o de estudiantes migrantes, debido a que en el establecimiento se promueve una enseñanza centrada únicamente en la cultura chileno-mestiza dominante (Banks, 2015). Asimismo, no se incorporan ni valoran las formas de comunicación de otras culturas; por el contrario, estas son corregidas y, en muchos casos, cuestionadas (Deardorff, 2016). Esta situación es especialmente evidente en estudiantes migrantes de primera o segunda generación provenientes de Venezuela, Haití, Colombia o Perú.

De forma similar, los pueblos originarios y en particular el pueblo mapuche experimenta limitaciones en la inclusión de su lengua y cosmovisión, ya que la enseñanza tiende a presentar saberes ancestrales desde perspectivas estáticas y homogenizadoras (Catalán & Orellana, 2019). Además, he observado situaciones que podrían entenderse como formas de asimilación forzosa o inclusión impuesta, lo que implica la adopción obligada de costumbres, tradiciones, valores e identidades, muchas veces en desmedro de su propia identidad cultural (Berry, 2005). Por ejemplo, la participación de estudiantes de diversas nacionalidades en actividades tradicionalmente chilenas, como vestirse de huaso o celebrar Fiestas Patrias, sin tener en cuenta sus deseos ni su identidad cultural.

Aunque lo señalado anteriormente podría no percibirse como una problemática en sí misma, la situación se torna más compleja ante la ausencia de actividades pedagógicas vinculadas a otras culturas en la escuela. En este contexto, el establecimiento prioriza celebraciones como Halloween, las Glorias Navales o el Día del Carabinero, mientras omite conmemoraciones relevantes para los pueblos originarios, como el We Tripantx o la resistencia indígena. Esta falta de iniciativas evidencia que la institución no promueve un enfoque intercultural en el trabajo docente, ya que no ha establecido lineamientos institucionales al respecto. Consecuentemente, el estudiantado migrante se ve afectado por esta imposición cultural, experimentando la inclusión no desde la igualdad de condiciones, sino a través de la asimilación de la cultura dominante. Como señala De la Cruz (2018), "la educación intercultural busca reconocer y valorar la diversidad cultural, promoviendo el respeto y la equidad entre todos los estudiantes, de modo que no se reproduzcan dinámicas de exclusión o asimilación cultural" (p. 45).

Para argumentar lo anterior, el establecimiento no reconoce ni valora las múltiples formas de ser, estar y conocer el mundo, las cuales conviven dentro de un aula de clases. Por lo tanto, se niegan otros modos de vida y de conocimiento, ya sea de, pueblos originarios, afrodescendientes o migrantes en general (Walsh, 2009). Asimismo, dicha acción tiene un carácter político, ya que perpetúa y reafirma las relaciones de poder coloniales.

De esta forma, al analizar los ejemplos presentados en los párrafos anteriores, es posible observar cómo la colonialidad del saber y del poder se reproduce en la escuela hacia cualquier grupo que no se ajuste al modelo cultural dominante o que se encuentre desplazado por este (Quijano, 2000). Esta situación conlleva a la reproducción de prácticas colonizadoras en el profesorado, las cuales imponen modelos culturales hegemónicos y refuerzan procesos de asimilación forzada y violencia epistémica (Walsh, 2009). Un ejemplo concreto se encuentra en los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° básico. En particular, el OA6 establece: “Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza” (MINEDUC, 2025). Este objetivo tiende a normalizar la sociedad colonial sin ofrecer una crítica a la violencia física y simbólica ejercida contra los pueblos originarios durante el proceso de mestizaje.

Asimismo, resulta preocupante que la incorporación de la interculturalidad, desde la perspectiva de los pueblos originarios, en los establecimientos educacionales dependa exclusivamente de la cantidad de estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario (se requiere un 20%). De este modo, solo se incluyen ciertos aspectos lingüísticos y culturales, mientras que no se cuestiona en ningún momento la violencia simbólica ejercida de manera estructural por el Estado de Chile (MINEDUC, 2025).

Por otro lado, el currículum oficial continúa, en gran medida, sustentado en una visión monocultural y eurocéntrica (Lander, 2000), que no dialoga con las experiencias, saberes y trayectoria del estudiantado proveniente de contextos culturales diversos, especialmente aquellos de origen migrante (Mignolo, 2007). Esto refuerza lo señalado previamente, ya que los saberes de los pueblos originarios han sido históricamente invisibilizados. La problemática se profundiza aún más cuando se consideran estudiantes

provenientes de otros países. En consecuencia, las diversas culturas presentes en los establecimientos educacionales no dialogan entre sí, dado que las bases curriculares actuales no incorporan aspectos culturales de otras naciones (MINEDUC, 2025).

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN -DIAGNÓSTICO

5.1.1 Educación decolonial

Si seguimos el análisis de Anibal Quijano en su trabajo colonialidad del poder y colonialidad del conocimiento (2000), la educación chilena seguiría los lineamientos coloniales señalados ahí, ya que presenta características de exclusión, monoculturalidad y racialización. Esta idea también la plantea Walsh (2009), quien señala que, el currículum reproduce un conocimiento eurocéntrico y que deslegitima saberes y formas diversas de habitar el mundo. De este modo, en las bases curriculares podemos observar objetivos de aprendizaje e indicadores que sigan esta línea, como por ejemplo el OA5 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: *Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones*. El cual naturaliza y normaliza los modos de vida europeos, específicamente las características de la vida colonial en América, sin cuestionar la dimensión de coerción y la violencia simbólica e institucional inherentes a ese período (MINEDUC, 2025).

Otra arista, tiene relación con que el currículum chileno responde a una raíz monocultural, ya que, a pesar de que actualmente en las bases curriculares existan propuestas interculturales, como lo son las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° a 6° año básico (MINEDUC, 2025). Dicho documento no es una propuesta crítica, ni menos pretende realizar cambios a nivel estructural, lo cual permite, por un lado, subordinar los conocimientos y saberes no hegemónicos, y del mismo modo, mantener la narrativa nacionalista (Pincheira, 2017).

En consecuencia, esta situación hoy en día se ha complejizado, debido al aumento de estudiantes migrantes y de pueblos originarios en los centros educacionales. Además,

producto de la monoculturalidad del currículum educativo chileno, todas estas culturas no dialogan ni se reconocen, sino que se invisibilizan. Tal como lo plantea Emilia Tijoux (2013), quien señala que en la educación la diversidad es vista como una asimilación, donde los pueblos originarios o las y los migrantes son vistos como una dificultad, más no como sujetos con saberes legítimos. De modo que, el sistema educativo chileno reproduce desigualdades, las cuales a pesar de que se generen propuestas interculturales, estas no critican ni cuestionan sus estructuras. Por lo tanto, el modelo educativo continúa aferrado a una matriz homogénea, racista y colonial.

Por otro lado, en el establecimiento educacional donde se busca implementar nuestro proyecto, se observa una problemática estructural relacionada con la exclusión de la diversidad cultural del estudiantado. Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el 6,3 % de los estudiantes se identifica como perteneciente a pueblos originarios, y un 2,74 % corresponde a estudiantes extranjeros (Establecimiento Educacional Juan Tenorio, 2020). A pesar de que estos porcentajes no alcanzan el mínimo del 20 % requerido por la normativa para ofrecer la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios (MINEDUC, 2009), la lógica que subyace a esta exigencia revela una estructura escolar que mide la pertinencia cultural en términos meramente cuantitativos, y no en función de principios de justicia epistémica o de derecho a la identidad.

Asimismo, desde una perspectiva decolonial, esta omisión no es neutral. La ausencia de dicha asignatura, aun cuando existe presencia indígena, evidencia una forma de negación institucional de los saberes ancestrales y una reproducción de prácticas que buscan la asimilación del estudiantado a una narrativa monocultural chilena (Walsh, 2009). Del mismo modo, el currículo oficial vigente no contempla transformaciones sustantivas respecto al estudiantado migrante o de origen extranjero. Si bien el porcentaje es bajo en términos estadísticos, ello resulta engañoso, ya que muchos estudiantes son chilenos de primera generación, nacidos en el país, pero con padres migrantes, cuyas trayectorias culturales son omitidas por el sistema, al no ser reconocidas y visibilizadas.

En este contexto, se constata que los diversos modos de ser, saber y habitar el mundo, los cuales no son plenamente aceptados ni valorados, contrario a lo que propone Mignolo (2007), quien propone un pluriverso: no un modelo global único, sino la

coexistencia de múltiples proyectos civilizatorios. Del mismo modo, la escuela opera como un espacio de normalización cultural, en el que se espera que las infancias se adapten a los parámetros de la chilenidad hegemónica, invisibilizando sus raíces, idiomas, tradiciones y memorias colectivas. Ya que, en lugar de promover una educación intercultural crítica y dialógica, se observa una tendencia a la homogeneización y a la negación del pluralismo cultural, lo cual refuerza las jerarquías del saber (Walsh, 2009)

5.1.2 Currículum

Todos los Estados nacionales conforman un currículum educativo para sus territorios, con el fin de entregar los lineamientos que deben seguir sus establecimientos educativos, ya sea de carácter estatal, privado o mixto. Por lo mismo, es necesario comprender, en primera instancia, el origen de la palabra currículum, la cual se puede definir como: carrera (a nivel etimológico) o plan de estudios (Real Academia Española, 2023). A esto se puede agregar las prácticas destinadas a que el estudiante desarrolle plenamente sus posibilidades (Real Academia Española, 2023). Aun así, podemos señalar otras conceptualizaciones que nos permiten aproximarnos y situarnos de mejor manera frente a nuestra problemática. En la reforma curricular de 3° y 4° medio en Chile, se señala que el currículum se entiende como una selección cultural transformada en conocimiento educativo, la cual se organiza, transmite y evalúa en procesos intencionados. Por ende, esta selección no es azarosa, sino que está guiada por un eje clave: la idea de persona y de sociedad que se busca alcanzar (Venegas-Traverso et al., 2023).

Por ende, podemos observar que, en estas dos primeras afirmaciones, la concepción que se tiene de currículum tiene, por un lado, una visión más restringida, basada exclusivamente en los planes y programas de estudio, y por otro lado tenemos una concepción más amplia, entregándonos conceptos como: sociedad e idea de persona que se quiere construir. Es en esta última concepción donde vemos la influencia que puede tener el currículum en la sociedad, y cómo puede modificar o perpetuar patrones culturales, dependiendo de los intereses de los gobiernos de turno. Con ello, se comprende que la sociedad y todos sus elementos culturales son contruidos, desde

esferas superiores/hegemónicas y que de esa forma se impone una idea de sociedad a toda la población que habita en dicho territorio (Mendez, 2020).

Pues bien, podríamos agregar un tercer punto de vista, que también comparte características con la definición del párrafo anterior, pero que añade una nueva faceta. Esta se relaciona en cómo el currículum educativo funciona como un dispositivo de colonialidad, ya que, sólo legitima los saberes producidos desde su matriz eurocéntrica, blanca, masculina y cristiana, reproduciendo un racismo/sexismo epistémico que excluye activamente otras formas de conocimiento (Grosfoguel, 2013). Asimismo, aunque el conocimiento puede generarse desde contextos subalternos o hegemónicos, no necesariamente refleja estas posiciones; sin embargo, persiste una estructura de poder en el ámbito del saber que otorga privilegio a ciertas perspectivas mientras margina otras (Grosfoguel, 2013).

Por otro lado, tenemos la siguiente definición: el currículum no es un concepto sino una construcción cultural (Grundy, 1998). En este sentido, invitamos a repensar y cuestionar las densidades transformacionales que implican definiciones como estas. Aquí se reafirma que el currículum es un ejercicio colectivo, orgánico, que proviene de los territorios, que su elaboración es una praxis continua, y que muy por el contrario de lo que se señala en los párrafos anteriores, presenta características emancipadoras y dialogantes, desmarcándose de aspectos más pasivos e impositivos, los cuales promueven las instituciones estatales, las que en muchos casos, sino en su totalidad, pretenden ocultar saberes, experiencias, relatos que no son hegemónicos que se resisten a desaparecer.

Asimismo, según De Alba (1995), el currículum es:

Una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p. 59)

Así pues, en términos de posicionamiento, nuestro proyecto se fundamenta en la definición decolonial del currículum, según Grosfoguel (2013), ya que entendemos que este no es neutral, sino que surge del impulso de distintos grupos sociales con intereses a menudo opuestos. Algunos de estos grupos ejercen mayor poder y tienden a imponer su visión, mientras que otros resisten y se oponen a dicha dominación.

5.1.3 Colonialidad del currículum

Como se ha señalado en los apartados anteriores el currículum es una selección de saberes, entonces debemos repensar los intereses que intervienen para esa elección. Y en ese punto, es necesario referirnos al concepto de “colonialidad del saber” de Anibal Quijano (2014). Para ello, en primer lugar, es importante señalar que tiene diferencias en relación al concepto de colonialismo, ya que, la colonialidad se describe como el legado del colonialismo español (en nuestro caso) en las sociedades contemporáneas (Quijano, 2014), asimismo con ello, representa una gran variedad de fenómenos que abarcan desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo (Estermann, 2014). En este sentido, esta lógica jerárquica privilegia lo europeo y occidental como modelo universal, invisibilizando saberes y formas de vida de pueblos originarios, afrodescendientes y otras culturas históricamente marginadas.

En contraparte, el colonialismo, está asociado a las estructuras de dominación y explotación de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada que detenta una identidad diferente y cuyas sedes están en otra jurisdicción territorial (Quijano, 2014). Se trata, por tanto, de un fenómeno histórico concreto, ligado a la ocupación territorial y al control político directo por parte de potencias coloniales, a diferencia de la colonialidad, que perdura más allá del fin del dominio formal y sigue operando en las dinámicas culturales, sociales y epistémicas del presente.

Por lo tanto, podríamos decir que la colonialidad es la consecuencia cultural, social, política y económica del colonialismo, y que de una u otra manera determina las actuales relaciones de poder en nuestros territorios. En este sentido, la colonialidad constituye las estructuras socioculturales y políticas. Por ello, resulta lógico que la producción de conocimiento o saberes tenga una impronta capitalista o eurocentrista, herencia del colonialismo y, por lo tanto, colonial, ya que fue en la Modernidad, a partir de los procesos de conquista, despojo y expropiación, donde se inscriben las referencias de origen de la matriz actual (Méndez, 2020).

Pues bien, ahora que tenemos claro el concepto de colonialidad, surge la interrogante de cómo o de qué manera este se relaciona o vincula con el currículum educativo. En los párrafos anteriores hemos señalado que, oficialmente el currículum educativo abarca todas las dimensiones de la vida en sociedad, y que generalmente su elaboración está en concordancia con el discurso hegemónico, por lo mismo, podemos observar cómo en consecuencia de aquello, se invisibilizan experiencias, relatos, saberes, que no pertenecen a la oficialidad del discurso, los cuales se mantienen en resistencia frente a esta vorágine (Mendez, 2020). Considerando a Enrique Dussel, Walter Mignolo y Ramón Grosfoguel, podríamos decir que el currículum no reproduce el saber, sino que produce ignorancia, en tanto niega la adquisición de esos otros conocimientos. Creando pueblos ignorantes de sí mismos, sin sus historias y sin sus saberes (Dussel, 2011; Mignolo, 2007; Grosfoguel, 2003).

Desde una perspectiva crítica, la escuela reproduce las estructuras ideológicas de las clases dominantes, sirviendo como mecanismo de control social y cultural que vincula cultura, poder y economía, en coherencia con la lógica del sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2006). Esta función de la escuela refuerza las desigualdades estructurales, perpetuando una lógica que beneficia a los sectores dominantes y limita las posibilidades de transformación social.

Por lo tanto, el grado de injerencia que puede llegar a tener la colonialidad en el currículum, es sumamente potente, y que hasta el momento se le ha dado poca o nula importancia, más aun teniendo en cuenta que, en territorios como Chile, este posee una diversidad de pueblos originarios, con diferentes idiomas, costumbres y tradiciones que no están siendo tomados en cuenta, salvo para promover aspectos anecdóticos o

folklóricos de este territorio. Por ende, no es azaroso que, por medio del currículum educativo, a nivel ideológico, se promueva la dominación e imposición de una cultura por sobre otras, negando e invalidando su existencia. Desde la perspectiva de Mignolo (2010), es necesario romper con las lógicas del pensamiento eurocéntrico que han definido qué saberes son válidos y cuáles deben ser marginados. Este proceso, que él denomina desobediencia epistémica, busca abrir espacio a formas de conocimiento subalternas y suprimir la idea de que lo no occidental carece de valor o existencia dentro del marco académico dominante.

A nivel nacional, podemos observar cómo ciertos saberes son excluidos y cómo otros se van instalando en el discurso oficial como imprescindibles y preponderantes. Tal es el caso, de los pueblos originarios, de los cuales diez han sido reconocidos por el estado de Chile (BCN, 1993), y que independientemente de este reconocimiento, las acciones concretas que han surgido en relación con aquello han sido casi nulas. Recién en el año 2019 (MINEDUC, 2019), posterior a la promulgación de LGE (BCN, 2009), se incorporan al currículum, lo cual tampoco es muy favorable, ya que, solo adquieren una importancia práctica en los establecimientos educacionales que presentan una alta cantidad de estudiantes provenientes de dichos pueblos (MINEDUC, 2019).

Las situaciones descritas en el párrafo anterior reflejan una tendencia del Estado chileno a no integrar plenamente a estos actores en los relatos oficiales sobre la historia y el presente del país. En su lugar, suelen ser representados en roles secundarios dentro de los procesos de transformación social. Es más, en el mejor de los casos, son percibidos como vestigios del pasado, lo cual demuestra que se carece de la real reivindicación de dichas culturas, las cuales han vivido y resistido la opresión colonial y su posterior dominación estatal, ambas concebidas como consecuencias de la colonialidad instalada en este territorio (Mendez, 2020). De esta manera, la colonialidad en el currículum es una realidad, hoy lo podemos observar por medio de los convenios internacionales a los cuales se adscribe Chile, principalmente los que tienen relación con la OCDE, los cuales promueven valores gerencialistas (OCDE, 2017), y que aparte de promover formas, estrategias, directrices e ideología, de manera soterrada promueven la invisibilización hacia los pueblos originarios, y de todo aquello que es diferente a la norma.

Podemos observar esta imposición, por medio de la dominación cultural, y en algunos casos, el control social legal o policial sobre los sectores populares, que deben de manera obligatoria seguir lineamientos provenientes de otros territorios, acción que amigablemente se le nombra globalización. En conclusión, la colonialidad es una problemática que aún persiste, y por lo mismo urgen medidas que permitan encontrar una salida real, a los resabios del colonialismo, los cuales, como se ha señalado anteriormente, aún tienen consecuencias nefastas para nuestro territorio.

5.1.4 Descolonización curricular

Desde el enfoque decolonial, como ya se ha mencionado anteriormente, se trata de hacer la diferencia entre colonialismo y colonialidad, mientras que la primera se denota la apropiación de un territorio y la dominación sobre sus pueblos y comunidades por parte de una sociedad conquistadora, la segunda se refiere a una forma de pensar que reproduce la ideología de los colonizadores en el pueblo colonizado, aun cuando el proceso de colonización haya concluido (Andrade, 2017).

Como hemos señalado, el currículum actual reproduce conceptos eurocentristas o capitalistas, heredados del colonialismo y que se imponen en los diversos territorios, principalmente con un pasado colonial (Quijano, 2000). Por ende, se pueden nombrar diversos ejemplos, tales como, la imposición del idioma colonial (español) y por consecuencias el seguimiento de sus reglas de carácter obligatorio en los establecimientos, la historia universal vista desde Europa como centro y productor de conocimiento, así como la inclusión de la asignatura de inglés, en desmedro de los idiomas de los pueblos originarios, los cuales se han instalado en el currículum con un carácter voluntario y cuantitativo.

Otro ejemplo más de cómo el currículum nacional chileno tiene resabios colonialistas, se puede observar en las bases curriculares de Historia y Geografía, específicamente en las presentes en 7° básico. En el OA 3 se dice lo siguiente:

Explicar que en las primeras civilizaciones la formación de estados organizados y el ejercicio del poder estuvieron marcados por la centralización de la administración, la organización en torno a ciudades, la estratificación social, la formación de sistemas religiosos y el desarrollo de técnicas de contabilidad y escritura (MINEDUC, 2016, p. 68).

Analizando el objetivo de aprendizaje de historia, podemos señalar 2 características con un enfoque eurocentrista (colonialidad), la primera tiene relación a la conformación de estados organizados, los cuales están asociados a las primeras civilizaciones (Dussel, 1966). Pero ahí está el problema, ya que, se entiende como primeras civilizaciones a los que se encuentran territorialmente en lo que actualmente conocemos como Europa (Grecia y Roma) u oriente medio (Mesopotamia), omitiendo de manera intencional todas las civilizaciones, todos los pueblos que existían y que aún resisten en diferentes zonas del mundo.

Por otro lado, los conceptos de contabilidad y escritura, los cuales al igual que la idea anterior, generan preconcepciones erradas, donde Europa se presenta como el único territorio en lograr dichas acciones (Ong, 1982) Frente a aquello, podemos señalar que los pueblos originarios, principalmente los que existen en América manejan conceptos de contabilidad, como los Incas, en su momento. Y con relación a la escritura, su importancia actual proviene de la imposición y dominación colonial. Esta acción está fundamentada, con la idea de producción y masificación de conocimientos desde la perspectiva europea. Es aquí donde, nos surgen las siguientes preguntas: ¿Son las únicas formas de producción de conocimiento? ¿Por qué las otras fueron relegadas u olvidadas? ¿Será que por medio de la violencia colonial se destruyeron las formas de conocimiento no europeas? La respuesta está en la colonialidad del currículum.

Por lo tanto, cada uno de estos elementos conforman un conglomerado de características más asociadas a un currículum europeo que a uno de América latina. Entre los factores que influyen, según Chomsky y Herman (1988) podemos nombrar los discursos oficiales asociados a la globalización o que actualmente se vive de un proceso

de conectividad, donde las fronteras culturales desaparecen y se instala la idea de pensamiento único, algo muy característico de los imperios.

Una propuesta para descolonizar el currículum es la que propone Walsh (2017) la cual señala ir más allá de la simple inclusión de contenidos diversos o interculturales, sino que se deben transformar las estructuras del conocimiento, de las formas de enseñanza y de las relaciones de poder que sustentan el sistema educativo. Por ende, es importante abrir espacios a los saberes ancestrales comunitarios, populares, indígenas y afrodescendientes, no como añadidos folclóricos, sino como formas legítimas de conocimiento y de vida. Además, es importante entender que no hay una propuesta clara o definida de cómo descolonizar el currículum, sino que hay un conjunto de elementos que nos pueden permitir elaborar alguna alternativa, como por ejemplo situar el currículum al territorio, ya que este debe responder a las realidades y luchas de dicho espacio. Así también, debe entenderse como un proceso inacabado y colectivo, que requiere práctica constante, reflexión crítica y compromiso político. (Walsh, 2017)

5.1.5 DIAGNÓSTICO

El Establecimiento Educacional Juan Tenorio fue creado en 1980, e inicialmente se instala en avenida Matta N°256. Luego de su primer año de funcionamiento, el profesorado participante en su creación decide crear una Escuela Básica Particular Subvencionada Gratuita, que no discrimine las infancias. Fue de esta manera, que la escuela cambia su lugar de funcionamiento, y se instala en el territorio donde actualmente cumple funciones, Pasaje Ocho Norte #03922, sector B de la Población José María Caro, en la comuna de Pedro Aguirre Cerda.

Ya posicionados en este territorio, y luego de varios años cumpliendo funciones, se inició una investigación sobre los anhelos de la escuela soñada por las y los apoderadas/os, profesorado e infancias, pertenecientes a la comunidad educativa. A partir de la información recogida y en lugar de hacer un Reglamento Interno, hicieron la primera Constitución Política del Gobierno Escolar de Niñas y Niños de la escuela.

Para establecer esta primera constitución política, la escuela realizó una consulta a la comunidad educativa mediante un plebiscito en el año 1998, dejando en claro que

se buscaba modificar la forma de tomar decisiones y situar a las/los estudiantes como actores principales dentro de la institución. En pocas palabras, el establecimiento educacional Juan Tenorio, es la transformación de la Escuela tradicional en un pequeño país de niñas y niños.

5.1.6 Identificación de la visión y la misión del proyecto educativo institucional

En el siguiente apartado se describirán los aspectos más atinentes a la investigación, los cuales se pueden desprender del proyecto educativo institucional. El cual, por esencia, define los lineamientos pedagógicos por los cuales se va a regir el Establecimiento Educacional Juan Tenorio. Es en este punto, donde se declara la visión:

Construir un nuevo modelo de gestión educativa basada en el liderazgo distribuido, para el mundo globalizado, donde todas las personas aprendan de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje y usen los conocimientos como un bien público, potenciando desde el vientre institucional los liderazgos naturales para que apoyados en la creatividad, las habilidades interpersonales, el aprendizaje organizacional que genera el trabajo solidario de equipos, se unan en paz, alegría, amor y justicia en el camino de la búsqueda incesante e innovadora de soluciones comunitarias para un mundo mejor (EEJT, 2023).

Se puede observar cómo el establecimiento le da prioridad a conceptualizaciones o valores asociados a aspectos gerencialistas, tales como: el liderazgo, aprendizaje organizacional, mundo globalizado, entre otros. Además, cabe señalar la ausencia de elementos pedagógicos o curriculares. Esto implica, una desactualización del establecimiento frente a las actuales problemáticas que se presentan en los territorios, como lo son: igualdad de género, pueblos originarios, feminismo, entre otros. Si

observamos su misión “Formar pequeños grandes ciudadanos para el nuevo milenio cambiando el viejo rol de clientes pasivos de estudiantes, padres y apoderados, por el rol de activos socios, reconociendo en los matices de la diversidad, una fuente inagotable de riqueza humana”. (EEJT, 2023)

Se vuelven a señalar aspectos gerencialistas, tales como, ciudadanos, clientes, activos socios. No es posible detectar los aspectos pedagógicos a los cuales apuntan la misión y la visión. Por ende, llama profundamente la atención que el establecimiento se posicione de esta manera en un sector popular, con una marcada historia de lucha y resistencia, como lo es la población José María Caro. En conclusión, se percibe contradictoria la propuesta del Establecimiento Educacional Juan Tenorio, la cual silencia los saberes y las prácticas que le han dado vida a dicho territorio.

5.1.7 Objetivos del establecimiento

En los siguientes párrafos se analizarán los objetivos del Establecimiento Educacional Juan Tenorio, con el propósito de comprender cuál es su alcance en la comunidad, y hasta qué punto tales objetivos tienen alguna relación con temáticas como interculturalidad, currículum colonizador, pueblos originarios, entre otros puntos. A continuación, se señalan los objetivos más atingentes a la investigación, los cuales son:

- En general los objetivos presentados por el establecimiento no tienen mucha relación con el tema de la investigación, ya que en su mayoría apuntan a la adquisición de conocimientos de las y los estudiantes, para que puedan mejorar las condiciones de su contexto. Otro señala espacios que permitan crear condiciones para que se interesen por conocimientos y tecnologías ajenos a su propia realidad. En resumen, no se observan con claridad cuáles son los lineamientos del establecimiento, y lo que es peor, se presenta a la escuela como un producto, sin historia, ni vínculo con las características del contexto de las y los estudiantes.
- Solo un objetivo tiene ciertos elementos que pueden ser útiles para la investigación, el cual señala que, el establecimiento ofrece a la comunidad

programas de trabajo, participativos, vivenciales, integradores y comunitarios. Con ello, tratar de contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje (EEJT, 2023)

- Lo cierto, es que este objetivo se acerca a la temática de la investigación porque pretende conocer, en primer lugar, el contexto de las y los estudiantes, para luego actuar acorde a las necesidades que se presenten en el territorio. Por ende, se infiere que el establecimiento ofrece un programa de trabajo donde, las diversas identidades que pueden estar convergiendo ahí asumen un rol protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje, promoviendo una educación diversificada e individualizada, basándose en las capacidades de cada estudiante.
- A pesar de todo lo señalado anteriormente, vuelve a llamar la atención, cómo el establecimiento asume un rol mercantil, pero no desde lo económico, sino desde lo ideológico. Omitiendo con ello, aspectos fundamentales en la construcción curricular asociados a las características culturales que están presentes en el territorio. Por ende, sus objetivos, no son el cuestionamiento del currículo nacional, o la transformación o adaptación de este en las comunidades, menos es la promoción de espacios de reflexión crítica pedagógica que apunten a un diseño identitario con sus contextos educativos. De esta forma, adquiere sentido la necesidad de visualizar al currículum, como un agente colonizador en las y los estudiantes. Ya que, se observa la imposición de una cultura hegemónica en desmedro de las culturas que confluyen en los sectores populares.

5.2 Proyecto de mejoramiento educativo del establecimiento

En los siguientes párrafos, se describen las características más significativas del proyecto de mejoramiento educativo, del Establecimiento Educacional Juan Tenorio, para ello, se prioriza los sellos que puedan tener mayor relevancia para el tema de investigación. En primer lugar, tenemos el sello de reflexión y acompañamiento docente (EEJT, 2023). En este apartado, se pueden apreciar acciones, como, por ejemplo:

asesoría profesional, planificación estratégica, evaluación, autoevaluación, coevaluación, entre otros (EEJT, 2023). Siendo el que señala las jornadas de reflexión, el cuál puede tratar problemáticas relacionadas al currículum. Lo cierto es, que, al presentarse tan ambiguo, no necesariamente, en dicho espacio se discuta sobre aspectos curriculares o pedagógicos, sino que muchas veces se puede caer en la realización de trabajos administrativos o presentarse como una instancia donde sólo se generen reclamos hacia el establecimiento, desperdiciando una instancia que podría generar mejoras en las prácticas y experiencias de las/os docentes.

El establecimiento lleva a la práctica diversas herramientas las cuales le permiten cumplir con los sellos a los cuales se apega. Tal es el caso, de la prueba de desarrollo personal, el cual busca conocer el desarrollo en las áreas de autonomía, seguridad, autoestima física, escolar y social. Otro elemento, que se utiliza de manera cotidiana es el amornómetro, el cual mide los estados de ánimo y emociones, con que llegan las y los estudiantes. (EEJT, 2023). Asimismo, el estudiantado elige, al inicio del año escolar, a sus tres mejores líderes, los cuales representan una especie de consejo de estudiantes. La diferencia acá es que la/la estudiante más votada/o se convierte en presidente/a y las y los demás ocupan los puestos de ministros e intendentes del gobierno escolar. Por otro lado, las/os apoderadas/os de quiénes fueron electos, conforman un segundo Gobierno de Apoderadas/os.

Uno de los instrumentos más democrático y que más impacto genera en las y los estudiantes son los Proyectos emergentes (EEJT, 2023) que permiten promover cambios y mejoras en el establecimiento, permitiendo con ello una participación diversificada, ya que no se discrimina por nivel, sino que cualquier integrante del establecimiento puede generar acciones de cambio en su espacio educativo. Este instrumento es tremendamente significativo, debido principalmente a su carácter universal e igualitario.

Por último, el establecimiento realiza un proyecto que se llama la “Noche de Halloween”, actividad creada para el aniversario del establecimiento, la cual presenta características similares a la fiesta que se celebra en EE. UU. Lo cual refleja cómo la importación de este tipo de fiestas, y más aún si son institucionales, es un ejemplo de cómo se promueven elementos culturales de otros territorios, menoscabando o invisibilizando otras no hegemónicas.

5.2.1 Currículum del establecimiento

En el siguiente apartado se analizará la presencia o ausencia de elementos curriculares en instrumentos como el PEI o el PME del Establecimiento Educacional Juan Tenorio. En cuanto al currículum del establecimiento, este no está presente en el PEI ni en el PME. En ningún documento, se señala cuáles son lineamientos institucionales en relación con el currículum, o qué aspectos son más importantes que otros. Solo se puede observar una preocupación por el cumplimiento de los sellos institucionales.

Por otro lado, ante la ausencia de dichos lineamientos, se puede inferir que hay una cierta libertad para el profesorado, en relación con cómo se planifica o cómo trabaja los objetivos de aprendizaje. Lo cual, al revisar el documento tampoco queda muy claro. Además, el establecimiento declara enfocar sus esfuerzos, en una enseñanza valórica, apuntando a la construcción de futuros ciudadanos dentro de un mundo globalizado en constante cambio, como se menciona en los párrafos anteriores. Lo cual, puede tener relación con generar conocimientos integrados de diversas culturas, pero al no estar presente, se asume que no se realiza en las prácticas cotidianas. Por ende, lo que sí es posible desprender es que, se desvalorizan los aspectos académicos hegemónicos del currículum oficial, y que, por lo mismo, no se reflexiona críticamente respecto a ellos, solo se implementan en el aula de clases, donde el docente adquiere una postura de funcionario/a. En consecuencia, ni siquiera se está tomando en cuenta los saberes que pueden existir en el territorio/contexto donde se encuentra el establecimiento.

Por lo tanto, para el establecimiento no es prioridad trabajar la interculturalidad en el currículum, ni menos cuestionar sus rasgos colonizadores o su influencia eurocentrista. El plantel docente, implementa el currículum, no lo adapta a las condiciones de sus estudiantes, ya que el establecimiento no lo exige. Aunque la responsabilidad de dicha omisión es colectiva, ya que el establecimiento debe actualizarse y adecuarse a las problemáticas actuales, y por otro lado las y los docentes deben proyectar el pensamiento crítico a sus prácticas cotidianas.

5.2.2 Caracterización del estudiantado

La Establecimiento educacional Juan Tenorio, tiene una matrícula total de 774 estudiantes, de los cuales 624 son prioritarios y 146 preferentes. En relación con su género, 396 son hombres y 377 mujeres, a ello se debe señalar que 34 estudiantes se reconocen como parte de un pueblo originario y 3 son extranjeros. (EEJT, 2023). En relación con sus diagnósticos, la matrícula total de PIE, de Kinder a sexto (el programa PIE no funciona para séptimo y octavo) es de 144 estudiantes, de ellos 34 trabajan con la Terapeuta ocupacional. Además, hay 15 estudiantes T.E.L, 34 D.E.A, 18 DIL, 3 TDA y por último 32 FIL. (EEJT, 2023)).

Además, 409 estudiantes del establecimiento son beneficiarios de la JUNAEB (EEJT, 2023). En cuanto al contexto social, el establecimiento presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 93%. Asimismo, la mayoría del estudiantado proviene de las comunas de Pedro Aguirre Cerda (83%) y Lo Espejo (87%), ambas con altos índices de vulnerabilidad (IVE, 2025). Finalmente, aunque el establecimiento está ubicado en la población José María Caro, acoge a estudiantes provenientes de diversos sectores, tales como Lo Valledor, Villa Sur, La Victoria, Santa Olga, Lo Sierra y Las Turbinas.

5.2.3 Infraestructura

El establecimiento cuenta con 22 salas, 12 se encuentran en el segundo piso y 10 en el primero. Por otro lado, cuenta con 2 patios, el primero se utiliza para los estudiantes de primer ciclo y el segundo cuenta con dos canchas (de baby fútbol) y un escenario. Otro **aspecto** que es importante describir es la sala de música y computación. En relación con los espacios utilizados por las y los docentes, el establecimiento cuenta con un vagón de tren adaptado como comedor. Además, hay un gran salón para los consejos de profesores, hay un espacio donde trabajan todas las profesionales de PIE.

5.3 Instrumentos aplicados

Para desarrollar un diagnóstico de la unidad educativa se llevaron a cabo diversas acciones. En primer lugar, se solicitó información al sostenedor, rector y fundador del establecimiento, Juan Carlos Rodríguez., este nos envió un correo con la historia del establecimiento, haciendo especial énfasis en el proceso de conformación del sello institucional: el gobierno escolar. A modo de aproximación a la información obtenida, podemos mencionar que este modelo transforma la lógica tradicional de los centros de estudiantes, proponiendo una estructura en la que cada curso representa simbólicamente un país y una comuna. Dentro de este sistema, los estudiantes pueden elegir a un representante que asumirá el cargo de presidente del gobierno escolar o, en su defecto, de ministro, con una duración de un año en el cargo. La participación está abierta a todo el estudiantado desde segundo básico en adelante. Entre las funciones que pueden desempeñar se encuentran: la realización de reuniones ministeriales (una por cada unidad) y la elaboración de proyectos emergentes, entendidos como iniciativas propuestas por el estudiantado orientadas a la mejora del establecimiento o al fortalecimiento de la convivencia escolar, entre otras áreas.

Por otro lado, las visiones del profesorado fueron recogidas por medio de formularios Google, donde se preguntaron conceptos como colonialidad, Abya Yala, eurocentrismo, así como también otras áreas relacionadas a la interculturalidad, adecuaciones pedagógicas, entre otros. De este modo, se fue analizado cualitativamente y codificando las respuestas por temas o categorías. Dicho análisis fue validado por el docente Andrés Marió Casanova. Se presentan a continuación las categorías obtenidas: Pertenencia e identidad, saberes y prácticas, currículum y educación, interculturalidad, idiomas de pueblos originarios, acciones y mejoras, percepción y conocimiento. Los criterios utilizados para incluir estas categorías son la pertinencia teórica, relevancia para los objetivos, viabilidad del análisis.

5.4 CATEGORÍAS Y RESULTADOS

5.4.1 Resultados de las entrevistas del director y el profesorado.

En el siguiente apartado se presentan los resultados de las entrevistas al rector Juan Carlos Navarrete y del profesorado, sobre cuáles son sus apreciaciones y conocimientos sobre diversas categorías, las que se agrupan de la siguiente manera: Pertenencia e identidad, saberes y prácticas, currículum y educación, interculturalidad, idiomas de pueblos originarios, acciones y mejoras, percepción y conocimiento. Dentro de este ejercicio se puede apreciar cuáles son las opiniones, las tensiones y desafíos que cada docente considera para una educación más inclusiva y decolonial.

5.4.2 Categoría Pertenencia e identidad

En el contexto del Establecimiento Educacional Juan Tenorio, específicamente en los niveles de 5° y 6° básico, la mayoría del profesorado declara no tener pertenencia a un pueblo originario. Sólo una docente señala identificarse con algún pueblo originario, lo que evidencia una baja representación de identidades indígenas entre el profesorado de estos niveles.

5.4.3 Reivindicación cultural e interculturalidad

En cuanto a la percepción sobre el reconocimiento de los pueblos originarios en el currículum oficial, la mayoría del profesorado considera que dicho marco curricular no les otorga la importancia que merecen. Este resultado refleja una visión crítica respecto a la forma en que el sistema educativo aborda la diversidad cultural del país.

Respecto a la interculturalidad como medio para la reivindicación de los pueblos originarios (Walsh, 2009), las opiniones se encuentran divididas, aunque una parte significativa del profesorado reconoce su potencial como herramienta para visibilizar y valorar estas culturas. Quienes sostienen que sí contribuye a la reivindicación argumentan que la interculturalidad puede abrir espacios para dar a conocer de forma más adecuada a los pueblos originarios, reconociendo sus luchas históricas, su riqueza cultural y la necesidad de proyectar estas realidades hacia las nuevas generaciones. En

este sentido, destacan el valor del reconocimiento, la visibilización de sus orígenes y formas de vida, así como la promoción de la igualdad entre distintas culturas.

No obstante, también emergen posturas críticas que ponen en duda el carácter reivindicativo de la interculturalidad cuando esta es formulada desde instancias estatales, señalando que podría convertirse en una estrategia superficial que despoje a los pueblos originarios de su agencia, tratándolos como objeto de estudio más que como sujetos activos. Desde esta mirada, se plantea que una verdadera reivindicación solo puede tener sentido si nace desde las propias comunidades indígenas y si se aborda de manera integral, más allá del ámbito educativo. También se expone que la interculturalidad no garantiza por sí sola la reivindicación, ya que su impacto dependerá de cómo se diseñe e implemente en los distintos contextos.

En resumen, las opiniones del profesorado revelan tanto esperanzas como tensiones en torno al rol del sistema educativo en el reconocimiento de los pueblos originarios, destacando la necesidad de una mirada más profunda, crítica y participativa para avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural y justa.

5.4.4 Saberes y prácticas de los pueblos originarios

Si bien la mayoría de las personas entrevistadas no se identifica directamente con algún pueblo originario, todas coincidieron en la relevancia de incorporar los saberes y prácticas de los pueblos originarios en las actividades curriculares. Esta valoración transversal refleja una conciencia respecto de la importancia de reconocer y visibilizar la diversidad cultural como parte fundamental del proceso educativo. Para argumentar la importancia de la implementación de los saberes y prácticas de los pueblos originarios, los/as docentes señalan que la educación debe ser integral y de calidad, con pertinencia territorial, siempre desde una perspectiva respetuosa, con el objetivo de facilitar la generación de comunidades educativas inclusivas, participativas, que reconocen y valoran su cultura. Otra respuesta interesante tiene que ver con los saberes ancestrales, transmitidos durante muchos años y que están conectados con aspectos de la sociedad actual que se desconocen. Como, por ejemplo, su vínculo con diversas ciencias, como la

medicina y el uso de plantas medicinales, además de los aspectos espirituales asociados a la protección y el respeto del medio ambiente.

En relación con lo anterior, se sostiene que los saberes se encuentran invisibilizados por el currículum, ya que a nivel cultural reconocen la existencia de muchas características de los pueblos originarios. Por ende, la difusión por medio de las actividades curriculares es fundamental darles el valor que se merecen, promoviendo la idea de no olvidar nuestras raíces. Un argumento se desmarca de los anteriores añadiendo, que los pueblos originarios son parte de nuestra cultura al igual que su lenguaje y creencias, por lo tanto, es importante incorporarlos. Por último, se destaca su importancia en el fortalecimiento de la identidad de los pueblos, lo cual, nos facilita la valoración y respeto hacia otras culturas.

5.4.5 Implementación de saberes ancestrales en el currículum

En relación con la presencia de los saberes de los pueblos originarios en el currículum actual, la mayoría de las personas entrevistadas manifestó estar de acuerdo con su incorporación. Sólo una minoría expresó una postura contraria. Esta tendencia sugiere una valoración generalizada hacia la inclusión de conocimientos y prácticas ancestrales en el ámbito escolar, reconociendo su potencial para enriquecer la formación integral de las y los estudiantes. Una de las personas encuestadas manifiesta que el currículum debe ser reestructurado, su enfoque, objetivos, ejes de las asignaturas, para poder abordar de forma apropiada y respetuosa los saberes de los pueblos originarios. Además, dicha acción debe realizarse desde las propias comunidades. Otra respuesta, señala la creación de asignaturas en base a los pueblos originarios. Asimismo, se considera que, desde sus conocimientos, prácticas y rituales, se dan a conocer su identidad propia que las caracteriza y la diferencia de otras culturas. Por ende, permite enriquecer y mantener vivas las culturas de nuestros pueblos originarios. Además, sería una manera eficaz de implementar la interculturalidad.

Otros argumentos tienen que ver con que la implementación se puede realizar en asignaturas ya existentes, tal es el caso de Historia, geografía y Ciencias sociales, Artes, Música, Religión o Lenguaje y Comunicación. Como también, la capacitación de las/os

docentes en el abordaje de la interculturalidad y los conocimientos de los pueblos originarios. Una última respuesta añade que sería llamativo que se implementaran los saberes pedagógicos en el currículum.

5.4.6 Currículum actual y su relación con los pueblos originarios.

En relación con la necesidad de actualizar el currículo en temas de interculturalidad, la mayoría de los participantes manifestó estar de acuerdo con dicha actualización, mientras que una minoría expresó una postura contraria, considerando que no es necesario realizar modificaciones en este ámbito. Entre las y los docentes que señalan que el currículum no debe actualizarse en interculturalidad argumentan que desconocen el motivo.

Por otro lado, las personas que proponen que, si debe actualizarse el currículum en materia de interculturalidad, argumentan que deben realizarse propuestas innovadoras en donde la interculturalidad sea parte importante del currículo y no solo un acompañamiento. Conjuntamente, proponen que siempre es importante mantener una actualización continua, desde la intercultural se debe dar, ya que la cultura puede cambiar, modificarse, adaptarse. Por su parte, otro docente encuestado propone que debiera haber más visibilidad de las nuevas culturas que ingresan a nuestro país día a día ya que es importante también empaparnos de las cosas buenas de las culturas con las que convivimos diariamente. Además, una de las docentes encuestadas plantea que se debe promover y favorecer dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del local educativo.

También se plantea que es importante como sociedad respetar nuestros orígenes, promoverlos y adquirir ese orgullo por nuestros aborígenes y no solo en fiestas patrias que se admira y se promueve como una prenda elegante. Otro de los docentes encuestados menciona que Chile hace años que vive la interculturalidad por ende debe actualizar su currículum. Finalmente, una de las docentes indica que es algo urgente y necesario, pero cómo mencionó en respuestas anteriores es relevante que se aborde desde un enfoque apropiado y respetuoso con los pueblos originarios. Asimismo, que se

realice desde las comunidades o desde personas que pertenezcan a los pueblos originarios.

5.4.7 Aspectos colonizadores del currículum.

El profesorado entrevistado del Establecimiento Educacional Juan Tenorio coincide en que el currículo vigente reproduce elementos de carácter colonizador. Desde su perspectiva, estos contenidos no siempre reconocen ni valoran adecuadamente la diversidad cultural presente en el contexto educativo, lo que genera tensiones con las realidades socioculturales del estudiantado. Según el profesorado, el currículum tiene aspectos colonizadores, debido a que los objetivos de aprendizaje están formulados desde esta perspectiva, asimismo los textos ministeriales, las evaluaciones estandarizadas, los enfoques de las asignaturas y todo lo que comprende el currículum. Esta respuesta se complementa, con que estamos insertos en una sociedad colonizadora partiendo con la religión, la educación tiene enfoque europeo, en donde no se trabajan las estrategias que se utilizaban con los pueblos originarios tanto para enseñar como para aprender. Esto se ve reflejado en la mayoría de las asignaturas. Además, añade que, quizás si trabajamos en base a cómo enseñaban nuestros pueblos, la mirada de los estudiantes sería diferente y nos podríamos encontrar con mejores resultados.

Otras respuestas también apuntan a lo mismo, señalando que hay una cultura externa que se apodera de la nuestra, cuando debería ser al revés, ya que se tiene que dar prioridad, primero a conocer nuestras raíces. Por consecuencia oculta o invisibiliza nuestros pueblos. Promoviendo un carácter superior, en aspectos como la historia, el arte o la ciencia. Por ende, implica que no se promuevan las culturas aborígenes que está insertas en Chile y cómo esto ha afectado en la actual cultura mestiza. Una respuesta apunta a la necesidad de este carácter colonizador para generar o producir un mayor desarrollo social, cultural, político y económico. Por último, un/a docente afirma que desconoce si el currículum tiene aspectos colonizadores.

5.4.8 Aspectos eurocentristas en el currículum

Para complementar estas percepciones, se le consultó al profesorado si consideran que el currículo presenta un sesgo eurocentrista. La mayoría expresó que efectivamente existen elementos que privilegian una visión centrada en Europa, en desmedro de otras perspectivas culturales, especialmente las originarias y locales. En contraste, una parte menor del profesorado no percibe este sesgo y considera que el currículo ofrece un enfoque más amplio e inclusivo.

En relación con aquello, las y los docentes sostienen que, prácticamente todo lo que hacemos es parte del eurocentrismo. Otro/a docente sostiene que, el currículum es claramente eurocentrista en sus planteamientos, lo cual se ve reflejado en los objetivos de aprendizaje de cada asignatura, objetivos transversales, enfoques de asignaturas. Para profundizar su respuesta complementa entregando el siguiente ejemplo: En quinto básico el objetivo de aprendizaje que aborda la llegada de los europeos a América, indica: “Explicar los viajes de descubrimiento de los exploradores europeos...” (MINEDUC, 2025) lo cual intrínsecamente propone un enfoque eurocentrista, relegando a los pueblos originarios en una posición secundaria y pasiva. Asimismo, asegura que los textos que entrega el ministerio de educación reafirman esta idea, de acuerdo con las actividades y contenidos que se trabajan.

Por otro lado, dos docentes plantean respuestas similares, la primera afirma que se le da mucha visibilidad a la historia por ejemplo proveniente de ese continente, cuando podría darse más en Latinoamérica o directamente de Chile (pueblos originarios). La segunda, sostiene que en los últimos años ha cambiado un poco la visión, ya que, fuimos educados desde la perspectiva que la civilización europea es más aventajada culturalmente, desde la colonización se ha mostrado que han sido ellos los que nos han traído conocimiento y ciencia, dejando a los pueblos originarios como un pueblo interior que poco ha aportado.

Otras dos respuestas, declaran desconocer el concepto. Y, por último, hay una donde dice que solo se le da importancia al pueblo Mapuche. Y la otra, agrega que no se le da el reconocimiento al idioma hablado por los aborígenes.

5.5. Propuestas para un currículum inclusivo

Respecto a la pregunta si el currículum presenta aspectos interculturales fueron las siguientes:

Una docente desconoce si existen aspectos interculturales en el currículum. Otro docente propone que es preciso incorporar otras perspectivas de conocimiento, flexibilización del currículum, implementando la lengua indígena como una más. Por su parte, se propone que la enseñanza de los pueblos originarios incorpora la posibilidad de la enseñanza de la asignatura Lengua Indígena. A su vez, debe ser mediante el reconocimiento de la diversidad cultural, buscando visibilizar las diferentes culturas a través del respeto.

Por otro lado, se indica que debe ser mediante el Himno nacional, festividades nacionales, escudos patrios, entre otros. Conjuntamente, se menciona que se debe realizar a partir de la enseñanza de una cultura inglesa y sus valores. Por otro lado, una de las personas encuestadas plantea que a su parecer lo más cercano es la implementación de la asignatura de lenguaje indígena, sin embargo, lo considera totalmente insuficiente porque incluso se realiza solo en establecimientos que tienen un alto porcentaje de estudiantes indígenas. Finalmente, en una de las respuestas se indica los pueblos originarios.

5.6 Conceptualizaciones sobre Interculturalidad entre el profesorado

Con relación a la interculturalidad, el profesorado señala varias respuestas, como, por ejemplo, que es la relación de culturas de forma horizontal. Por otro lado, algunas respuestas añaden la necesidad de intercambio, interacción y convivencia entre diferentes culturas. Además, todas coinciden en que cada cultura tiene la misma importancia.

5.6.1 Prácticas docentes en la promoción de la interculturalidad

En relación con la incorporación de la interculturalidad en las planificaciones pedagógicas, la mayoría del profesorado entrevistado del Establecimiento Educacional Juan Tenorio señala que sí integra este enfoque en su práctica educativa. No obstante, un grupo menor manifiesta que aún no lo implementa de manera sistemática, lo que evidencia la existencia de distintas formas de aproximación a la interculturalidad dentro del cuerpo docente. Frente a la pregunta sobre ¿qué aspectos interculturales incorporas en tu práctica pedagógica? Algunos mencionan que les otorgan relevancia a las fechas importantes, como el we tripantx, otros resaltan la importancia de elegir de manera adecuada los textos o los materiales con los que se va a trabajar en clases. De igual forma, todas estas acciones son insuficientes si no se sistematizan.

Por otro lado, hay respuestas donde implementan estrategias didácticas como dinámicas de grupo, resolución de problemas, etc. Otra respuesta alude a la valoración de lo mestizo, además de respeto hacia otra cultura, su forma de vivir y su diferencia con Chile, jergas (lenguaje no estándar) y variadas formas de expresiones. Además, algunos entregan sólo conceptos como: comunicación, curiosidad, respeto, diálogo. Por último, un/a docente menciona que la interculturalidad, se puede implementar desde la investigación de diferentes tradiciones. Además, es importante recalcar que lo actitudinal es fundamental para la promoción de la interculturalidad, con ello se refieren al respeto mutuo y al diálogo.

5.6.2 Capacitación docente en temas interculturales

Al ser consultadas/os sobre si el Establecimiento Educacional Juan Tenorio les ha proporcionado algún tipo de capacitación en torno a la interculturalidad, todas las personas entrevistadas señalan no haber recibido formación en esta materia. Esta ausencia de instancias formativas evidencia una falta de apoyo institucional para el desarrollo de competencias interculturales en el quehacer docente. En cuanto a la formación autónoma en temas de interculturalidad, las respuestas del profesorado

estuvieron divididas. Mientras algunas/os manifestaron haber buscado capacitarse por iniciativa propia, ya sea mediante lecturas, cursos o experiencias personales, otras/os reconocieron no haber realizado este tipo de formación de manera independiente, lo que da cuenta de diferentes niveles de interés, acceso o posibilidades para profundizar en esta temática fuera del ámbito institucional.

En los argumentos entregados por el profesorado respecto a su formación autónoma en interculturalidad, se evidencia una diversidad de experiencias, niveles de compromiso y barreras personales. Algunas/os participantes señalan haber buscado activamente instancias de aprendizaje, como la participación en talleres sobre cultura mapuche y lengua mapudungun, así como en cursos específicos sobre interculturalidad y el contacto directo con personas de distintas culturas. Otros/as mencionan haberse acercado al tema a través de recursos informales como libros, música o cine, lo que denota una disposición personal hacia el conocimiento cultural, aunque fuera del marco institucional.

Por otro lado, hubo docentes que reconocieron no haber buscado formación en este ámbito, ya sea por falta de tiempo, desconocimiento o ausencia de una motivación explícita. Algunos expresaron una autocrítica respecto a esta omisión, especialmente al reconocer la presencia de estudiantes de origen mapuche y de otros países en sus aulas, lo que pone en evidencia la necesidad de una mayor conciencia intercultural en contextos educativos diversos. Finalmente, también se manifestó la percepción de que los esfuerzos realizados en el pasado, como asistir a un curso de mapudungun, han sido insuficientes, destacando la complejidad y profundidad que implica una verdadera formación en interculturalidad.

5.6.3 Implementación de asignaturas de idiomas de pueblos originarios

En relación con la posibilidad de implementar una asignatura dedicada al idioma de los pueblos originarios, una parte significativa de las y los docentes manifiesta estar de acuerdo con esta propuesta, ya que considera que contribuiría al reconocimiento y valoración de las culturas originarias dentro del contexto escolar. Sin embargo, también

se evidencian algunas posturas contrarias, las cuales expresan sus dudas o reservas frente a su implementación, ya sea, por factores prácticos, curriculares o por percepciones respecto a su pertinencia en el proyecto educativo institucional.

5.6.4 Opiniones sobre la obligatoriedad del aprendizaje de idiomas

En cuanto a la obligatoriedad de una asignatura orientada al aprendizaje de lenguas de los pueblos originarios, las opiniones del profesorado fueron diversas y reflejan distintas perspectivas respecto al lugar que debe ocupar este conocimiento en el currículo escolar. Una parte del profesorado manifiesta un apoyo decidido a su implementación obligatoria en todos los niveles del sistema educativo chileno, desde la educación parvularia hasta la enseñanza media. Estas posturas argumentan que, mediante la enseñanza de las lenguas originarias, también se puede acceder a los saberes, cosmovisiones y prácticas culturales de los distintos pueblos que han habitado históricamente el territorio, tales como los Selknam, Aymara y Mapuche.

Algunas respuestas hicieron énfasis en la necesidad de que el currículo sea inclusivo, coherente con una educación que valore y reconozca la diversidad cultural. En esta línea, se destacó particularmente el mapudungun, como la lengua que debe priorizarse en el diseño de dicha asignatura. Sin embargo, también surgieron opiniones que problematizan la implementación de una asignatura obligatoria, debido a la complejidad que implica representar adecuadamente la diversidad de pueblos originarios existentes en el país.

Por otro lado, parte del profesorado considera que, si bien no sería necesario establecer una asignatura formal, el aprendizaje de estas lenguas podría abordarse mediante talleres u otras instancias pedagógicas complementarias. Cabe señalar que, una opinión cuestiona la efectividad de esta medida, ya que, para valorar a los pueblos originarios, sugiere que el reconocimiento debe ir más allá de la incorporación curricular de sus lenguas.

5.6.5 Acciones para mejorar la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural.

El profesorado participante propuso diversas acciones orientadas a fortalecer sus prácticas pedagógicas desde un enfoque intercultural. Estas sugerencias evidencian una preocupación por incorporar estrategias que promuevan la valoración de la diversidad cultural, el reconocimiento de las identidades estudiantiles y el desarrollo de una educación más inclusiva y respetuosa.

Uno de los ejes más recurrentes fue la necesidad de generar espacios de diálogo y reflexión en el aula, donde el estudiantado pueda compartir sus saberes, experiencias y elementos propios de sus culturas de origen. En esta línea, se destacó la importancia de fomentar el respeto, la tolerancia y la convivencia a través de actividades que visibilicen las distintas expresiones culturales, tales como expresiones artísticas, efemérides interculturales, y la inclusión de vocabulario propio de otras lenguas o contextos culturales.

Asimismo, otro punto a destacar es la incorporación de recursos pedagógicos con enfoque intercultural, tales como textos literarios y materiales audiovisuales, que representan diversas culturas, incluyendo tanto las originarias como aquellas provenientes de contextos internacionales. En algunos casos, se mencionó específicamente el uso de material relacionado con la cultura inglesa para abordar temáticas culturales en el aprendizaje del idioma.

5.7 Promoción de la interculturalidad en el aula

El profesorado participante identificó diversas acciones concretas para promover la interculturalidad en el aula, las cuales se orientan a favorecer el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, así como a fomentar espacios de aprendizaje significativos y reflexivos. Entre las estrategias mencionadas destacan la organización de ferias y exposiciones interculturales, que permiten visibilizar y compartir las distintas culturas presentes en la comunidad educativa.

Asimismo, se valoraron las salidas pedagógicas con un enfoque intercultural, entendidas como experiencias directas que facilitan el contacto con diversas realidades culturales y enriquecen el aprendizaje desde la vivencia. La conmemoración y realce de

efemérides relacionadas con temas interculturales también fue señalada como una práctica relevante, especialmente cuando se acompaña del reconocimiento y uso adecuado de vocabulario propio de diferentes culturas, promoviendo así el respeto hacia la diversidad. Otro aspecto relevante es la generación de espacios de diálogo en el aula, donde estudiantes provenientes de distintas culturas puedan intercambiar ideas, compartir conceptos propios y recibir información sobre diversas culturas, contribuyendo a una convivencia inclusiva y enriquecedora. En línea con esto, se resaltó la importancia de incluir textos, materiales audiovisuales y ayudas visuales de distintas culturas dentro del plan de estudios, como forma de promover aspectos lingüísticos y culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se señaló la posibilidad de incorporar la interculturalidad como un eje transversal en distintas asignaturas. Por ejemplo, desde el área de lenguaje se pueden trabajar textos relacionados con temáticas interculturales para familiarizarse y hacer reflexionar al estudiantado, promoviendo también la producción de textos que abordan estos contenidos. Finalmente, se destacó la necesidad de que el profesorado se capacite continuamente para fortalecer sus competencias interculturales y mejorar sus prácticas pedagógicas en este ámbito.

5.8 Recursos didácticos y espacios de diálogo desde la interculturalidad

Pues bien, en relación con si la interculturalidad representa una problemática para el establecimiento, la mayoría del profesorado no considera que exista una dificultad significativa en este ámbito. Señalan que, en general, la interculturalidad no ha sido identificada como un problema dentro del contexto escolar, ya que existe un respeto básico hacia el origen y entorno cultural de cada estudiante. Además, destacan que el estudiantado tiende a ser menos prejuicioso.

Sin embargo, algunos docentes advierten que las dificultades radican principalmente en el profesorado, quienes a menudo enfrentan desafíos para comprender plenamente el concepto de interculturalidad y trasladarlo efectivamente a la práctica pedagógica. Esta situación se ve agravada por la falta de intervenciones institucionales, tales como capacitaciones o apoyos formales, que faciliten este proceso. Asimismo, se

mencionó que la interculturalidad no es abordada sistemáticamente dentro del establecimiento, donde su incorporación queda a criterio y disposición individual de cada docente. Finalmente, se expresa una preocupación respecto a que, en ciertos casos, no se valoran adecuadamente los pueblos originarios, lo que evidencia la necesidad de fortalecer tanto el reconocimiento institucional como las estrategias pedagógicas para promover una interculturalidad auténtica y significativa.

5.8.1 Recursos didácticos desde la interculturalidad

En el siguiente apartado, el profesorado señala las diversas perspectivas en torno a los recursos didácticos que pueden contribuir a la promoción de la interculturalidad en el ámbito escolar. Algunos enfatizan la importancia de la investigación sobre diferentes culturas como una herramienta valiosa para enriquecer su labor pedagógica. Además, destacan que existe un vocabulario proveniente de los pueblos originarios que, aunque está internalizado por el estudiantado, no siempre es reconocido ni situado adecuadamente.

Asimismo, se valora el aprendizaje de idiomas extranjeros como un medio para reconocer y respetar la diversidad cultural, promoviendo actitudes de respeto mutuo hacia las distintas expresiones culturales presentes en el aula. En este sentido, conceptos como la comunicación, la curiosidad, el respeto y el diálogo fueron mencionados como pilares fundamentales para fomentar un ambiente intercultural.

Las estrategias didácticas señaladas incluyen dinámicas de grupo y actividades orientadas a la resolución de problemas, que facilitan la interacción y el entendimiento intercultural. También se destacó la relevancia de promover el respeto hacia otras culturas, reconociendo sus formas de vida y sus particularidades en contraste con la cultura chilena, así como la comprensión de jergas de uso coloquial y expresiones propias. En cuanto a la práctica docente, algunos profesionales incorporan elementos interculturales en el enfoque de sus contenidos, como la conmemoración y explicación de fechas significativas para los pueblos originarios, por ejemplo, el We Tripantx, y la selección de textos relacionados con estas temáticas. Sin embargo, reconocen que estas acciones suelen ser esporádicas y que sería necesario integrarlas de manera más

sistemática para lograr un impacto más profundo. Finalmente, se mencionó la importancia de valorar la identidad mestiza como parte de la riqueza cultural presente en el país, promoviendo con ello una apreciación integral de las distintas raíces culturales que conforman la sociedad chilena.

5.8.2 Conocimiento sobre colonialidad, eurocentrismo y Abya-Yala.

En relación con el conocimiento sobre el concepto de colonialidad, parte del profesorado manifiesta estar familiarizada/o con esta noción, mientras que una minoría reconoció no conocerlo. Respecto al eurocentrismo, la mayoría también señaló comprender el concepto, aunque algunos docentes expresaron desconocimiento al respecto. Por otro lado, el concepto de Abya Yala resulta poco conocido entre las y los participantes, siendo solo un reducido grupo quienes afirmaron tener conocimiento sobre esta expresión.

5.9 Definición de la problemática

Según los resultados en las entrevistas a las y los docentes del Establecimiento Educacional Juan Tenorio, la problemática principal tiene relación con ausencia de reconocimiento en la diversidad ontológica del estudiantado y la persistencia de prácticas escolares colonizadoras que refuerzan procesos de asimilación y violencia epistémica. Para llegar a esa conclusión se elaboró el siguiente diagrama:

Figura 1. ilustra la problemática identificada.



Fuente: Elaboración propia

Después de examinar el diagrama ishikawa, se ha logrado identificar las causas y subcausas de la problemática, las cuales son:

Los hallazgos señalan que el profesorado considera que el currículum chileno no reconoce las múltiples formas de ser, estar y conocer el mundo, las cuales conviven dentro del aula de clases. Con ello, se niega otros modos de vida y de conocimiento, ya sea de pueblos originarios, afrodescendientes o migrantes en general (Walsh, 2009). Además, se invisibiliza sus conocimientos, presentados en sus documentos como de segunda categoría. Con ello, se opone la existencia de dichos saberes, desde la perspectiva de la selección cultural, donde el currículum presenta elementos más asociados a Europa que a los pueblos originarios, sectores populares, afrodescendientes y migrantes. Es en este punto, donde las y los entrevistadas/os señalan en un 100%, la urgencia de implementar los saberes y las prácticas ancestrales de los pueblos originarios en sus actividades curriculares.

Para argumentar lo anterior, el profesorado entrevistado señala que, dicha implementación debe ser integral y de calidad, con pertinencia territorial, siempre desde una perspectiva respetuosa, con el objetivo de facilitar la generación de comunidades

educativas inclusivas, participativas, que reconocen y valoran su cultura. Esto tiene relación a lo que señala Walsh (2017), donde generalmente se realizan cambios curriculares, pero estos no afectan las estructuras de poder, por ende, siguen reproduciendo las desigualdades e injusticias colonialistas.

Siguiendo con la misma línea, otra posible causa a la problemática tiene relación con la introducción obligatoria de aspectos eurocentristas en el currículum, el 100% del profesorado entrevistado considera que existen aspectos colonizadores en el currículum, que se pueden observar, por ejemplo, en los textos ministeriales, las evaluaciones estandarizadas, los enfoques de las asignaturas y todo lo que comprende el currículum en general. Además, que un 75% de las y los entrevistadas/os considera que el currículum actual presenta sesgos eurocentristas en su conformación, añadiendo a ello, que todo lo que nos rodea tiene características o rasgos eurocentristas. Para argumentar lo anteriormente señalado, la/el docente lo ejemplifica con el objetivo de aprendizaje 01(OA 01) de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de quinto año básico, el cual dice lo siguiente: *“Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron”*, lo cual intrínsecamente propone un enfoque eurocentrista, relegando a los pueblos originarios en una posición secundaria y pasiva.

Otra causa tiene relación a que el actual currículum no reivindica a los pueblos originarios, un 87,5% del profesorado así lo plantea, lo complejo de esta situación, es que un 37,5% señala que la interculturalidad no lo reivindica, ya que si es planteada desde el estado chileno no tendría ninguna relación, ni sentido con los pueblos originarios, sino que, por el contrario, esta acción facilita su instrumentalización. Esta poca pertinencia se debe, en gran medida, a que se ha construido la idea de que sólo se pertenece a un pueblo originario cuando se tiene un apellido o se participa de manera activa en alguna comunidad, lo cual ha llevado a la falsa idea que el actual territorio chileno solo lo componen personas sin una identidad determinada, más relacionadas, incluso, a características europeas. Dicha acción, ha permitido invisibilizar todo lo asociado a los pueblos originarios y migrantes de otras nacionalidades (principalmente pertenecientes a

nuestro continente americano), por medio de una narrativa colonial, occidental y eurocéntrica, la cual elimina la existencia de dichas culturas en estos territorios. Esta idea se refuerza en las respuestas de las y los entrevistadas/os, donde un 87,5% dice no pertenecer a ningún pueblo originario.

Por otro lado, cuando se señala el concepto de interculturalidad, el profesorado entrega muchas respuestas, lo cual indica, en primera instancia, que esa diversidad de perspectivas puede ser una causa de la problemática, debido a que no existe una unificación conceptual, cada cual comprende la interculturalidad a su conveniencia. Por lo mismo, al momento de aplicar la interculturalidad en la práctica docente, se observan diferentes lineamientos. Además, con ello, aparece la problemática de que, si el estado debiera hacerse cargo de la interculturalidad, teniendo en cuenta que por lado promueve leyes de inclusión, y que por otro ha sido uno de mayores obstaculizadores del desarrollo integral de los pueblos originarios y de la precarización y marginalización de los migrantes.

Pues bien, si nos situamos en el establecimiento, podemos observar las consecuencias de esta situación y es que, en dicho lugar no se han realizado capacitaciones al respecto, ni tienen la intención de llevarlas a cabo en un futuro. Por ende, se infiere que al establecimiento le otorga poca importancia a la interculturalidad o simplemente no la considera como un problema para su contexto.

Otro punto importante en esta problemática tiene relación con la formación inicial y con la autoformación del profesorado. Pues bien, las mallas de las carreras de pedagogía no presentan un enfoque crítico, ni menos aspectos relacionados a la colonialidad, la cual se describe como el legado del colonialismo español en las sociedades contemporáneas (Quijano, 2014). Es de esta manera, que las y los egresados están más cercanos a la reproducción de las prácticas colonizadoras, que de conocer o elaborar experiencias significativas y liberadoras. Por lo mismo, no es extraño que un 87,5% del profesorado entrevistado, desconozca el concepto de Abya-Yala (Herrera, 2024), el cual redefine lo que conocemos como América, y pone como principal motor transformador a las y los pueblos originarios que aún resisten.

Además se plantea que otra causa que se desprende de las respuestas del profesorado, es que en el territorio chileno existe una gran diversidad de pueblos

originarios lo que complica la implementación de una asignatura obligatoria relacionada al idioma de los pueblos originarios, ya que se tiene la idea de que no sería representativa, la unificación es compleja si se trata de los pueblos originarios, pero cuando se impone un idioma extranjero, como por ejemplo el inglés, esto parece no generar las mismas discusiones.

En relación con lo anterior, podemos observar que mientras no exista un enfoque crítico y decolonial en el currículum educativo chileno, esta problemática no podrá encontrar una solución. Ya que, la omisión de los pueblos originarios y de los migrantes en el currículum, ha validado acciones en contra de estos pueblos, desde su represión hasta la pérdida de su identidad territorial. Por ende, resulta complejo que, en este escenario, el estado chileno sea un garante de confianza, y que además tenga la capacidad de realizar las transformaciones necesarias para que el currículum actual integre los saberes ancestrales de los pueblos originarios y de los migrantes. Aunque también es importante señalar que tal vez dichos pueblos, oprimidos por siglos, no quieran ser parte de lo que hoy conocemos como nación chilena, lo cual abre una variante interesante para una futura investigación.

Por lo pronto, las intenciones del estado chileno apuntan hacia otras aristas, estas tienen relación con un currículum basado en competencias, más acorde a las necesidades del actual sistema neoliberal, con características mercantiles.

En síntesis, en el establecimiento en el cual se quiere implementar el proyecto, las prácticas pedagógicas no pretenden generar una crítica a las estructuras que detentan el poder, sino que reproducen patrones y conductas de la clase dominante, principalmente desde la validación y masificación de sus discursos hegemónicos, omitiendo con ello saberes ancestrales. Como consecuencia, el profesorado asume la función de ejecutores de un plan de estudio, con una perspectiva unitaria y poco relevante para los territorios, sin otorgar un carácter flexible y transformador.

5.10 Objetivos y resultados esperados

El Objetivo general de este proyecto es “Crear una comunidad reflexiva y colaborativa que impulse el cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial”.

Objetivos específicos	Resultados esperados
1. Fomentar el reconocimiento en la diversidad ontológica del estudiantado	-Implementación de pedagogías insurgentes. -Construcción colectiva de propuestas pedagógicas situadas. -Fortalecimiento del trabajo colaborativo. -Elaboración de material innovador para las diversas ontologías.
2. Promover dinámicas de inclusión en todos los espacios educativos.	-Organizar encuentros interculturales. -Integrar saberes ancestrales -Construcción colectiva de propuestas pedagógicas situadas. -Descolonización de las prácticas de enseñanza y evaluación.
3. Promover la interculturalidad en el profesorado desde una perspectiva decolonial, crítica y situada.	-Producción colectiva de materiales locales.
4. Fortalecer a toda la comunidad educativa en el diseño de actividades interculturales situadas al territorio.	-Implementar prácticas pedagógicas inclusivas. -Organizar encuentros interculturales. -Integrar saberes ancestrales - Construcción colectiva de propuestas pedagógicas situadas.

	-Descolonización de las prácticas de enseñanza y evaluación. -Fortalecer el trabajo colaborativo. -Incorporar enfoques decoloniales.
--	--

5.11 Justificación del proyecto

Este proyecto busca promover una educación crítica y reflexiva mediante la implementación de un currículum decolonial, con el fin de cuestionar los enfoques pedagógicos tradicionales que reproducen perspectivas eurocentristas. Para ello, se centra en el análisis de cómo estas dinámicas se manifiestan en el Establecimiento Educacional Juan Tenorio, evidenciando la necesidad de reconocer y valorar las culturas no hegemónicas en el proceso educativo. Asimismo, es fundamental la creación de comunidades reflexivas y colaborativas que impulsen el cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial. Además, se busca cuestionar y transformar los enfoques pedagógicos tradicionales, los cuales perpetúan una visión eurocentrista de la educación, limitando el reconocimiento de las culturas no hegemónicas y la diversidad territorial y cultural de los estudiantes.

Con relación al párrafo anterior, estas problemáticas se manifiestan de manera evidente en el Establecimiento Educacional Juan Tenorio. Ya que, en primer lugar, no existe una revisión curricular vinculada a las problemáticas territoriales ni se reflexiona sobre ellas; por lo tanto, no es posible identificar lineamientos institucionales que sitúen el currículum en un contexto determinado, ni menos evidenciar algún tipo de implementación intercultural. En segundo lugar, el profesorado, siguiendo la dinámica institucional vigente, no toma conciencia de esta situación, justificando esta inacción por la carga administrativa que limita los espacios de encuentro y reflexión. Además, las y los docentes no proyectan la problemática más allá del aula, ya que el establecimiento no lo exige ni promueve iniciativas en ese sentido.

Por lo mismo, resulta especialmente preocupante que la institución no realice modificaciones curriculares significativas y, en cambio, promueva actividades o festividades relacionadas a culturas europeas-hegemónicas, como por ejemplo Halloween. Todo aquello, a pesar de la alta presencia de estudiantes migrantes, ya sean, chilenos/as de primera generación y/o pertenecientes a pueblos originarios, en la mayor parte de los cursos. Además, el colegio no organiza ninguna actividad asociada a alguna festividad de un pueblo originario de este territorio o en su defecto crear una celebración de todos los pueblos latinoamericanos, ya sea, para visibilizar la diversidad cultural de nuestro continente o para fortalecer la conciencia histórica sobre la resistencia de los habitantes ancestrales de este territorio frente a la colonización europea.

Esta realidad evidencia la urgencia de implementar un currículum decolonial que fomente la reflexión crítica, la valoración y el reconocimiento de las culturas no hegemónicas y la construcción de comunidades educativas más inclusivas y conscientes de su contexto territorial y cultural. Como consecuencia de lo anterior, se decidió focalizar la intervención en el cuerpo docente y no directamente en el estudiantado, dado que las y los profesores son agentes clave en la reproducción o transformación de las prácticas educativas. Desde una perspectiva decolonial, la educación formal suele mantener estructuras de conocimiento eurocentristas que marginan saberes locales y formas de vida de los pueblos originarios (Mignolo & Walsh, 2018; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). En este sentido, el profesorado, a través de sus prácticas pedagógicas, como la fragmentación del conocimiento en asignaturas, la ausencia de contextualización

curricular, la carencia de reflexiones críticas sobre la enseñanza y la supresión de saberes ancestrales reproduce de manera inadvertida patrones coloniales y epistémicas (Walsh, 2005; Mignolo, 2008).

Asimismo, al intervenir sobre las prácticas docentes, se busca generar un efecto multiplicador: los profesores no solo transforman su propia enseñanza, sino que impactan directamente en el estudiantado, promoviendo un aprendizaje más inclusivo, situado y respetuoso de la diversidad cultural. Además, desde los enfoques decoloniales, se busca fortalecer el rol del profesorado, lo cual implica capacitarlos para reconocer y valorar otras epistemologías y formas de conocer el mundo, integrando, con ello, saberes locales, promoviendo la participación de la comunidad en el proceso educativo (Mignolo & Walsh, 2018). De esta manera, se contribuye a una escuela más justa, intercultural y vinculada con su territorio, donde la educación deja de ser un instrumento de reproducción cultural eurocéntrica y se convierte en un espacio de justicia social y respeto hacia la diversidad (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Por otro lado, en el ámbito teórico, este proyecto tiene un enfoque crítico y decolonial, que apunta principalmente al currículum educativo. Su problemática principal tiene que ver con la nula visión sobre la diversidad y con ello el poco vínculo que se genera entre el establecimiento, sus estudiantes y el territorio. De esta forma, nos enfocamos en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser (Walsh, 2009), avanzando más allá de un simple diálogo cultural, se pretende como objetivo a largo plazo la justicia social. Asimismo, otro aspecto fundamental del proyecto tiene relación con la agenda 2030 de un desarrollo sostenible. En este punto es importante señalar lo siguiente:

La creación de comunidades reflexivas y colaborativas que impulsen el cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial se alinea con los compromisos asumidos por el Estado de Chile, esto se puede observar en el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) N°4: Educación de calidad. Específicamente, en la meta 4.7, señala que para el 2030, se debe garantizar diferentes ámbitos que promuevan el desarrollo sostenible, entre lo más destacados están la valoración de la diversidad cultural y su

contribución a dicho desarrollo¹. No obstante, se puede asociar la importancia que se le otorga a los estilos pedagógicos más críticos y reflexivos, que favorezcan las diversas identidades locales, las cuales se contraponen, en gran medida, a la cultura hegemónica occidental, que fomenta la construcción de individuos globales heterogéneos, bajo un enfoque económico. Por lo tanto, es interesante cómo el Ministerio de Educación, a pesar de permanecer aún muy lejos de una solución real, hay una intención de subsanar las desigualdades culturales y territoriales que afectan al actual sistema educativo.

Para concluir, la creación de comunidades reflexivas y colaborativas que impulsen el cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial constituye una acción fundamental para enfrentar los discursos hegemónicos que suelen invisibilizar la diversidad de saberes presentes en los territorios. Estos saberes abarcan tanto los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios como las experiencias y prácticas construidas en los sectores populares. Promover su reconocimiento y articulación permite avanzar hacia una educación más equitativa, participativa y, sobre todo, situada y contextualizada.

¹ Información consultada en <https://www.chileagenda2030.gob.cl/PARTICIPA/sobre-agenda/ods-4/2> . 14 de junio de 2025.

6. ANTECEDENTE TEÓRICO CONCEPTUAL

6.1. Posición teórica conceptual

6.1.2 Abya-Yala, como significante de recuperación de lo nuestro

Cuando se habla de promover prácticas descolonizadoras en cualquier establecimiento educacional, dicha acción, no tan solo apunta hacia lo pedagógico, sino también tiene un carácter político, y si se quiere profundizar más, se pretende remover o transformar las estructuras que sostienen nuestras sociedades con una fuerte influencia occidental. Así pues, lo señalado anteriormente pretende ser una propuesta que avance hacia un cambio de paradigma, una deconstrucción de lo que hoy consideramos cultura, la cual según Amílcar Cabral (1972) es un conjunto de saberes que están en constante lucha contra la dominación extranjera y que, además, constituyen el fundamento mismo del movimiento de liberación. A partir de esta definición, se asume que las culturas de los diversos pueblos originarios se encuentran en permanente confrontación con las epistemologías hegemónicas occidentales.

De esta manera, resulta fundamental considerar la perspectiva Abya-Yala, tal como señala José Juncosa (1987) en la revista Chasqui:

Abya-Yala significa Tierra en plena madurez. Este concepto proviene del pueblo kuna, el cual lo utilizan desde hace siglos para denominar el continente americano en su totalidad. Este concepto fue propuesto por el líder aymara Takir Mamani (1987) justifica esta definición, señalando: “llamar con un nombre extraño nuestras ciudades, pueblos y continentes equivale a someter nuestra identidad a la voluntad de nuestros invasores y a la de sus herederos” (p. 37).

Asimismo, desde una mirada más amplia, podemos señalar que Abya-Yala no solo abarca a los pueblos originarios, sino también a cualquier persona que vive bajo la opresión del sistema capitalista actual (Valencia, 2017), heredero del colonialismo. Es de este modo, el reconocimiento de un otro/a, en otras palabras, es la interacción igualitaria u horizontal de diferentes identidades, que por siglos han sido invisibilizadas o relegadas por los diversos sistemas coloniales impuestos en los territorios, principalmente del sur.

Lo fundamental de esta perspectiva, a nivel educativo, es que no solo resignifica el territorio, sino que constituye un gesto profundamente descolonizador en el plano simbólico y epistémico, de esta forma sus aspectos culturales oprimidos o invisibilizados se contraponen a la mirada eurocentrista de las políticas implementadas por los estados (Valencia, 2017), generando con ello un reconocimiento cultural que permanece en constante lucha. Por estas razones, en el marco de nuestro proyecto, adoptaremos la perspectiva de Abya-Yala como una forma alternativa, y no europea, de comprender y ejercer la educación. De este modo, se configura una acción inicial orientada a cuestionar y subvertir los paradigmas establecidos.

6.1.3. Pueblos originarios

Cuando se habla de los pueblos originarios o pueblos indígenas, con frecuencia se los representa como un vestigio del pasado, un recuerdo anterior a lo presente. Estas interpretaciones reproducen visiones reduccionistas o incluso negacionistas respecto de lo que hoy entendemos como pueblos originarios. Por ello, resulta necesario precisar qué se entiende por este concepto. En este sentido, tomaremos referencias de distintas fuentes, algunas vinculadas a visiones hegemónicas europeas y otras relacionadas a perspectivas más alternativas o contrahegemónicas, con el fin de comprender cómo las diversas instituciones, principalmente las de origen colonial, reproducen o mantienen sus ideas frente a la opinión pública.

De esta manera, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala que los pueblos indígenas son aquellos que descienden de las poblaciones que habitaban América Latina y el Caribe antes de la conquista o colonización; que conservan parcial o totalmente sus instituciones y prácticas sociales, económicas, políticas, lingüísticas y

culturales; y que, además, se autoidentifican como pertenecientes a pueblos o culturas indígenas precoloniales (Albertos, 2021).

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016), establece que:

Los pueblos en países independientes serán considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (p. 20).

Al revisar las definiciones existentes sobre pueblos originarios en el contexto chileno, se observa que estas provienen principalmente de organismos internacionales como la OIT y la ONU, cuyas definiciones son adoptadas por el Estado de Chile en documentos normativos y legales. Esta situación evidencia la persistencia de estructuras coloniales, ya que son los mismos Estados que históricamente ejercieron dominación quienes determinan las categorías y criterios que definen qué es un pueblo originario.

Esta condición también se refleja en el ámbito educativo, particularmente en la exclusión histórica de los saberes ancestrales de los pueblos originarios dentro del currículum escolar en Chile. Solo a partir de 2019, posterior a la promulgación de la Ley General de Educación (BCN, 2009), el Ministerio de Educación incorpora contenidos vinculados a estos pueblos en el currículum nacional (MINEDUC, 2019). Sin embargo, la implementación de dichos contenidos sigue siendo limitada, pues adquieren un rol principalmente práctico sólo en establecimientos educativos que cuentan con una alta presencia de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, lo cual restringe su alcance y contribuye a la persistencia de desigualdades culturales y educativas (MINEDUC, 2019).

Para complementar nuestro análisis, es necesario considerar definiciones que no tengan su origen en instituciones coloniales. Por ello, la definición de pueblo originario según el pueblo Mapuche resulta especialmente relevante. Maldonado García, Sanhueza Henríquez y Aroca Toloza (2024) señalan que un pueblo originario, como el Mapuche, se configura como una comunidad cuya identidad colectiva está estrechamente vinculada a un territorio ancestral anterior a la colonización. Esta identidad se manifiesta a través de su lengua (mapuzugun), su cosmovisión, sus prácticas culturales y su organización comunitaria, así como en un vínculo espiritual y social con la naturaleza. Formar parte de este pueblo implica compartir una historia, valores y formas de vida que estructuran la memoria colectiva y la pertenencia a un lugar específico.

Esta definición se alinea con la perspectiva de Abya-Yala, la cual enfatiza elementos históricos, culturales y territoriales, en contraste con el enfoque económico y funcional de los organismos coloniales. Elementos como la tierra, la naturaleza, el idioma y la cosmovisión adquieren un rol central en la identidad de los pueblos originarios, superando las categorías impuestas por instituciones externas. En este trabajo, se adoptará esta perspectiva.

6.1.4. Eurocentrismo

Es muy importante para el análisis de nuestro proyecto, comprender la definición de eurocentrismo, ya que lo consideramos como una de las principales causas del no reconocimiento ontológico dentro de los espacios educativos. Para comprender este fenómeno es necesario señalar que el eurocentrismo funciona como un modelo hegemónico de conocimiento que ha colonizado diversos ámbitos de la vida social, política, económica y educativa, imponiendo su visión sobre otras formas de saber (Dussel, 2002). En este proyecto, pretendemos cuestionar dicho marco epistemológico. Para ello, es fundamental, en primer lugar, comprender el concepto de eurocentrismo, acuñado por Samir Amin (1989), quien señala que:

El eurocentrismo es un culturalismo en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos, irreductibles entre sí. Por otro lado, se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo (p. 9).

Por consiguiente, siguiendo la definición de Amin, el eurocentrismo se constituye como una herramienta de colonización que marginaliza saberes no europeos y promueve el mito civilizatorio, el cual ha servido para legitimar históricamente la violencia y la dominación europea sobre los territorios del sur global (Dussel, 2000). De este modo, el eurocentrismo no sólo configura una forma de pensar, sino que funciona como una estrategia de poder basada en la idea de superioridad civilizatoria de Europa. Teniendo en cuenta lo señalado en los párrafos anteriores, nos surge la siguiente pregunta: ¿quiénes son las y los encargados de promover estas ideas? Pues bien, los Estados que anteriormente fueron colonizados, son quienes continúan reproduciendo esa colonialidad en sus territorios, generalmente con fines económicos y sociales. Las clases dominantes, especialmente en América Latina, se caracterizan por su búsqueda del desarrollo o el progreso, promoviendo de manera soterrada una cultura hegemónica incuestionable que les permite perpetuar sus privilegios. De este modo, se omiten los aportes de las visiones de mundo de los pueblos africanos, oceánicos, caribeños y americanos (Santibáñez, 2022).

De esta manera, se comprende que el poder colonial sigue vigente en dichos territorios. Ya no siempre adopta formas de opresión violenta, aunque en algunos casos persiste, sino que se integra como parte de la cultura y del pensamiento social. A esto lo definen ciertas autoras/es como la colonialidad, entendida como el legado del colonialismo español (en nuestro caso) en las sociedades contemporáneas (Quijano, 2014). Este fenómeno no solo atraviesa dimensiones psicológicas, existenciales, económicas y militares, sino que también refleja una lógica eurocéntrica, en la que los

valores, la cosmovisión, la filosofía, la religiosidad y los modos de vida europeos se imponen como universales, subordinando y desvalorizando otras formas de conocimiento y experiencia (Estermann, 2014). Así, la colonialidad funciona como un mecanismo que perpetúa la supremacía cultural europea incluso en contextos donde la dominación directa ya no es evidente.

Es necesario señalar cómo el paradigma eurocéntrico ha influido a su vez en el currículum educativo, favoreciendo ciertas prácticas pedagógicas en detrimento de otras que podrían ser más pertinentes al contexto local. En Chile, muchas políticas educativas actuales se han diseñado siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyas propuestas se basan en modelos educativos desarrollados principalmente en contextos europeos y norteamericanos (OCDE, 2017). Por ejemplo, en el informe *Evaluaciones de políticas nacionales de educación*, se enfatiza la necesidad de fortalecer la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar, proponiendo la implementación del sistema de desarrollo profesional docente conocido como carrera docente, junto con otras medidas orientadas a distintos ámbitos del sistema educativo (OCDE, 2017). La adopción de estas políticas genera tensiones, ya que, si bien buscan elevar los estándares comparables a nivel internacional, no siempre consideran la diversidad cultural y las necesidades regionales de Chile. De esta manera, el Estado se encuentra en la compleja situación de implementar estas recomendaciones para mantener su pertenencia a la OCDE, aun cuando esto implique priorizar modelos educativos externos sobre estrategias adaptadas al contexto local.

Retomando el concepto de eurocentrismo, este ha sido promovido como una cultura universal o, dicho de otra manera, como una historia universal (Dussel, 2000), presentada como la única verdad, mientras que todo lo que no pertenece a Europa es relegado a un espacio periférico o marginal. Esto contribuye a la construcción de una visión folclorizante de la diversidad de los pueblos. En este sentido, destacan los aportes de Wallerstein (2001), quien identifica diversos elementos mediante los cuales se justifica el eurocentrismo. En primer lugar, la historiografía, que explica el dominio europeo del mundo moderno a partir de los logros específicos de la historia europea, como la democracia o la invención de la imprenta. Esto significa que la forma en que se ha escrito

la historia tiende a presentar a Europa como el principal motor del progreso mundial, dando la impresión de que sus avances fueron únicos o superiores. De esta manera, se refuerza la visión eurocéntrica, al hacer parecer que Europa fue naturalmente más avanzada que otras regiones del mundo.

En segundo lugar, se encuentra el universalismo, que sostiene la existencia de verdades científicas válidas en todo tiempo y lugar (Wallerstein, 2001). Este enfoque destaca las racionalidades científicas surgidas en Europa y, al mismo tiempo, tiende a desconocer otras formas de conocimiento. En tercer lugar, se encuentra la noción de civilización, entendida como un conjunto de características sociales que contrastan con el primitivismo o la barbarie (Wallerstein, 2001), mientras que la idea de progreso implica la imposición del desarrollo en los países no europeos, reemplazando en ocasiones al concepto de civilización (Wallerstein, 2001). Estos marcos de pensamiento han dado lugar a discursos hegemónicos que justifican acciones como la represión de pueblos originarios, intervenciones militares o la reducción del gasto social. En conjunto, muestran cómo ciertas construcciones intelectuales han servido para consolidar relaciones de poder desiguales y excluir conocimientos, culturas y prácticas no europeas, evidenciando la necesidad de cuestionar la validez absoluta de dichos discursos y abrir espacio a perspectivas diversas que desafíen la visión universalista y lineal del desarrollo.

6.1.5. El giro decolonial

En el apartado anterior señalamos cómo el eurocentrismo se instala como paradigma hegemónico y cómo, a partir del concepto de colonialidad, entendido como el legado cultural y estructural del colonialismo (Quijano, 2014), se mantiene vigente hasta la actualidad. Frente a este paradigma, surge una propuesta teórico-epistémica conocida como giro decolonial, desarrollada por un colectivo de investigadores latinoamericanos entre los que se encuentran Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Aníbal Quijano y Silvia Rivera Cusicanqui (Andrade, 2020). Este grupo plantea la necesidad de dismantelar el falso universalismo que caracteriza a las epistemologías y

ontologías del pensamiento occidental, especialmente el producido en Europa y Estados Unidos (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

El pensamiento decolonial, como propuesta contrahegemónica, busca cuestionar las ideas colonizadoras instaladas en nuestras prácticas culturales y promover nuevas formas de conocimiento, incluidas aquellas de carácter ancestral vinculadas a los pueblos originarios, así como visibilizar y fortalecer saberes y prácticas históricamente oprimidos por las clases dominantes.

Este carácter universalista del conocimiento moderno se sostiene en una relación asimétrica de poder. En los Estados-nación que fueron o continúan siendo colonias, las élites dominantes concentran el control de los medios de producción y de comunicación, reproduciendo valores colonialistas e incluso legitimando la violencia en territorios donde su cultura no es aceptada pasivamente, como ocurre con el Pueblo Nación Mapuche. De este modo, el supuesto “acceso universal al conocimiento” opera solo a nivel discursivo, ya que todo aquello que se aleja de la norma hegemónica tiende a ser marginado, suprimido o, en el mejor de los casos, folclorizado y asimilado a la cultura dominante (Andrade, 2020).

Para profundizar en lo anterior, es necesario abordar el concepto de colonialidad del poder, que refiere a las formas en que la dominación colonial persiste en la actualidad mediante la explotación del trabajo, el saqueo de recursos naturales y la acumulación de capital, procesos que reproducen y refuerzan estereotipos culturales (Quijano, 2014). En el ámbito educativo, las pedagogías decoloniales buscan re-humanizar los procesos formativos frente a las estructuras materiales y simbólicas impuestas por la globalización, las cuales promueven identidades homogéneas bajo la falsa premisa del desarrollo (Lara, 2015). Así, la propuesta pedagógica decolonial se orienta hacia la revaloración de epistemologías históricamente invisibilizadas, proyectando los espacios educativos como lugares para reflexionar y abordar críticamente las problemáticas de los territorios.

6.1.6. Enfoque crítico

La teoría crítica surge en la Escuela de Frankfurt en la década de 1920. Es un movimiento filosófico y sociológico que busca realizar críticas en la filosofía social,

actualizando y reinterpretando la teoría marxista (Marcillo et al., 2017). Desde una perspectiva pedagógica, el enfoque crítico permite analizar cómo se reproduce el poder en el currículum. Para ello, es necesario primero observar cómo diversos autores definen lo que entendemos como teoría o enfoque críticos.

La teoría crítica se relaciona con el análisis y cuestionamiento de la dominación, la desigualdad y la explotación (Held, 1980, p. 175). En esta definición se observa el carácter marxista de la teoría crítica, según el cual las estructuras que sostienen el sistema capitalista perpetúan las injusticias en diversos territorios.

En esa misma línea, Alvesson et al. (2006, p. 255) afirman:

La teoría crítica es la ruptura con la dominación, ya que, la investigación crítica en general tiene como objetivo interrumpir la realidad social en curso con el objeto de provocar impulsos para la liberación de o resistencia a aquello que domina y constriñe la toma humana de decisiones (Alvesson et al., 2006, p. 255).

Por otro lado, Rush (2004, p. 6) plantea:

La teoría crítica no es meramente descriptiva, sino una manera de instigar el cambio social mediante el logro del conocimiento de las fuerzas de desigualdad social, que a su vez pueden influir en la acción política dirigida a la emancipación (Rush, 2004, p. 6).

Como se observa, todas las definiciones apuntan a cuestionar las estructuras que mantienen las injusticias del sistema capitalista y proponen una transformación social que promueva la emancipación. El objetivo es la conformación de una sociedad más justa, eliminando la dominación y fomentando la solidaridad y la participación de todos y todas.

Si vinculamos estas definiciones con la educación, se otorga un protagonismo central al docente como agente de cambio, promoviendo la transformación o eliminación de estructuras de injusticia. Además, el enfoque crítico impulsa la creación de un nuevo paradigma educativo, no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para cuestionar la construcción del conocimiento y la manera en que este se convierte en fuerza social (Ramírez, 2008).

A partir de esto, surgen características y elementos que pueden orientar el proceso educativo crítico. Por ejemplo, considerar la educación desde el contexto de la interacción comunicativa, donde el docente analiza, comprende, interpreta y transforma las problemáticas sociales de manera situada, buscando soluciones desde las perspectivas culturales de cada comunidad (Ramírez, 2008). Aquí es fundamental el trabajo colectivo y el vínculo del docente con la comunidad, ya que las transformaciones no se realizan de manera individual. Es necesario resignificar los saberes y las formas de vida de cada territorio, muchas veces silenciadas por políticas estatales o por la fuerza. Otros supuestos teóricos de la pedagogía crítica incluyen: la participación activa, como aspecto fundamental para cualquier tipo de transformación; la comunicación horizontal, necesaria para derribar jerarquías impuestas por el orden colonial; la significación de los imaginarios simbólicos, como búsqueda de reconstrucción histórica de cada territorio; la humanización de los procesos educativos, promoviendo valores como el respeto mutuo y la solidaridad; la contextualización del aprendizaje, asegurando que todo proceso educativo sea situado; y la transformación de la realidad social (Ramírez, 2008).

En síntesis, el enfoque crítico, derivado de la teoría crítica, busca analizar y cuestionar las estructuras de poder y desigualdad presentes en la sociedad, promoviendo la emancipación y transformación social a través de la educación. Su aplicación pedagógica enfatiza la participación, la reflexión colectiva y la construcción de conocimiento situado, con el fin de formar ciudadanos críticos capaces de intervenir y transformar su entorno.

6.1.7. Currículum

El currículum educativo es un tema en constante discusión, pues constituye un elemento en disputa debido a su importancia política y cultural. Desde esta perspectiva, se considera que el currículum promueve y reproduce patrones culturales de la clase dominante, aunque también puede ser resignificado si se aprovecha como herramienta crítica. Para comprender esto, es necesario reconocer que todos los Estados nacionales establecen un currículum educativo que orienta a sus instituciones, ya sean estatales, privadas o mixtas, definiendo los lineamientos que deben seguir en su labor pedagógica.

En primera instancia, es útil revisar el origen del término. Etimológicamente, la palabra currículum puede traducirse como “carrera” y, en términos contemporáneos, se entiende como “plan de estudios” (Real Academia Española, 2023). Además, se puede concebir como el conjunto de prácticas destinadas a que el estudiante se desarrolle plenamente en sus posibilidades (Real Academia Española, 2023).

Por otra parte, la reforma curricular de 3° y 4° medio en Chile (2020) señala que el currículum es “una selección cultural transformada en conocimiento educativo, que se organiza, transmite y evalúa en procesos educativos intencionados; esta selección no es azarosa, sino que está guiada por un eje clave: la idea de persona y la sociedad a alcanzar” (Venegas-Traverso et al., 2023, p. XX). Esta definición enfatiza la dimensión sociocultural y política del currículum, evidenciando cómo refleja las concepciones sobre la persona y la sociedad que predominan en cada contexto.

Teniendo en cuenta ambas perspectivas, se puede afirmar que el currículum tiene una importancia central para los Estados, ya que, de manera legal y velada, promueve una visión específica del individuo y de la sociedad. En la mayoría de los casos, esta visión se encuentra marcada por un enfoque eurocéntrico, que invisibiliza saberes ancestrales, fomenta la estandarización de los individuos y proyecta un concepto de progreso desde la perspectiva europea, marginando epistemologías del sur consideradas atrasadas o folklóricas.

En este contexto, cobra relevancia el concepto de apropiación curricular, definido por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2017, p. 14) como:

Una comprensión de los sentidos que se expresan en el enfoque de las Bases Curriculares. Esto se despliega en la construcción del Proyecto

Educativo Institucional, que debe considerar los aprendizajes que se espera que logren las y los estudiantes, bajo los propios conceptos pedagógicos, y las metas nacionales de aprendizajes y su contexto (Ministerio de Educación de Chile, 2017, p. 14)

La apropiación curricular se presenta como una alternativa al currículum tradicional, ya que permite que los docentes, en conjunto con la comunidad educativa, incorporen saberes históricamente marginados o invisibilizados. Sin embargo, según Walsh (2010), este tipo de propuesta, aunque valiosa, es insuficiente para descolonizar plenamente el currículum, puesto que sigue estando enmarcada dentro de las estructuras y lógicas del Estado. Por lo tanto, aunque la resignificación desde un enfoque crítico y decolonial puede generar prácticas pedagógicas más inclusivas y sensibles a la diversidad epistemológica, no garantiza una transformación radical de las relaciones de poder que atraviesan los sistemas educativos.

6.1.8. Interculturalidad

La interculturalidad se puede entender, de manera general, como el reconocimiento y la interacción respetuosa entre las diferentes culturas presentes en una sociedad, implicando un interés compartido por todos los integrantes de la comunidad, no únicamente por los grupos indígenas o migrantes (Vargas-Garduño, 2016). Esta definición enfatiza la coexistencia y el respeto mutuo, pero se centra en la dimensión social y simbólica del reconocimiento cultural. Desde un enfoque decolonial, la autora Catherine Walsh (2009) propone una comprensión más profunda de la interculturalidad. A partir de la definición del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004, citado en Walsh, 2009, p. 31), Walsh distingue claramente entre multiculturalidad e interculturalidad. La multiculturalidad se limita al reconocimiento de las minorías dentro de un sistema social existente, mientras que la interculturalidad requiere la construcción de relaciones horizontales entre diferentes grupos étnicos y la creación de nuevos ordenamientos sociales, transformando estructuras, instituciones y relaciones de poder.

En esta perspectiva, la interculturalidad se convierte en un principio ideológico y transformador, orientado a generar formas alternativas de poder y condiciones que favorezcan la descolonialidad del conocimiento (Walsh, 2009). Esto implica no solo la inclusión de saberes locales y originarios, sino también cuestionar la hegemonía de los conocimientos eurocentristas, los cuales históricamente han marginalizado o invalidado los saberes de los pueblos originarios.

Otros autores también han abordado la interculturalidad, aunque desde perspectivas distintas. Por ejemplo, Bhabha (1994) la entiende como un espacio de negociación cultural y de construcción de identidades híbridas, mientras que García Canclini (2001) la concibe como un proceso de diálogo y negociación cultural en sociedades urbanas complejas. Estas aproximaciones permiten contrastar la perspectiva decolonial de Walsh, mostrando que mientras algunas definiciones se enfocan en la coexistencia o el diálogo, la propuesta de Walsh busca transformar las estructuras sociales y epistemológicas existentes.

En el ámbito educativo, la interculturalidad se vincula directamente con la decolonialidad, pues la disputa del conocimiento en las aulas aún no ha concluido. Esto exige cuestionar los currículos escolares tradicionales y promover la incorporación de contribuciones locales y epistemologías de los pueblos originarios y sectores populares (Walsh, 2009). Según Freire (2003, p. 74), la educación popular es una herramienta de emancipación que permite disputar tanto dentro como fuera del aula las estructuras de dominación, evidenciando la dimensión política de los procesos educativos. En conclusión, la interculturalidad, desde la perspectiva decolonial, no se limita al reconocimiento superficial de la diversidad cultural; es un proceso contrahegemónico y transformador, orientado a reconstruir las relaciones sociales y epistemológicas, promoviendo la justicia y la equidad entre los diferentes grupos culturales de la sociedad.

6.2 Contribución a la innovación

La creación de comunidades reflexivas y colaborativas que impulsen el cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial busca no solo repensar las prácticas educativas, sino también generar transformaciones profundas en la cultura escolar. Esta

innovación se enmarca en una perspectiva curricular decolonial orientada a cuestionar las estructuras de saber hegemónicas, valorar los conocimientos marginados y fomentar procesos educativos más equitativos, participativos y contextualizados.

Según Chiroque (2007, p. 14), la innovación educativa se define como una alteración sistemática, creativa y novedosa de los procesos y recursos utilizados para resolver un problema o lograr un objetivo de carácter educacional. Esto implica que la innovación no consiste simplemente en reproducir experiencias pedagógicas exitosas, sino que requiere creatividad y transformación intencional de los procesos educativos.

El concepto de innovación educativa ha evolucionado y varía según factores como las políticas públicas, el modelo económico y, en menor medida, las necesidades locales de cada territorio (Monge-López et al., 2025). Si estas necesidades no se consideran, la innovación pedagógica pierde impacto en los contextos donde se implementa. En el caso chileno, la influencia del modelo económico neoliberal ha promovido una visión de innovación centrada en la competitividad y la eficiencia, priorizando la captación de estudiantes y la obtención de recursos sobre los fines formativos y emancipadores de la educación (Cañadell, 2018). De esta manera, la innovación educativa puede analizarse desde dos aristas. La primera se relaciona con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendida como un cambio sistemático, creativo y novedoso en los procesos o recursos educativos, con el objetivo de resolver problemas específicos en el ámbito pedagógico (Chiroque, 2007, p. 14). La segunda arista considera que, en determinados contextos, la innovación ha sido instrumentalizada para sostener un discurso neoliberal, priorizando la competencia y los intereses del mercado por sobre los fines educativos colectivos (Monge-López et al., 2025). Esta instrumentalización puede generar contradicciones, ya que muchas innovaciones exitosas para el sistema no se implementan en espacios populares y suelen tener un carácter elitista.

Nuestra propuesta se diferencia de esta visión, ya que busca la creación de comunidades reflexivas y colaborativas desde una perspectiva decolonial, centrada en los saberes ancestrales y populares (Walsh, 2009). Esta estrategia promueve la participación activa de todos los actores educativos y fortalece la democratización de los espacios escolares, resignificando conocimientos no hegemónicos y posicionando a la escuela como un espacio de reflexión y resolución de problemáticas del territorio.

Esta propuesta se articula con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Establecimiento Educacional Juan Tenorio. En él, se implementa una innovación denominada Gobierno Escolar, que fomenta la participación estudiantil en la toma de decisiones y prácticas asociadas a la formación ciudadana, como elecciones presidenciales estudiantiles y conformación de cursos comunales (Establecimiento educacional Juan Tenorio, 2020). Nuestra propuesta complementa estas acciones, promoviendo la reflexión colectiva del profesorado y la instalación de nuevos saberes pedagógicos que contribuyan a una educación más democrática, ética y contextualizada. En conclusión, la creación de comunidades reflexivas y colaborativas desde una perspectiva curricular decolonial constituye una innovación pedagógica que rompe con el discurso hegemónico neoliberal, promoviendo una educación inclusiva, justa y contextualizada. Al rescatar y resignificar saberes ancestrales y populares, esta iniciativa genera un impacto significativo en la transformación cultural del territorio y contribuye al fortalecimiento de la justicia social en el ámbito educativo.

7. DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

El siguiente apartado tiene como propósito señalar el plan de acción del proyecto el cual surge a partir de la experiencia personal del docente, su relación con el territorio y cómo las instituciones educativas abordan la interculturalidad en sectores populares donde conviven estudiantes migrantes y pertenecientes a los pueblos originarios. De este modo, es necesario establecer las acciones que se llevarán a cabo para solucionar la ausencia de reconocimiento en la diversidad ontológica del estudiantado y la persistencia de prácticas escolares colonizadoras que refuerzan procesos de asimilación y violencia epistémica.

7.1. Coordinación entre profesional, participantes o grupos

Este trabajo se ha realizado con la participación de diversos profesionales de la educación. En primer lugar, se les solicitó vía correo la posibilidad de ser entrevistadas/os, Luego se conversó con cada uno, para informarle hacia dónde iba orientada la entrevista y con qué fines se realizaba. Antes de continuar, es importante señalar que el profesorado fue variado en relación con sus funciones dentro del establecimiento (profesores jefes, de asignatura y diferencial).

Por último, coordinar la entrevista con el rector del establecimiento fue lo más complejo, debido a que no tiene días definidos de presencia, y por otro lado siempre está ocupado.

7.2. Definición del campo de acción con la comunidad

El campo de acción nos permite delimitar el alcance de nuestro proyecto, ya que de esa manera podemos otorgarles una mayor coherencia a nuestras acciones. Según Leyva y Guerra (2020), se define como aquella parte del objeto de investigación a la que directamente se refiere la indagación de la investigación científica que se realiza, ya sean estos: aspectos, propiedades o relaciones, y no tiene con él analogía estructural-funcional

por ser una de sus partes. Por lo tanto, nuestro campo de acción será el profesorado con jefatura de los cursos 5°, 6°, 7° y 8° del Establecimiento Educacional Juan Tenorio, que son los beneficiarios directos del proyecto, en cambio, los beneficiados indirectamente son el estudiantado, el equipo de gestión, y todos los profesionales de la educación que trabajan en dicho espacio. Además, dentro de las temáticas a tratar en este proyecto tenemos: colonialidad, educación decolonial, interculturalidad, pueblos originarios. Aunque la idea principal es el diálogo de los diversos saberes territoriales, los cuales como se ha señalado anteriormente, se pretende fortalecer.

7.3 Formulación de actividades

El objetivo general de este trabajo es “Crear una comunidad de aprendizaje pedagógico con énfasis en el diálogo intercultural desde una propuesta curricular decolonial”, su importancia radica en que se pretende transformar las prácticas educativas desde el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural. Con ello, se busca lograr un diálogo horizontal con el territorio, promoviendo una propuesta curricular decolonial que cuestione las jerarquías epistémicas heredadas del colonialismo, creando y fortaleciendo espacios donde los saberes locales, ancestrales y comunitarios dialoguen en igualdad con los conocimientos académicos.

Por lo mismo, el siguiente apartado tiene como finalidad presentar el plan de acción que pueda lograr el objetivo general. Así pues, se presentará de la siguiente manera: objetivo específico, acciones, resultados esperados, indicadores de evaluación y medios de verificación.

Objetivo 1: Fomentar el reconocimiento de la diversidad ontológica del estudiantado

Primera acción: realización de una jornada inicial de reflexión y concientización dirigida al profesorado, orientada al cuestionamiento de su rol y su papel en la reproducción de prácticas coloniales. Se busca, asimismo, fomentar una pedagogía insurgente que transforme las relaciones de poder en el aula. Esta actividad se proyecta

para el consejo docente y puede realizarse en dos sesiones. El responsable será el docente Eugenio Gallardo y participará todo el equipo docente.

Resultados esperados del objetivo 1:

1. Que el profesorado identifique y analice críticamente prácticas educativas que reproducen lógicas coloniales, y reconozca elementos básicos de las pedagogías insurgentes que podrían incorporar en su labor.

2. Que se generen insumos iniciales (ideas, bocetos, líneas de trabajo) para el desarrollo posterior de propuestas pedagógicas situadas, construidas colectivamente desde las realidades territoriales.

Indicadores de evaluación:

- Identificación y análisis crítico de prácticas educativas que reproducen lógicas coloniales, evidenciada en reflexiones escritas, discusiones o diagnósticos pedagógicos.
- Reconocimiento explícito de elementos de las pedagogías insurgentes, documentado en reflexiones, fichas de lectura o análisis de experiencias.
- Generación de insumos iniciales (ideas, bocetos o líneas de trabajo), coherentes con los diagnósticos territoriales y contruidos colectivamente.

Medios de verificación:

- Diagnósticos pedagógicos y planificaciones que incorporen saberes locales, tradicionales o lenguas originarias.
- Materiales didácticos bilingües o con referencias culturales del territorio.

Segunda acción: creación de espacios colaborativos donde se diseñen, de forma conjunta y situada, nuevas maneras de planificar, enseñar y evaluar, alejándose de las perspectivas universales y eurocéntricas. Se realizará una sesión mensual, desde abril hasta noviembre, en la biblioteca del establecimiento. Inicialmente, el responsable será Eugenio Gallardo, pero se pretende que con el tiempo se delegue esta función a otros/as docentes y/o estudiantes. Toda la comunidad docente podrá participar. Por último, en relación con las didácticas que se van a utilizar en las sesiones, podemos mencionar: Didácticas basadas en el diálogo horizontal, el co-diseño de nuevas prácticas pedagógicas y las aulas invertidas, entre otras.

Resultados esperados Objetivo 1:

1. **Fortalecimiento del trabajo colaborativo**, entendido como una forma de romper con las lógicas individualistas y competitivas impuestas por el proyecto colonial y capitalista, que ha privilegiado el saber experto y el éxito personal por sobre las formas colectivas de vida y conocimiento.

2. **Elaboración de material pedagógico innovador** que reconozca las diversas ontologías. Este proceso no solo representa un gesto de diversidad, sino un acto de justicia epistemológica y una estrategia para transformar las estructuras de poder que históricamente han invisibilizado ciertos mundos.

Indicadores de evaluación:

- Participan activamente del profesorado en procesos de cooperación, diálogo horizontal y corresponsabilidad.
- Participan en redes o colectivos docentes que promuevan el intercambio de experiencias pedagógicas.
- Diseñan materiales educativos que reconozcan y representen la pluralidad de formas de ser, conocer y habitar el mundo.

- Usan recursos pedagógicos creativos con perspectivas interculturales y decoloniales.

Medios de verificación:

- Actas de reuniones, acuerdos de equipo y evidencias de coevaluación.
- Observaciones de aula o proyectos colaborativos.
- Materiales elaborados con enfoque intercultural y plural.
- Rúbricas o instrumentos que evidencien inclusión de diversas perspectivas.

Objetivo 2: Promover dinámicas de inclusión en todos los espacios educativos

Primera acción: creación de espacios permanentes de diálogo intercultural, donde el estudiantado y el profesorado compartan sus experiencias, idiomas, memorias y prácticas culturales. Se realizará una sesión mensual en la biblioteca o un espacio abierto, como por ejemplo el patio del establecimiento, utilizando estrategias como círculos de palabra, aprendizaje situado y diálogo de saberes. El responsable será el coordinador del proyecto, aunque se fomentará la rotación de roles entre otros docentes o estudiantes. Participará todo el profesorado y el estudiantado.

Resultados esperados Objetivo 2:

1. **Reconocimiento a la pluralidad epistémica** y contribución a la descolonización del saber mediante el diálogo horizontal y el respeto mutuo.
2. **Integración de saberes ancestrales**, permitiendo al profesorado ampliar su comprensión del mundo y aportar a la justicia epistémica, en respuesta al silenciamiento histórico de los conocimientos indígenas, afrodescendientes y populares.

Indicadores de evaluación:

- Generan espacios de diálogo horizontal y respeto mutuo entre las diversas culturas presentes en la comunidad educativa.
- Valoran genuinamente los saberes, lenguas y expresiones culturales de los pueblos participantes.

Medios de verificación:

- Programas o cronogramas de encuentros interculturales.
- Registros audiovisuales o actas de los encuentros.
- Decálogos de acuerdos o de trabajo, construcciones de perfiles, entre otros.

Segunda acción: implementación de pedagogías de la memoria y la territorialidad. Esta acción, de largo plazo, busca que el profesorado incorpore en su práctica pedagógica un enfoque que vincule el pasado con las experiencias del entorno físico y social donde se sitúa el establecimiento. El responsable será el coordinador del proyecto y se invita a participar a todo el profesorado. se realizará de manera bimensual.

Resultados esperados Objetivo 2:

1. **Construcción colectiva de propuestas pedagógicas situadas**, permitiendo que el proceso educativo trascienda la mera aplicación de modelos externos a menudo eurocéntricos o estandarizados y se convierta en una práctica viva, contextual y transformadora.

2. **Descolonización de las prácticas de enseñanza y evaluación**, cuestionando las raíces coloniales del conocimiento y del poder académico, para que el aprendizaje se oriente a la transformación y no a la repetición.

Indicadores de evaluación:

- Planificaciones participativas (colaborativas y balanceadas) donde profesorado, estudiantado y actores comunitarios co-construyan propuestas contextualizadas.
- Propuestas pedagógicas que reflejen la identidad cultural y las necesidades reales del contexto socio comunitario.
- Prácticas de enseñanza que transformen estructuras pedagógicas tradicionales.
- Procesos evaluativos que reconozcan múltiples formas de saber y valorar, respetando los contextos culturales del estudiantado.

Medios de verificación:

- Actas o minutas de reuniones de co-planificación.
- Mapas conceptuales o diagnósticos comunitarios elaborados colectivamente.
- Planificaciones con metodologías críticas o participativas.
- Registros de debates, foros o reflexiones sobre currículo y poder.

Objetivo 3: Promover la interculturalidad en el profesorado desde una perspectiva decolonial, crítica y situada

Acción: creación de círculos de saberes situados, coordinados por el encargado del proyecto en conjunto con otros/as docentes. Se organizarán reuniones de carácter quincenal, con estudiantes, docentes y miembros de la comunidad (líderes de pueblos

originarios, afrodescendientes, campesinos, migrantes, entre otros) para compartir, documentar y producir colectivamente saberes locales, ancestrales y comunitarios. y estudiantes para intercambiar conocimientos, lenguajes, experiencias y prácticas pedagógicas. El lugar donde se realizarán los círculos de saberes será determinado por el establecimiento, idealmente en una sala amplia y acogedora.

Resultados esperados Objetivo 3:

1. Producción colectiva de materiales locales, fomentando la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, aprovechando los saberes y recursos locales, los cuales fortalecen la identidad cultural y garantiza que los materiales sean pertinentes y contextualizados.

2. Transformación profunda en la manera de construir conocimiento, ya que, con ello se impulsa un aprendizaje más activo y participativo, donde el conocimiento se genera de manera crítica y significativa, superando modelos tradicionales y promoviendo habilidades de investigación y pensamiento autónomo.

3. Resignificar el papel que desempeñan estudiantes, docentes y comunidad, promoviendo la comprensión de que todos los actores educativos son co-creadores del proceso de aprendizaje, fortaleciendo la corresponsabilidad, la participación y el reconocimiento del valor de cada contribución dentro del entorno educativo.

Indicadores de evaluación:

- Participación equitativa y representativa de los distintos actores comunitarios en la producción de materiales.

Integración de saberes locales, ancestrales y comunitarios en los contenidos y formatos elaborados.

Medios de verificación:

- Actas, registros o bitácoras participativas de las sesiones (listas de asistencia, grabaciones, fotografías o relatorías comunitarias).
- Ejemplares físicos o digitales de los materiales producidos.
- Actas de acuerdo (composición de los equipos de trabajo y liderazgos)

Objetivo 4: Fortalecer a la comunidad educativa en el diseño de actividades interculturales situadas en el territorio

Para cumplir este objetivo se articulan diversas acciones ya mencionadas, tales como:

- Espacios colaborativos para la creación de nuevas formas de planificación y evaluación situada.
- Creación de espacios permanentes de diálogo intercultural.
- Jornada inicial de reflexión y concientización docente sobre el rol en la reproducción colonial.
- Círculos de saberes situados.

Todas estas acciones integradas buscan consolidar un proyecto educativo decolonial que reconozca la pluralidad epistémica, fomente el diálogo de saberes y promueva una educación crítica, situada y transformadora.

7.3 Cronograma de actividades

Objetivo N°1: Fomentar el reconocimiento de la diversidad ontológica del estudiantado

Objetivos específicos	Acciones	Periodicidad	Resultados esperados	Indicadores de evaluación	Medios de verificación
-----------------------	----------	--------------	----------------------	---------------------------	------------------------

Fomentar el reconocimiento de la diversidad ontológica del estudiantado	Realización de una jornada inicial de reflexión y concientización dirigida al profesorado	Dos sesiones: Inicio de año escolar (marzo)	1. Que el profesorado identifique y analice críticamente prácticas educativas que reproducen lógicas coloniales, y reconozca elementos básicos de las pedagogías insurgentes que podrían incorporar en su labor. 2. Que se generen insumos iniciales (ideas, bocetos, líneas de trabajo) para el desarrollo posterior de propuestas pedagógicas situadas, construidas colectivamente desde las realidades territoriales.	-Identificación y análisis crítico de prácticas educativas que reproducen lógicas coloniales, evidenciada en reflexiones escritas, discusiones o diagnósticos pedagógicos. - Reconocimiento explícito de elementos de las pedagogías insurgentes, documentado en reflexiones, fichas de lectura o análisis de experiencias. -Generación de insumos iniciales (ideas, bocetos o líneas de trabajo), coherentes con los diagnósticos territoriales y contruidos colectivamente .	-Diagnósticos pedagógicos y planificaciones que incorporen saberes locales, tradicionales o lenguas originarias. -Materiales didácticos bilingües o con referencias culturales del territorio.
---	---	---	---	--	---

Objetivos específicos	Acciones	Periodicidad	Resultados esperados	Indicadores de evaluación	Medios de verificación
Fomentar el reconocimiento	Creación de espacios colaborativo	1 sesión mensual	Fortalecimiento del trabajo colaborativo;	Participación en cooperación	Actas de reuniones; observaciones

o de la diversidad ontológica del estudiantado	s para diseño pedagógico	(abril-noviembre)	elaboración de material pedagógico innovador reconociendo diversas ontologías	; integración a redes docentes; diseño de materiales educativos inclusivos; uso de recursos	s de aula; materiales elaborados; rúbricas que evidencien inclusión de diversas perspectivas
--	--------------------------	-------------------	---	---	--

Objetivo N°2: Promover dinámicas de inclusión en todos los espacios educativos

Objetivos específicos	Acciones	Periodicidad	Resultados esperados	Indicadores de evaluación	Medios de verificación
Promover dinámicas de inclusión en todos los espacios educativos	Espacios permanentes de diálogo intercultural	1 sesión mensual (abril-noviembre)	Reconocimiento de pluralidad epistémica; integración de saberes ancestrales	Generación de diálogo horizontal; valoración de saberes, lenguas y expresiones culturales	Programas de encuentros; registros audiovisuales; decálogos de acuerdos o perfiles contruidos

Objetivos específicos	Acciones	Periodicidad	Resultados esperados	Indicadores de evaluación	Medios de verificación
Promover dinámicas de inclusión en todos los espacios educativos	Implementación de pedagogías de la memoria y territorialidad	Bimensual	Construcción colectiva de propuestas pedagógicas situadas; descolonización de la enseñanza y evaluación	Planificaciones participativas; propuestas pedagógicas contextualizadas; prácticas de enseñanza transformadoras; evaluaciones inclusivas	Actas o minutas de reuniones; mapas conceptuales o diagnósticos comunitarios; planificaciones críticas; registros de debates o reflexiones

Objetivo N°3: Promover la interculturalidad en el profesorado desde perspectiva decolonial

Objetivos específicos	Acciones	Periodicidad	Resultados esperados	Indicadores de evaluación	Medios de verificación
Promover la interculturalidad en el profesorado desde perspectiva decolonial	Círculos de saberes situados	Quincenal	Producción colectiva de materiales locales; aprendizaje participativo y crítico; fortalecimiento de corresponsabilidad	Participación equitativa y representativa; integración de saberes locales y ancestrales	Actas, bitácoras participativas; registros de sesiones; ejemplares de materiales producidos; actas de acuerdos sobre equipos de trabajo

Objetivo N°4: Fortalecer a la comunidad educativa en diseño de actividades interculturales situadas.

Objetivos específicos	Acciones	Periodicidad	Resultados esperados	Indicadores de evaluación	Medios de verificación
Fortalecer a la comunidad educativa en diseño de actividades interculturales situadas	Integración de acciones anteriores: espacios colaborativos, diálogos interculturales, jornada inicial docente, círculos de saberes	Continua durante todo el año escolar	Consolidación de un proyecto educativo decolonial; educación crítica, situada y transformadora	Participación de la comunidad; integración de perspectivas interculturales en actividades	Actas, materiales producidos, evidencias de planificación y co-creación, registros de participación

7.3.1 Cronograma anual

Mes	Actividad	Responsable	Participantes	Observaciones
------------	------------------	--------------------	----------------------	----------------------

Marzo	Jornada inicial de reflexión y concientización docente (Sesión 1 y 2)	Eugenio Gallardo	Todo el equipo docente	Reflexión sobre prácticas coloniales y pedagogías insurgentes; generación de insumos iniciales
Abril	-Espacios colaborativos para diseño pedagógico (Sesión 1) - Espacios permanentes de diálogo intercultural (Sesión 1)	Eugenio Gallardo / Coordinador del proyecto	Comunidad docente / Estudiantes y docentes	Inicia trabajo colaborativo y diálogo intercultural
Mayo	- Espacios colaborativos para diseño pedagógico (Sesión 2) - Espacios permanentes de diálogo intercultural (Sesión 2))- Círculo de saberes situado (Sesión 1)	Eugenio Gallardo / Coordinador	Comunidad docente / Comunidad educativa	Primera sesión de círculo de saberes; registro de materiales iniciales
Junio	- Espacios colaborativos para diseño pedagógico (Sesión 3) - Espacios permanentes de diálogo intercultural (Sesión 3) - Círculo de saberes situado (Sesión 2) - Pedagogías de la memoria y territorialidad (Sesión 1)	Eugenio Gallardo / Coordinador	Docentes, estudiantes, comunidad	Inicio de pedagogías de la memoria; seguimiento de avances colaborativos

Julio	- Espacios colaborativos para diseño pedagógico (Sesión 4) - Espacios permanentes de diálogo intercultural (Sesión 4) - Círculo de saberes situado (Sesión 3)	Eugenio Gallardo / Coordinador	Comunidad educativa	Continuidad de actividades colaborativas y de diálogo
Agosto	- Espacios colaborativos para diseño pedagógico (Sesión 5) - Espacios permanentes de diálogo intercultural (Sesión 5) - Círculo de saberes situado (Sesión 4) - Pedagogías de la memoria y territorialidad (Sesión 2)	Eugenio Gallardo / Coordinador	Comunidad educativa	Avances en co-diseño de materiales y planificación situada
Septiembre	- Espacios colaborativos para diseño pedagógico (Sesión 6) - Espacios permanentes de diálogo intercultural (Sesión 6) - Círculo de saberes situado (Sesión 5)	Eugenio Gallardo / Coordinador	Comunidad educativa	Producción de materiales locales y registros de prácticas interculturales
Octubre	- Espacios colaborativos para diseño	Eugenio Gallardo / Coordinador	Comunidad educativa	Consolidación de materiales y reflexiones; revisión de avances de

	pedagógico (Sesión 7) - Espacios permanentes de diálogo intercultural (Sesión 7) - Círculo de saberes situado (Sesión 6) - Pedagogías de la memoria y territorialidad (Sesión 3)			inclusión y decolonialidad
Noviembre	- Espacios colaborativos para diseño pedagógico (Sesión 8) - Espacios permanentes de diálogo intercultural (Sesión 8) - Círculo de saberes situado (Sesión 7)	Eugenio Gallardo / Coordinador	Comunidad educativa	Evaluación final de los procesos; cierre de actividades de co-creación
Diciembre	Consolidación y sistematización de resultados de todas las acciones	Coordinador del proyecto	Todo el equipo docente y comunidad educativa	Elaboración de informes, documentación de materiales, revisión de logros y lecciones aprendidas

7.4 Presupuesto

1. Objetivo 1: Fomentar el reconocimiento de la diversidad ontológica

Acción 1: Jornada inicial de reflexión (2 sesiones)

ítem	Cantidad	Costo unitario	Total
Honorarios Docente	2 sesiones	\$80.000	\$160.000

Coordinador			
Materiales impresos	40 unidades	\$500	\$20.000
Coffee break	40 personas	\$2.000	\$80.000
Uso de sala / logística	2 jornadas	\$15.000	\$30.000
Subtotal Acción 1:			\$290.000

Acción 2: Espacios colaborativos mensuales (abril – noviembre)
(8 sesiones)

Ítem	Cantidad	Costo unitario	Total
Honorarios Docente Coordinador	8 sesiones	\$60.000	\$480.000
Material de co-diseño	8 sesiones	\$10.000	\$80.000
Coffee break mensual	8 sesiones	\$30.000	\$240.000
Registro audiovisual	8 sesiones	\$5.000	\$40.000
Subtotal Acción 2			\$840.000

OBJETIVO 2: Promover dinámicas de inclusión en todos los espacios educativos

2.1. Acción: Espacios permanentes de diálogo intercultural (1 sesión mensual x 9 meses)

Ítem	Cantidad	Costo unitario	Total
Honorarios Coordinador del Proyecto	9 sesiones	\$60.000	\$540.000
Invitados/as culturales	9 sesiones	\$40.000	\$360.000
Implementación de círculos de palabra	9 sesiones	\$10.000	\$90.000

Materiales	90 unidades	\$500	\$45.000
Registro (audio/video)	9 sesiones	\$5.000	\$45.000
Subtotal Acción 1			\$1.080.000

2.2. Acción: Pedagogías de la memoria y territorialidad (bimensual, 5 sesiones)

Ítem	Cantidad	Valor unitario	Total
Honorarios Coordinador del Proyecto	5 sesiones	\$60.000	\$300.000
Material cartográfico y comunitario	5 sesiones	\$15.000	\$75.000
Transporte local para salidas pedagógicas	5 jornadas	\$30.000	\$150.000
Registro y sistematización	5 sesiones	\$5.000	\$25.000
Subtotal Acción 2			\$550.000

OBJETIVO 3: Interculturalidad en el profesorado desde una perspectiva decolonial

Acción: Círculos de saberes situados (quincenal, 18 sesiones)

ítem	Cantidad	Valor unitario	Total
Honorarios Coordinador del Proyecto	18 sesiones	\$50.000	\$900.000
Honorarios	18 invitados	\$40.000	\$720.000

invitados externos (líderes comunitarios)			
Materiales colaborativos	18 sesiones	\$12.000	\$216.000
Registro comunitario	18 sesiones	\$5.000	\$90.000
Subtotal Objetivo 3			\$1.926.000

4. OBJETIVO 4: Fortalecimiento general de la comunidad educativa

(Objetivo transversal, sus acciones ya están presupuestadas en los Objetivos 1, 2 y 3.)

Costos adicionales asociados al eje de articulación:

Ítem	Descripción	Total
Reuniones de articulación y evaluación	4 reuniones anuales, logística y materiales	\$120.000
Sistematización final del proyecto	Redacción y edición de informe	\$180.000
Subtotal Objetivo 4		\$300.000

Resumen general del presupuesto

Objetivo	Monto
Objetivo 1	\$1.130.000
Objetivo 2	\$1.630.000
Objetivo 3	\$1.926.000
Objetivo 4	\$300.000
Total general del proyecto	\$4.986.000

8. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

Este proyecto tiene como propósito identificar alternativas pedagógicas que contribuyan a erradicar prácticas escolares que aún reproducen dinámicas de exclusión en los establecimientos educativos. En el contexto del sistema escolar chileno, se observa una persistente ausencia de reconocimiento de la diversidad ontológica del estudiantado, lo que coincide con lo señalado por Mignolo (2011) respecto a los plurimundos, entendidos como la coexistencia de múltiples formas de conocer y existir en el mundo, más allá de la perspectiva occidental dominante.

Esta problemática se evidencia también en la práctica educativa. Por ejemplo, las evaluaciones estandarizadas (DIA-SIMCE) se concentran principalmente en asignaturas fundamentales, como Matemática y Lenguaje y Comunicación (Rappoport & Sandoval Mena, 2015), y funcionan como instrumentos de validación para profesionales e instituciones. Esta dinámica puede derivar en la exclusión de estudiantes migrantes no hablantes de español, estudiantes con diagnósticos específicos o aquellos que no cumplen con las normas del aula por motivos actitudinales.

Asimismo, los procesos de integración escolar siguen manifestando características segregadoras. El estudiantado que participa en los Programas de Integración Escolar (PIE) suele ser retirado del aula para recibir apoyo en espacios diferenciados, lo que refuerza la idea de que los estudiantes deben adaptarse al aula, en lugar de que esta se diversifique para atender sus necesidades. De manera similar, se observan prácticas de inclusión impuesta o asimilación forzosa, que requieren la adopción de costumbres, tradiciones o valores en detrimento de la identidad cultural del estudiante (Berry, 2005). Un ejemplo de esto es la participación de estudiantes de diversas nacionalidades en actividades típicamente chilenas, como vestirse de huaso o celebrar Fiestas Patrias, sin considerar sus preferencias ni su identidad cultural.

Con el fin de abordar estas problemáticas, el proyecto propone acciones orientadas a la descolonización del currículo y al fortalecimiento del diálogo intercultural. Entre estas acciones se incluyen:

- **Jornadas de reflexión y concientización** para el profesorado, con el objetivo de sensibilizar sobre la diversidad cultural y la importancia de prácticas pedagógicas inclusivas.
 - **Espacios colaborativos de planificación docente**, en los que se diseñen estrategias de enseñanza y evaluación situadas, alejadas de perspectivas universales y eurocéntricas.
 - **Instancias permanentes de diálogo intercultural**, que permitan al estudiantado y al profesorado compartir experiencias, idiomas, memorias y prácticas culturales.
 - **Pedagogías de la memoria y la territorialidad**, mediante círculos de saberes situados que reconozcan y valoren los conocimientos locales y las experiencias culturales diversas.

En síntesis, la creación de comunidades reflexivas y colaborativas busca no solo promover la inclusión cultural, sino también cuestionar los enfoques eurocéntricos que estructuran la enseñanza. Cada acción se fundamenta en principios de educación decolonial (Grosfoguel, 2011; Mignolo, 2012), con el objetivo de que la práctica pedagógica reconozca y valore la diversidad de saberes, memorias y experiencias del estudiantado, generando condiciones de igualdad y respeto intercultural. La evaluación del proyecto considerará cambios en la planificación docente, la participación del estudiantado en actividades interculturales y la retroalimentación cualitativa sobre la percepción de inclusión y reconocimiento cultural en el aula.

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

Durante la elaboración de este proyecto, he tenido la oportunidad de desarrollar un aprendizaje continuo, el que me ha permitido descubrir nuevas formas de hacer, ser y comprender el mundo. Asimismo, a partir de la investigación realizada, identifiqué

enfoques pedagógicos que se alinean con mis convicciones, lo que me llevó a replantear mi práctica educativa desde una perspectiva más coherente con la justicia social y con el reconocimiento de la diversidad ontológica y epistémica en los espacios educativos. En este contexto, la perspectiva decolonial emerge como un paso fundamental, aunque no definitivo, en la búsqueda de una pedagogía capaz de valorar las múltiples formas de conocer, aprender y habitar el mundo. Esto implica comprender que la inclusión no se garantiza únicamente mediante la existencia de normativas legales, sino que requiere prácticas concretas que reconozcan y legitimen la diversidad (Walsh, 2009).

Un aspecto crucial de esta experiencia fue constatar que muchas instituciones educativas no reconocen plenamente la diversidad ontológica del estudiantado. Por ejemplo, en la planificación de clases, el profesorado suele verse obligado a ajustarse a lineamientos derivados de evaluaciones estandarizadas, lo que limita la atención a la heterogeneidad de experiencias y saberes presentes en el aula. Del mismo modo, el currículo vigente continúa siendo predominantemente monocultural y eurocéntrico, dificultando el diálogo con otras formas de conocimiento y la legitimación de diversas cosmovisiones (Mendoza-Mendoza, 2025). En numerosos contextos, la interculturalidad se evalúa de manera cuantitativa, por la cantidad de actividades o contenidos asociados, y no a partir de criterios vinculados con la justicia epistémica o con el reconocimiento del derecho a la identidad cultural.

Asimismo, reflexioné sobre la relevancia del rol docente en la transformación del currículo. Desde una perspectiva decolonial, este proceso no se limita a la incorporación formal de contenidos diversos, sino que exige un replanteamiento profundo de las prácticas pedagógicas, de la estructura curricular y de los criterios de evaluación, de modo que se respete y valore la pluralidad de saberes (Walsh, 2007). Esta reflexión me permite orientar mi labor profesional hacia la construcción de espacios educativos más justos y equitativos, capaces de dialogar con la diversidad cultural, epistemológica y ontológica del estudiantado. En síntesis, este proceso ha sido determinante para consolidar una mirada crítica y transformadora, que concibe la pedagogía no solo como transmisión de conocimientos, sino como un instrumento para promover el reconocimiento y la justicia social.

Otro aspecto importante fue tomar conciencia de mis propias prácticas pedagógicas y de las posibilidades de mejorarlas, no solo en beneficio personal, sino comprendiendo la pedagogía como un ejercicio colectivo y comunitario, arraigado en saberes territoriales y ancestrales. En este sentido, aunque el currículo constituye un instrumento de origen europeo, es posible subvertir y ponerlo al servicio de las comunidades con el fin de resignificar epistemologías históricamente silenciadas e invisibilizadas por el Estado.

Para finalizar mi reflexión, quiero mencionar que este proceso reafirma la importancia de la continuidad de estudios (asociados a mi ingreso en este magíster) como una vía para fortalecer y profundizar la práctica pedagógica. La formación permanente no solo amplía el horizonte teórico y metodológico del profesorado, sino que también posibilita cuestionar críticamente las estructuras educativas tradicionales y abrirse a nuevas formas de comprender y ejercer la docencia. Continuar estudiando constituye, por tanto, un acto de responsabilidad ética y profesional, pues permite sostener un compromiso genuino con la transformación social y con la construcción de espacios educativos más justos, inclusivos y culturalmente situados. En este sentido, la formación continua se convierte en un medio fundamental para avanzar hacia una pedagogía que dialogue con la diversidad y contribuya a la justicia epistémica en los contextos educativos contemporáneos.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

Este proyecto fue diseñado para implementarse a largo plazo, debido a su objetivo de transformar el currículum educativo. Para ello, es necesario que el profesorado internalice el currículum actual y desarrolle la capacidad de transformarlo desde una perspectiva decolonial. Esto implica jornadas de acercamiento al enfoque decolonial y la integración de los aprendizajes en las prácticas pedagógicas. La implementación, por lo tanto, resulta compleja, ya que requiere que el establecimiento favorezca y promueva espacios donde el profesorado pueda participar activamente, lo cual, considerando el contexto actual, es un desafío.

Es indispensable que el establecimiento se comprometa con el proyecto, permitiendo la utilización de espacios adecuados, otorgando mayor libertad en la gestión del tiempo del profesorado, posiblemente reduciendo cargas administrativas, y promoviendo la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Este compromiso debe reconocer que la transformación curricular es un proceso constante y de largo plazo. Asimismo, el proyecto plantea la creación de comunidades reflexivas y colaborativas que impulsen un cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial. Esta acción no es simplemente una alternativa educativa, sino un desafío frente a las estructuras estatales, ya que los lineamientos oficiales suelen tener una lógica homogeneizadora y eurocéntrica. Por ello, se requiere un equilibrio entre la implementación de este proyecto y el cumplimiento de las responsabilidades formales de cada establecimiento.

Por otro lado, entre las principales contribuciones del proyecto se encuentra la toma de conciencia y transformación del profesorado hacia prácticas pedagógicas decoloniales, promoviendo una educación más justa y equitativa. Además, se reafirma la idea de que los establecimientos educativos son espacios donde las comunidades participan activamente y se abordan problemáticas colectivas. El proyecto no busca únicamente incorporar perspectivas decoloniales, sino visibilizar y valorar los saberes locales y ancestrales como elementos fundamentales de transmisión cultural. Esto permite comprender críticamente cómo los lineamientos estatales tienden a homogeneizar la educación desde una visión colonial. De esta manera, se promueve la reivindicación de culturas en resistencia, buscando reconocimiento y valoración dentro de sus propias comunidades, más que una aprobación formal del Estado.

En síntesis, este proyecto aspira a convertirse en una iniciativa replicable en distintos contextos educativos, fomentando la construcción de comunidades reflexivas, críticas y colaborativas. Su éxito depende de la participación y comprometida de todos los miembros de la comunidad educativa, así como del reconocimiento de la riqueza cultural local. Lejos de ser un proyecto meramente académico, se concibe como un esfuerzo por reconfigurar la educación desde la justicia social y la decolonialidad, otorgando voz y protagonismo a quienes históricamente han sido silenciados.

9. Referencias bibliográficas

Albertos, C., & Martín, C. (2021). *Guía de conceptos clave para el trabajo con pueblos indígenas*. Banco Interamericano de Desarrollo.

<https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Guia-de-conceptos-clave-para-el-trabajo-con-pueblos-indigenas.pdf>

Alvesson, M., & Deetz, S. (2006). *Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies*. En S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE handbook of Organization Studies* (2ª ed.). SAGE Publications.

Alvesson, M., Hardy, C., & Harley, B. (2006). *Reflecting on reflexivity: Towards a critical perspective on organizational research*. *Academy of Management Review*, 31(4), 257–279.

Amin, S. (1989). *El eurocentrismo: Crítica de una ideología*. Siglo XXI.

Andrade, V. (2020). La teoría crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 131–154. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>

Andrade, Víctor. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182020000100131

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6.ª ed.). Routledge.

- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Browitt, J. (2014). La teoría decolonial: buscando la identidad en el mercado académico. *Cuadernos de Literatura*, 18(36), 25–46.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.CL18-36.tdbi>
- Caba, S., & García, G. (2014). La denuncia al eurocentrismo en el pensamiento social latinoamericano. *Polis*, 13(38), 45–66. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000200003>
- Cañadell, J. (2018). *Educación y neoliberalismo: Transformaciones y desafíos en Chile*. Editorial Universitaria.
- Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social*, 103–117.
- Catalán, C., & Orellana, R. (2019). *Educación intercultural y pueblos originarios: Perspectivas desde la práctica educativa en Chile*. Ediciones Universidad de Chile.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre / IESCO-Pensar.
- Chiroque, F. (2007). *Innovación educativa: Teoría y práctica*. Fondo Editorial Educativo.

- Chiroque, S. (2007). *Cuando las innovaciones educativas se validan y sistematizan*. Instituto de Pedagogía Popular.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una educación propia*.
<https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM.
- De la Cruz, M. (2018). *Educación intercultural: Desafíos y oportunidades en contextos escolares diversos*. Editorial Universitaria.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2016). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.
- Del Popolo, F. (2018). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43187-pueblos-indigenas-america-abya-yala-desafios-la-igualdad-la-diversidad>
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores.
- Dussel, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Dussel, E. (2002). *Filosofía de la liberación*. Editorial Trotta.
- Espinosa, S. (2015). Identidad y otredad en la teoría descolonial de Aníbal Quijano. *Ciencia Política*, 10(20), 107–130.

Establecimiento Educacional Juan Tenorio (2020). *Proyecto Educativo 2020–2024*.

Establecimiento Educacional Juan Tenorio (2023). *Plan de mejoramiento educativo*.

Establecimiento Educacional Juan Tenorio (2024). *Programa de integración escolar*.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, 13(38).

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.

García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.

Gomes, D. (2020). La Escuela de Frankfurt y el pensamiento decolonial. *Millcayac*, 7(13), 419–440. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/2085>

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum.

<http://tribunalcalificador.mined.gob.sv/wp-content/uploads/2020/09/Libro-Producto-o-Praxis-delCurrículum-Graundy-S.pdf>

Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico. *Tabula Rasa*, 19, 31–58.

<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1310>

Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*. University of California Press.

- Herrera, G. (2024). Enseñanza de la historia antigua de Abya Yala.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792023000100205
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287–297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Juncosa, J. (1987). ABYA-YALA: una editorial para los indios. *Chasqui*, 23, 39–47.
- Lara Delgado, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor. *Analéctica*, 1(10). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3911830>
- Ley 19.253. (1993). Protección, fomento y desarrollo de los indígenas.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Ley 20.370. (2009). Ley General de Educación.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Maldonado García, F., Sanhueza Henríquez, S., & Aroca Toloza, C. (2024). Mapuche worldview, territory, and language: Narratives of Mapuche speakers and elders. *Societies*, 14(12), 258. <https://doi.org/10.3390/soc1412258>
- Marcillo, D., Pérez, R., & Gómez, L. (2017). *Teoría crítica y educación: Perspectivas contemporáneas*. Editorial Universitaria.
- Marcillo, J., Heredia, P., & Benitez, S. (2017). Escuela de Frankfurt: teoría crítica. *Revista Publicando*, 4(12), 136–150.
- Méndez Karlovich, M. (2020). Curriculum y colonialidad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>

Mendoza-Mendoza, I. (2025). Una aproximación general al colonialismo epistemológico en el sistema educativo chileno. *Sinectica*, (64), e1708.

<https://doi.org/10.31391/JAEL8429>

Ministerio de Educación. (2016). Historia, geografía y ciencias sociales. Programa de estudio séptimo básico. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34940_programa.pdf

Ministerio de Educación. (2017). Bases curriculares. <https://www.curriculumnacional.cl/>

Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares 7° básico a 2° medio. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/05/Orientaciones-apropiacion-BC-7%C2%BA-2%C2%BAM-web-corregido.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). Bases curriculares lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales 1° a 6° básico. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14563/bases_engpueblosorig.pdf

Monge-López, C., Rayón-Rumayón, L., & Fernández-Navas, M. (2025). La innovación educativa en el siglo XXI. *Cadernos CEDES*, 44(123), 141–152.

Monge-López, J., Pérez, L., & Sánchez, R. (2025). *Innovación educativa y contextos socioeconómicos: Una mirada crítica*. Editorial Académica.

Moreno-Doña, A., Toro Arévalo, S., & Gómez Gonzalvo, F. (2018). Crítica de la educación física crítica. *Psychology, Society & Education*, 10(3), 349–362. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i3.2104>

Nhampinga, D. A. A., & Farias, L. M. S. (2024). Decolonialidad didáctica. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 4(2), 1–31.

<https://doi.org/10.54541/reviem.v4i2.107>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: Educación en Chile*. Fundación SM.

https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio N.º 169*. Lima: OIT.

Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140–151.

Paz, G. (2023). Currículum e interculturalidad. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Vol. 10, Núm. 20, pp. 221-238.

Pincheira Muñoz, L. (2021). *Infancias críticas y diversidad cultural*. CELEI.

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. *Revista Folios*, 28, 118–119.

Rappoport, S., & Sandoval Mena, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista Educación Inclusiva*, 8(2), 18–29.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/103>

Real Academia Española. (2023). *Reproducción*. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/curr%C3%ADculum>

Rush, F. (2004). *Conceptual foundations of early Critical Theory*. En F. Rush (Ed.), *The Cambridge companion to critical theory* (pp. 6–39). Cambridge University Press.

Santibáñez, D. (2022). Eurocentrismo y pensamiento ético mapuche. *Cuestiones de Filosofía*, 8(31), 89–112. <https://doi.org/10.19053/01235095.v8.n31.2022.14335>

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI / CLACSO.

Silvia Rivera Cusicanqui. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2023). *Fundamentos, orientaciones y ejemplos de nuclearización curricular*.
http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/libros_umce/interior_cuadernillo_final_2023.pdf

Valencia, M. (2017). El paradigma abya-yalista. *Ciencia ergo-sum*, 3(24), 199–206.

Vargas-Garduño, M., Ramírez Cruz, L. C., Méndez Puga, A. M. & Vargas Silva, A. D. (2016). *La “interculturalidad para todos” en escuelas urbanas: Una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas*. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-16.

Venegas-Traverso, C., & Gaete, J. (2023). La reforma curricular 3° y 4° medio en Chile.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052023000100361

Venegas-Traverso, R., Pérez, M., & Soto, C. (2023). *Reforma curricular de 3° y 4° medio en Chile: Informe de implementación y resultados*. Ministerio de Educación de Chile.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052023000100361&script=sci_arttext

Walsh, C. (2005). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En *Pensamiento crítico y matriz colonial* (pp. 13-35). Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia cultural. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47–62). Siglo del Hombre / Universidad Central / IESCO.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ediciones del Norte.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (pp. 23–68). Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.

Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares. *Revista de Sociología*, 15, 27–39. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2001.27767>

10. ANEXOS

10.1 Tabla Marco lógico

Nombre del proyecto	Creación de comunidades reflexivas y colaborativas que impulsen el cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial				
Problemas	Descriptores				
	1. Ausencia de reconocimiento en la diversidad				
	2. Reproducción de dinámicas de exclusión dentro del				
	3. Interculturalidad trabajada desde las instituciones y				
	4. Ausencia de relatos locales críticos de la escuela que				
	5. Pertinencia cultural en los establecimientos educativos				
Objetivo General	PLAN DE ACCIÓN	Resultados Esperados	Indicadores de evaluación	Medios de verificación	\$
Crear una comunidad de	1. Círculo de saberes.	-Implementar prácticas pedagógicas	-Identificación y análisis crítico	-Diagnósticos pedagógicos;	
Objetivos Específicos	ACCIONES	Resultados Esperados	Indicadores de evaluación	Medios de verificación	
1. Fomentar el	-Jornada inicial de reflexión y concientización para el	-Que el profesorado identifique y	-Identificación y análisis crítico	-Diagnósticos pedagógicos;	\$1.130.000
2. Promover dinámicas de	-Espacios permanentes de diálogo intercultural	-Reconocimiento de pluralidad	-Generación de diálogo	-Programas de encuentros;	\$1.630.000
3. Promover la	-Círculo de saberes situados.	-Producción colectiva de materiales	Participación equitativa y	Actas, bitácoras participativas;	\$1.926.000
4. Fortalecer a la	Integración de acciones anteriores: espacios	Consolidación de un proyecto	Participación de la comunidad;	Actas, materiales producidos,	\$300.000

10. 2 Carta de consentimiento

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES (Cuestionario-Cuerpo docente)

Mi nombre es Eugenio Gallardo Jerez y mi trabajo consiste en investigar **CREACIÓN DE COMUNIDADES REFLEXIVAS Y COLABORATIVAS QUE IMPULSEN EL CAMBIO CULTURAL DESDE UNA PROPUESTA CURRICULAR DECOLONIAL**, con el propósito de **Crear una comunidad reflexiva y colaborativa que impulse el cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial**.

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos **responder un cuestionario**.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida (**código, encriptada**) y resguardada en la biblioteca. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, la participación es libre y voluntaria y puede negarse a participar.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto el investigador (a) principal, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al investigador principal (**Eugenio Gallardo Jerez**) en el teléfono **(+569 56645584)** y en el correo electrónico (**eugenio.gallardo786@gmail.com**).

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Luis Barrera Salas, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Nombre Investigador/a Responsable:

Firma

Fecha

Nombre Participante:

Firma

Fecha

Nombre Director/a Responsable del Establecimiento:

Firma

Fecha

10.3 La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.

		UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION				
Título de obra: Creación de comunidades reflexivas y colaborativas que impulsen el cambio cultural desde una propuesta curricular decolonial.				
Fecha de publicación: 9 de diciembre de 2025.				
Facultad: Facultad de Filosofía y Educación				
Departamento: Formación pedagógica				
Carrera/Programa: Magíster en educación con mención en currículum, Programa de postgrado.				
Título y/o grado: Magíster en educación con mención en currículum educacional.				
Profesor guía/patrocinante: Hugo Parra Muñoz				
EMBARGO: Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.				
___ Sin embargo ___ 1 Año ___ 2 años ___ 3 años ___ 4 años				
AUTORIZACIÓN A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.				
_____ Nombre/Firma	_____ Nombre/Firma	_____ Nombre/Firma		
_____ Nombre/Firma	_____ Nombre/Firma	_____ Nombre/Firma		
Santiago de Chile, _____ de _____ 20____				
Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnologicos/dir-formulario-de-autorizacion-2				
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento * Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.				

10.4 Cuestionario descolonizador (Instrumento aplicado al profesorado)

Nombre:

Correo:

Nivel:

- a. ¿Pertenece a algún pueblo originario?

- b. ¿Conoces el concepto de colonialidad?

- c. ¿Qué es la interculturalidad para ti?

- d. ¿Implementas la interculturalidad en tus planificaciones? ¿Cómo?

- e. ¿Qué aspectos interculturales están presentes en el currículum oficial?

- f. ¿Crees que es importante integrar los saberes y las prácticas de los pueblos originarios en las actividades curriculares? ¿Por qué?

- g. ¿Crees que el currículum oficial les da importancia a los pueblos originarios? ¿Por qué?

- h. ¿El establecimiento te ha entregado alguna capacitación respecto a la interculturalidad?

- i. ¿Te has capacitado de forma autónoma sobre la interculturalidad?

- j. ¿Consideras que es obligatorio implementar una asignatura de idioma de pueblo originarios? ¿Por qué?

- k. ¿Crees que el currículum tiene un sesgo eurocentrista? ¿Por qué?

- l. ¿Qué aspectos interculturales incorporas en tu práctica pedagógica?

- m. ¿Crees que se debe actualizar el currículum en aspectos interculturales? ¿Por qué?

- n. ¿Reconoces la perspectiva Abya-Yala?

- o. ¿Qué acciones puedes realizar para incorporar a tu práctica docente aspectos interculturales?

- p. ¿La interculturalidad reivindica a los pueblos originarios? ¿Por qué?

q. ¿Los saberes de los pueblos originarios se pueden implementar en el currículum actual? ¿Por qué?

r. Para el establecimiento ¿es una problemática la interculturalidad?

s. ¿Crees que el currículum actual tiene aspectos colonizadores? ¿Por qué?
