



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

**DISEÑO DE UN PLAN CURRICULAR INTERCULTURAL EN LA ASIGNATURA DE
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN EL SEGUNDO CICLO DE LA
ESCUELA PRIMITIVA ECHEVERRÍA**

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

AUTOR

CHRISTOPHER MAURICIO FUENTES GONZÁLEZ

PROFESORA GUÍA

PAULA VERÓNICA VILLALOBOS VERGARA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2024

AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES DE POSTGRADO EN SIBUMCE

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. 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.



UMCE
el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SISTEMA DE
BIBLIOTECAS – DIRECCIÓN DE
INVESTIGACIÓN



dip
umce

IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de obra: Diseño de un plan curricular intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo de la Escuela Primitiva Echeverría.

Fecha de publicación: 15 marzo 2024

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Formación Pedagógica

Carrera/Programa: Magíster en educación con mención en currículum educacional

Título y/o grado: Magíster en educación con mención en currículum educacional

Profesor guía/patrocinante: Paula Verónica Villalobos Vergara

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 X 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

Santiago de Chile, 15, marzo de 2024



* Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.

1. Dedicatoria

Dedico este proyecto a mis queridos padres, Marcela González y Juan Fuentes, cuyo apoyo y amor incondicional, me han formado una base que valoro con mi alma, en cuanto a logros personales y académicos. Y es que ellos forjaron a través del ejemplo, la importancia de la educación para alcanzar mis sueños. Lograr algo que en su tiempo fue complejo, pero me entregaron las herramientas para alcanzar mis metas. También se lo dedico a mi hermana Matilda Fuentes y mi amado Teddy, quienes me brindaron el cariño y amor en este proceso, escuchándome con cada idea, anécdota y risa.

También quiero dedicar este trabajo a mi amada María Elena, por su comprensión, compañía y paciencia en todo el proceso de postgrado. Me aconsejó desde que la idea de ingresar al Magister sólo era un sueño hasta el último día de la escritura y culminación de este proyecto para lograr mi ansiada meta. Su apoyo, amor, sacrificio, motivación y ayuda a aclarar mis ideas hicieron que este trabajo sea posible.

Por último, y no menos importante, dedico este proyecto a la UMCE quien no solo me ayudó junto a todo el cuerpo docente a la contribución de una u otra forma a la construcción de este proyecto. Sino también, por valorar mi ejercicio profesional y académico otorgándome la beca de arancel completo para el fortalecimiento de los Programas de Magister en Educación con menciones, el cual fue clave en continuar mis estudios de postgrado con la finalidad de fortalecer el sistema educacional

Christopher Fuentes González

2. Agradecimiento

Quiero agradecer en primer lugar a mi familia, específicamente a mis padres Marcela González y Juan Fuentes, mis abuelos Yolanda Muñoz y Pedro González, mi hermana Matilda Fuentes y mi querido Teddy, quienes fueron mi apoyo incondicional más importante. Quienes me dieron su cariño y comprensión, entregándome la confianza y la motivación en cada etapa de mi vida como también durante la construcción del presente proyecto. Ustedes han sido el motor que me guía y me hace mejorar cada día como docente y como persona. Los quiero mucho.

Además, quiero expresar mi agradecimiento a mi querida María Elena, por su apoyo, amor y comprensión. Por motivarme a lo largo de dos años y medio, siendo un pilar importante en todo el proceso de postgrado, brindándome su ayuda, ideas y opiniones que nutrieron en las conversaciones y reflexiones sobre la construcción de mi proyecto. Usted me ha entregado su amor y preocupación máxima cada día, el cual hace que todo sea mejor en esta vida.

Agradezco de igual forma a mi profesora guía, Paula Villalobos, por su apoyo y dedicación a lo largo del proceso de investigación tanto en la construcción del presente proyecto como del artículo que se realizó en paralelo, en estos dos años. Gracias por guiarme con sus comentarios, orientaciones, tiempo, atención y experiencia.

Si he de seguir, corresponde el turno de mis amigos y compañeros del Magister en educación, Manuel Olivares, Daniela Díaz e Isidora Parodi, con quienes compartí de forma online y en ocasiones de forma presencial, nuestros diversos puntos de vista, palabras de aliento, consejos útiles y risas hasta el final del proceso.

También agradecer a las y los docentes de la Escuela Primitiva Echeverría quienes aportaron con el diagnóstico del presente proyecto, dedicando tiempo (el cual es escaso en nuestra profesión) aportando ideas y reflexiones sobre el currículum nacional.

Finalmente, en el plano institucional extendiendo mis agradecimientos a la UMCE y a todo el cuerpo docente que se involucró en mi formación académica, contribuyendo y guiando de forma sistemática el proceso de construcción de este proyecto. ¡Muchas gracias!

3. Resumen

El aumento de los flujos migratorios intrarregionales de Latinoamérica se ha hecho realidad en cada uno de los ámbitos de la sociedad, en donde la educación no queda al margen. La migración de adultos, trae consigo la migración de niñas, niños y adolescentes que se incorporan a los establecimientos educacionales del país, generando la inserción de una diversidad cultural en las aulas. Por ese motivo, se debe implementar un enfoque inclusivo en las escuelas, en donde la interculturalidad entra en juego, mucho más teniendo en cuenta lo monocultural que es el currículum nacional, por ejemplo, en asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Esta situación está presente en la Escuela Primitiva Echeverría, por lo que nace la iniciativa del presente proyecto, el cual es diseñar un Plan Curricular Intercultural cuya finalidad es que existan adecuaciones y orientaciones que permita a las y los docentes incorporar a sus planificaciones y prácticas pedagógicas, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° a 8° básico, una inclusión basada en el diálogo con la diversidad cultural en las aulas, y dejar atrás un currículum monocultural. Esta idea surge a raíz del diagnóstico realizado por las y los docentes de la escuela en conjunto con el equipo técnico pedagógico mediante entrevistas semiestructuradas y focus group.

Sin embargo, la construcción del Plan curricular intercultural y con una previa realización de un taller teórico – práctico con el fin de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas en torno a un enfoque intercultural, no se trata de la operacionalización de un conocimiento de forma vertical, sino que, de un esfuerzo por pensar el currículum como dinámico, en donde se integra el saber del cuerpo docente en el rediseño de los conocimientos sobre la valoración de la diversidad cultural dentro de las aulas.

Por ende, el presente proyecto de innovación surge desde el interés que se tiene por dialogar con otros, reconociendo las diferencias de igual a igual, y así enriquecerse recíprocamente, de esta forma los participantes en la construcción de este proyecto es el cuerpo docente de forma horizontal. A partir de este enfoque curricular, es que se busca dar respuesta a la problemática central con la finalidad de dar un primer acercamiento hacia un currículum intercultural en el establecimiento educacional.

Palabras clave: Interculturalidad, currículum, Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Tabla de contenido

1.	Dedicatoria.....	2
2.	Agradecimiento	3
3.	Resumen.....	4
4.	Introducción.....	9
5.	Primera Fase: Construcción de la Problemática	13
5.1	Contextualización	13
5.2	Contexto Escuela Primitiva Echeverría.....	18
5.3	Análisis de los instrumentos aplicados	23
5.3.1	Visión sobre las migraciones	24
5.3.2	Racismo y xenofobia	26
5.3.3	Currículum nacional.....	27
5.3.4	Rol de las escuelas.....	28
5.3.5	Rol docente	31
5.3.6	Multiculturalidad.....	32
5.4	Análisis del problema: Espina de Pescado de Ishikawa.....	34
5.5	Definición de la problemática.....	36
5.6	Objetivos del proyecto y resultados esperados	40
5.7	Justificación de la problemática.....	41
6.	Segunda Fase: Antecedentes teórico conceptual	47
6.1	Posición teórica conceptual	47
6.1.1	Interculturalidad	47
6.1.2	Currículum educacional	52
6.1.3	Currículum escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	58

6.1.4	Plan curricular intercultural	61
6.2	Contribución a la innovación educativa	65
7.	Tercera fase: Definición del Plan de acción	68
7.1	Definición del campo de acción con la comunidad	68
7.1.1	Nivel educativo	69
7.1.2	Participantes	69
7.2	Formulación de actividades	71
7.2.1	Primera etapa	74
7.2.2	Segunda etapa	86
7.3	Cronograma de actividades	104
7.4	Recursos y presupuestos: Operación e inversión	108
8.	Cuarta fase: Sistematización reflexiva	112
8.1	Reflexión del aprendizaje profesional	112
8.2	Proyecciones y limitantes	116
9.	Bibliografía	120
10.	Anexos	128

Índice de tablas

Tabla 1: Matrícula escolar 2023	19
Tabla 2: Objetivos específicos y resultados esperados	40
Tabla 3: Planificación general de las acciones de la primera etapa	71
Tabla 4: Planificación general de las acciones de la segunda etapa	73
Tabla 5: Planificación sesión 1 de taller teórico – práctico	74
Tabla 6: Planificación sesión 2 de taller teórico – práctico	77
Tabla 7: Planificación sesión 3 de taller teórico – práctico	80
Tabla 8: Planificación sesión 4 de taller teórico – práctico	83
Tabla 9: Planificación mesa de trabajo 1 para construcción de Plan Curricular Intercultural	86
Tabla 10: Planificación mesa de trabajo 2 para construcción de Plan Curricular Intercultural	88
Tabla 11: Planificación mesa de trabajo 3 para construcción de Plan Curricular Intercultural	90
Tabla 12: Planificación mesa de trabajo 4 para construcción de Plan Curricular Intercultural	92
Tabla 13: Planificación mesa de trabajo 5 para construcción de Plan Curricular Intercultural	95
Tabla 14: Planificación mesa de trabajo 6 para construcción de Plan Curricular Intercultural	96
Tabla 15: Planificación mesa de trabajo 7 para construcción de Plan Curricular Intercultural	99

Tabla 16: Planificación mesa de trabajo 8 para construcción de Plan Curricular Intercultural 100

Tabla 17: Planificación mesa de trabajo 9 para construcción de Plan Curricular Intercultural 102

Tabla 18: Cronograma de actividades 2024 – 2026 104

Tabla 19: Recursos utilizados en la primera etapa 109

Tabla 20: Recursos utilizados en la segunda etapa 110

Tabla 21: Recursos totales 111

4. Introducción

La educación intercultural se concibe bajo la lógica de la inclusión la cual asume y requiere la adopción de un punto de vista convergente, uno que incluya tanto el problema como la solución. Ya que, un sistema de educación inclusiva, es aquel que adapta y se contextualiza de acuerdo a las necesidades y estilos de las y los estudiantes, según Sapon – Shevin (2013). Y es que la inclusión debe ser una preocupación de los Estados, con las políticas públicas, y de las comunidades educativas en implementar las modificaciones necesarias con el fin de permitir la real inclusión de la sociedad.

Las aulas reflejan una creciente diversidad con estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas y situaciones económicas. Esta tendencia se destaca en Chile debido al aumento de la migración, generando la presencia de estudiantes de diversas culturas e identidades, planteando la urgencia de garantizar el derecho a la educación para todas y todos, independientemente de su origen, abordando las barreras idiomáticas y culturales derivadas de la diversidad existente. (Espín, 2019, p. 35).

No obstante, lo que se observa actualmente es una segregación del sistema educativo con respecto a la diversidad cultural existente en las instituciones educativas, puesto que las escuelas en su mayoría no cuentan con planes de nivelación o de acompañamiento en el proceso adaptativo de las y los estudiantes migrantes. Además, denota poca flexibilidad del currículum y la evidente falta de preparación por parte de los profesionales de la educación en base a la formación inicial docente y la educación continua (Rojas y Vicuña, 2019). Estos fenómenos profundizan la exclusión social y cultural, dificultando el garantizar a niñas, niños y adolescentes el principio de igualdad de derechos y una educación inclusiva.

Y es que la utilización del concepto de inclusión en las escuelas, se ha restringido a las necesidades educativas especiales y a los programas de integración escolar, según Espinoza y Valdebenito (2018), dejando de lado al resto de las diversidades que se encuentran dentro del aula escolar, las cuales requieren de igual forma una educación inclusiva que considere, por ejemplo, un diálogo intercultural.

Es ahí en donde el currículum posee un rol fundamental en generar instancia de diálogo e intercambio cultural desde un punto de vista intercultural para generar una

inclusión real, no obstante, asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° a 8° básico desde lo que señalan las bases curriculares, poseen una lógica monocultural y homogeneizante centrándose en Chile y Europa principalmente, dejando de lado gran la diversidad cultural de Chile y Latinoamérica. De esta manera, el currículum escolar posee un rol decisivo en variar las experiencias de las y los estudiantes en las escuelas según Navarro y Trazar (2017).

Por lo tanto, es fundamental dejar de concebir el currículum de una forma estática, ya que, si bien responde a su tiempo histórico, lugar y cultura en que se sitúa, surge como necesario replantear un nuevo currículum en donde la interculturalidad como enfoque educativo, sea una respuesta válida a las diversas realidades e identidades existentes en cada establecimiento educativo (Mora, 2019). Siendo dinámica, eliminando los prejuicios y permitiendo las interrelaciones e intercambio que ayuda a posicionarnos en un prisma de diversidad cultural.

Los mismo implica en el rol de las escuelas, de los equipos técnico pedagógico y de las y los docentes, en cuanto a cómo conciben el currículum en el aula. Puesto que las asignaturas tienen a reducir el intercambio cultural en temas relacionados sobre bailes, vestimentas, lugares geográficos, idiomas o comidas (Hernández, 2016). Sin embargo, es posible dar cuenta que dicha situación solo genera procesos de discriminación, folclorización y prejuicios de las culturas más que una inclusión, ya que no se generan diálogos interculturales sobre sus identidades, sino que generalizaciones.

En consecuencia, de lo descrito previamente, la intención del presente proyecto de innovación pedagógica responde a tres pilares fundamentales como lo son el currículum escolar, específicamente el de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el rol docente y la interculturalidad. Esto con la finalidad de diseñar un plan curricular intercultural en el segundo ciclo de la Escuela Primitiva Echeverría, en donde se integra el saber pedagógico del cuerpo docente, en el rediseño de los conocimientos para el desarrollo de habilidades y valoración de la interculturalidad, en base a un currículum dinámico.

Estableciendo adecuaciones, directrices, orientaciones, medidas y actualizaciones para que la escuela desde el currículum se contextualicen entorno a la diversidad cultural

que está presente dentro de la escuela, dando espacio al diálogo, la reflexión y la acción con el fin de la reconstrucción de la sociedad, dejando atrás un currículum monocultural y avanzar hacia uno inclusivo a la diversidad cultural desde un enfoque intercultural. Fortaleciendo las habilidades, destrezas y conocimientos, siempre desde un interés crítico y de valoración de las diversidades, y con una actitud de respeto y aceptación ante la diversidad.

Por este motivo, surge la necesidad de dialogar, reconociendo las diferencias de igual a igual, y así enriquecerse recíprocamente. Por lo tanto, se busca dar respuesta a la problemática central con la finalidad de dar un primer acercamiento hacia un currículum intercultural en el establecimiento educacional, en donde la población beneficiada serán las estudiantes de forma transversal desde el respeto a la diversidad cultural, la inclusión a las estudiantes migrantes, las familias, docentes y toda la comunidad educativa, aportando desde el eje curricular y también permeando al eje de convivencia escolar. Por este motivo, para lograr el propósito del presente proyecto de innovación pedagógica, se diseñó un plan curricular descrito en el presente escrito, el cual se estructura en las siguientes cuatro fases:

La primera fase, se enfoca en la construcción de la problemática, realizando una contextualización de la temática y de la institución educativa en la que se diseña el presente proyecto y un diagnóstico desde la visión de las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del segundo ciclo en conjunto con el equipo técnico pedagógico, como también se define la problemática por medio de objetivos, resultados esperados y justificación de este.

La segunda fase, hace referencia a los antecedentes teórico – conceptuales, los cuales dan cuenta de la posición teórica conceptual del proyecto, como además fundamentando su contribución a la innovación pedagógica.

La tercera fase, corresponde a la definición del campo de acción con la comunidad educativa, en donde se formulan y diseñan las actividades a realizar, organizadas en planificaciones, matrices y cronograma. Como también fundamentando los recursos y presupuestos aproximados a utilizar para el desarrollo del presente proyecto de innovación.

Finalmente, la cuarta fase se centra principalmente en la sistematización reflexiva, en donde se desarrolla la reflexión sobre el aprendizaje profesional el cual se ha propiciado mediante la construcción del presente proyecto, como también la definición de las limitantes, desafíos y proyecciones.

5. Primera Fase: Construcción de la Problemática

5.1 Contextualización

En Chile, como el resto de América Latina, los procesos migratorios son una constante como receptor de olas migratorias entre el siglo XIX y XX a raíz de procesos de colonización, conflictos sociales o bélicos dentro de Europa (Catalán, 2021). De hecho, Latinoamérica constantemente se ha visto como un escenario de intensos procesos migratorios en todas sus expresiones según Jara y Vuollo (2019), tanto en la inmigración, emigración, retorno, migración irregular, desplazamientos forzados o la búsqueda de refugios.

No obstante, este fenómeno ha tomado forma en las últimas décadas, ya que han aumentado los procesos migratorios sobre todo intrarregional en América Latina desde 1990 (Jara y Vuollo, 2019). En efecto, la inmigración dentro de la región se expresa en datos que, según el Banco Interamericano de Desarrollo (2021), estima que hacia el año 2019 existían 12,8 millones de migrantes dentro del continente. Sin embargo, la Organización Internacional para las Migraciones (2022), establece que estos datos son mayores en la región, pero que no son contabilizados debido al alto flujo migratorio de forma irregular en los últimos 5 años.

Este aumento de la inmigración en la región, responde principalmente a una migración intrarregional según Stefoni (2018), debido a las políticas restrictivas de Europa y Estados Unidos con respecto a la movilización territorial. Desde otra perspectiva, según Catalán (2021), establece que los países de América Latina se transformaron en polo de desarrollo atractivo para la región. Es por este motivo, que Chile es uno de los países que es visto con buenos ojos como un lugar de llegada, según Mora (2019), debido a su relativa estabilidad en todo ámbito, junto a las oportunidades de empleo.

Este fenómeno migratorio en Chile ha ido tomando forma en las últimas décadas, de hecho, alcanza una cifra de 1.5 millones de migrantes en la última década, según datos del INE 2020 (Catalán, 2021). No obstante, esta cifra es mayor según el Servicio Jesuita a Migrantes (2022), el cual estima que, al aumentar la migración irregular, se dificulta el proceso de regulación. De hecho, estiman que solo se ha otorgado 14% de los

papeles de regularidad. De estos números, la población migrante proviene principalmente de: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Haití, Perú, Venezuela, entre otros (Catalán, 2021). Este escenario destaca como uno de los países que más ha crecido en la inmigración dentro de la región.

Este crecimiento se hace realidad en cada uno de los ámbitos de la sociedad, lo que significa principalmente replantear una serie de desafíos en las políticas públicas, a raíz de los principios de igualdad y derechos humanos (Corvalán y Stefoni, 2019). Según Poblete (2019), si bien todos los derechos sociales son importantes, el principal es la educación ya que constituye un campo significativo de inclusión y cohesión social para ellas y ellos, como sus familias en las sociedades de acogida.

Esto es fundamental, puesto que la migración está compuesta principalmente por personas adultas, la cual conlleva directamente una migración de niñas, niñas y jóvenes en edad escolar, quienes a corto o mediano plazo han estado incorporándose a los establecimientos educacionales del país (Corvalán y Stefoni, 2019). Esto ha implicado la presencia, al interior de las escuelas y los liceos, de “nuevas nacionalidades, etnias, lenguas, colores de piel y costumbres, entre muchos otros aspectos que hablan de la creciente diversidad cultural que se ha instalado en los establecimientos” (Riedemann et al., 2018, p. 338).

Este aumento de las personas extranjeras en Chile, se ha reflejado en el sistema escolar chileno en todos sus niveles y lleva consigo un aumento de la matrícula en las escuelas, las cuales se reflejan en más de 50% de instituciones educativas municipalizadas y 30% en establecimientos Particulares Subvencionados según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC) del 2020 (citado en: Loyola y Carvajal, 2020), debido a sus condiciones geográficas y culturales. De hecho, según un estudio del MINEDUC (2018) sobre la diversidad cultural, determinó que las principales regiones que poseen un alto número de estudiantes migrantes era la Región de Arica y Parinacota, la Región de Antofagasta y la Región Metropolitana¹.

¹ Es importante mencionar que al hablar de diversidad cultural la otra región mencionada en el estudio era la Región de la Araucanía. Sin embargo, esto no se debía a procesos migratorios, sino que principalmente a los pueblos indígenas, principalmente Mapuche.

En el caso de Santiago específicamente, al ser la capital del país, observamos que es uno de los destinos principales de la inmigración, por ende, un espacio en donde las matrículas aumentaron por sobre 500% entre 2014 y 2019 (Servicio Jesuita a Migrantes, 2022). Este aumento de la matrícula escolar en todos los niveles educativos, genera la necesidad de buscar estrategias que den una respuesta educativa a las y los estudiantes migrantes. Es por ese motivo, que existe un desafío en las políticas públicas según Mora (2019), en donde se garantice el acceso y las condiciones de estos estudiantes, dentro de un enfoque de derecho, donde prime la inclusión. En este caso, una de las leyes fundamentales a tener en cuenta es la Ley de Inclusión del 2015, la cual demanda al sistema educativo “Eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación (...). Los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre las y los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (citado en: Mora, 2019, p.85).

La mencionada ley ha dado paso a importantes discusiones entorno al sistema escolar, pero aun así ha mantenido fuera del corazón de la reforma y la discusión política a las y los estudiantes migrantes (Corvalán y Stefoni, 2019). Esto se debe principalmente, a que el concepto de inclusión se ha concebido desde un marco restrictivo y asociado a los contextos de déficits de aprendizaje, las necesidades educativas especiales (NEE), y los programas de integración (Mora, 2019). Por ende, se ha dejado de lado el resto de las diversidades (sexuales, religiosas, culturales, entre otras), que conviven dentro de las escuelas y sus aulas que de igual forma deben ser tomadas en cuenta dentro del concepto de inclusión. Es más, solo de manera reciente, y a través de la Ley de Convivencia Escolar, la presencia de estudiantes inmigrantes ha sido abordada como un desafío para las escuelas (Corvalán y Stefoni, 2019), pero sigue siendo insuficiente ya que prepondera una mirada desde la buena convivencia, mas no como un eje central de la Ley de Inclusión ni tampoco como un eje de la discusión curricular.

Por otro lado, también existe dentro de las políticas públicas la Ley General de Educación de 2009, la cual es un marco para la institucionalidad de la educación en Chile bajo los principios de la universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad. Sin embargo, tal como se

señaló previamente, se centra principalmente en la integración e incorporación al aula, mas no en las condiciones en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo convivencia, cercanía, aceptación y empatía según Loyola y Carvajal (2020). Por este motivo, se establece un conflicto con el marco regulatorio con respecto a atender las diversidades culturales en el aula (Mora, 2019).

De esta manera, a pesar de la creciente atención hacia la inmigración y las acciones de los gobiernos, según Jara y Vuollo (2019), estas no han sido suficientes para reconocer el valor de la diversidad cultural, ya que las políticas públicas no han entrado en un dialogo efectivo. De hecho, en el 2018 la encuesta de Espacio Público e Ipsos señaló que 43% de la sociedad considera la migración como algo negativo para el país. Esta encuesta se condice con el estudio del MINEDUC, hacia 2017, ya que 50% de las y los estudiantes migrantes se han sentido discriminados en las escuelas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

Por ende, existe una tensión en los espacios escolares, desde lo racial, la nacionalidad y las relaciones socioculturales (Catalán, 2021). De esta manera, actualmente en la educación se plantea la necesidad e importancia de incorporar un enfoque intercultural en los procesos de aprendizaje, según Pávez et al. (2019), dejando de lado la improvisación, y avanzando en generar herramientas, mecanismos y procesos que colaboren con las instituciones educativas y su rol, siendo una tarea multidimensional.

En el presente proyecto asumimos que el enfoque intercultural busca propiciar la convergencia, intercambio, vínculos y ver puntos en común, con el fin de generar un respeto a las culturas e identidades presentes en las escuelas (MINEDUC, 2018). De hecho, Rosado (2019), lo establece como una propuesta inclusiva, interaccionista y dialogante con el objetivo de crear un clima de respeto y tolerancia como valores primordiales con todos los agentes de la comunidad escolar. Por ese motivo, es que se establece que la interculturalidad es un paso más allá que la multiculturalidad, ya que esta última, solo reconoce la diversidad cultural, sin embargo, no la problematiza ni genera encuentros (MINEDUC, 2018). Así el enfoque intercultural constituye una práctica propositiva y de articulación de la diversidad cultural.

En esta línea, es que diversas investigaciones sobre interculturalidad entre 2015 hasta la fecha (MINEDUC, 2018; Corvalán y Stefoni, 2019; Mora, 2019; Loyola y Carvajal, 2020) han determinado que las escuelas lentamente han ido declarando desde sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) la práctica inclusiva e intercultural. Sin embargo, establecen que se tiende asociar o abordar estas prácticas más desde una actividad aislada dentro de las escuelas (ferias interculturales, por ejemplo), o desde la enseñanza de una lengua (mapuzungun o creole), pero no a partir de un enfoque que afecte el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se dé cuenta de un diálogo de las culturas, tensionándolas y rompiendo con las relaciones de poder.

De esta manera, surge un gran desafío en cuanto a la inclusión de un creciente número de estudiantes migrantes, que va más allá de permitir el acceso a las escuelas o reconocer que estas son multiculturales (Corvalán y Stefoni, 2019). Sino que se requiere asegurar y consolidar las condiciones en las que se desenvuelvan estos estudiantes sin discriminación, racismo y xenofobia, tanto en el ámbito de la convivencia escolar como en el currículum académico, siendo éste último fundamental.

El currículum nacional es profundamente homogéneo y monocultural, en donde lo nacional es lo relevante (Mora, 2019). Esta mirada se ha mantenido en todos los cambios curriculares desde el siglo XIX hasta la actualidad (Zúñiga, 2015), y en este sentido, la escuela según Mora (2019), pasa a ser reproductora de un modelo de sociedad que se busca implantar mediante el currículum. Por este motivo es que la diversidad cultural en el currículum, corresponde a una de las dimensiones más complejas de abordar, ya que implica no solo realizar cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes, sino que principalmente desde una dimensión política, en términos de relaciones de poder y reconociendo las inequidades existentes derivadas de la posición en que se encuentran las y los estudiantes migrantes en las escuelas.

Es por este motivo que, desde esta dimensión política, a medida que la interculturalidad sea vista como un enfoque, este permeará todo el currículum, además de las metodologías (MINEDUC, 2018). En este marco, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es fundamental dado que, cuando nos referimos a la enseñanza de la Historia como asignatura escolar, es posible darse cuenta que si bien

esta ha cambiado considerablemente a lo largo del tiempo por los diversos intereses propios de su época en el país, está aún posee grandes desafíos con respecto a la diversidad cultural (Zúñiga, 2015).

Actualmente el currículum nacional, establece un enfoque de derecho, bajo los principios de equidad, inclusión y universalidad (Mora, 2019). No obstante, la actual organización de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales establece según las bases curriculares, desde sus objetivos generales que las y los estudiantes deben “Conocer los hitos y procesos principales de la Historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa” (MINEDUC, 2015, p. 12).

Por lo tanto, diversos autores plantean (Corvalán y Stefoni, 2019; Loyola y Carvajal, 2020; Pávez et al., 2019; Catalán, 2021; MINEDUC, 2018), que existe un desafío en el currículum nacional y en el rol de las escuelas frente al diálogo entre los conocimientos curriculares, identidades, saberes y culturas con el fin de avanzar hacia lo intercultural (Mora, 2019). Esto con el fin de construir un proceso educativo y de convivencia escolar que vaya más allá del respeto, tolerancia o reconocimiento por la diversidad cultural, sino más bien, que sea un proceso y proyecto social de la escuela.

Esto implica según el MINEDUC (2018), analizar cómo se lleva a la práctica este marco referencial que son las Bases Curriculares, qué perspectiva curricular asumen las escuelas a partir de sus PEI y su materialización en las aulas. Es en relación a este último punto donde entra en juego el currículum oculto y como puede promover el desarrollo de un enfoque intercultural, en una escuela en donde ha aumentado lentamente, pero de forma progresiva la matrícula de estudiantes migrantes, como es el caso de la Escuela Primitiva Echeverría de la comuna de Renca.

5.2 Contexto Escuela Primitiva Echeverría

La Escuela Primitiva Echeverría (EPE) ubicada a pasos del centro cívico de la comuna de Renca, es un establecimiento educacional con dependencia Particular Subvencionada el cual recibe estudiantes desde educación Parvularia hasta 8° básico con jornada escolar completa desde 3° básico. La escuela forma parte de una red de

establecimientos educacionales desarrollada por la Fundación Educacional Primitiva Echeverría, cuya iniciativa fue creada por la Madre Fundadora Primitiva Echeverría Larraín, por ende, posee una orientación católica a partir de la Congregación Misioneras Catequistas de la Sagrada Familia.

Tabla 1: Matrícula Escolar 2023

Matrícula	N° de cursos	Total, de hombres	Total, de mujeres	Total (hombres + mujeres)
NT1	2	0	50	50
NT2	2	0	57	57
1° Básico	2	0	87	87
2° Básico	2	0	80	80
3° Básico	2	0	87	87
4° Básico	2	0	79	79
5° Básico	2	1	76	77
6° Básico	2	0	79	79
7° Básico	2	1	72	73
8° Básico	2	0	61	61
Totales	20	2	621	623

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo, a la tabla de síntesis 1 sobre la matrícula escolar correspondiente al año 2023, existe un total de 623 estudiantes, en donde el gran porcentaje de la escuela es de mujeres². Esta situación se repite en la planta docente, ya que, de un total de 44 docentes, el 93% de estos son mujeres.

La escuela a la fecha posee 71% de estudiantes con contextos vulnerables según datos entregados por el SIMCE (EPE, 2020), en donde se presentan altos niveles de hacinamiento y violencia intrafamiliar, lo que configura un contexto desfavorable para el

² Cabe destacar que la escuela ha entrado desde el año 2020 en un proceso con respecto al reconocimiento del nombre social de 2 estudiantes y su identidad sexual.

desarrollo de las y los estudiantes dentro de sus contextos sociales. De estas cifras expuestas, se desprende que los contextos en los cuales se desarrollan las y los estudiantes son diferentes, esto se debe principalmente, a que si bien asisten a un mismo establecimiento y el lugar donde se encuentran sus hogares son similares, varía el nivel educacional de los padres, las dinámicas familiares y las redes de apoyo con las que pueden contar (EPE, 2021). De hecho, tomando en cuenta sus hogares, cerca de 80% de las y los estudiantes viven en Renca o sus comunas colindantes. Esto se condice con el Índice de Prioridad Social de la comuna, la cual se encuentra en una categoría “media alta de prioridad social” con 72,85% (Polanco, 2021).

Es por este motivo, que el establecimiento educacional se volvió fundamental no solo en la educación de las y los estudiantes, sino también para dar respuesta a las problemáticas que viven las familias llegando incluso a matricularse diversas generaciones familiares en la escuela. Esto se debe principalmente a la historia de esta institución educativa, su PEI (visión y misión) como también de los valores que le dan sentido a lo que hacen como comunidad.

La Escuela Primitiva Echeverría de Renca, nace a raíz del instituto religioso de la Congregación Misioneras Catequistas de la Sagrada Familia y tiene como fundadora a la Madre Fundadora Primitiva Echeverría Larraín, quien pertenecía a la aristocracia chilena. Al morir sus padres y recibir educación cristiana, por consejo de su tío el Monseñor Joaquín Larraín, hacia 1873 con 25 años, la madre primitiva dispuso de sus bienes y comenzó con sus obras de caridad y de apoyo de a las familias desprotegidas, principalmente de las niñas y niños (EPE, 2020). A partir de esta motivación, se autoriza hacia 1920 la Congregación desde la Santa Sede, la cual se hace cargo concretar el anhelo de fundar diversas entidades educacionales a lo largo del país. Una de ellas es el establecimiento en el cual se centra este proyecto hacia 1939 en Renca, con una matrícula inicial de 11 estudiantes, la cual ha aumentado progresivamente hasta la fecha.

A raíz de este origen, es que el PEI del establecimiento educacional se basa en los valores de la Sagrada Familia como en el legado de la Hermana Primitiva Echeverría

Larraín, en donde la escuela se apropia e inspira³, consagrándose a ellos y comprometiéndose a testimoniarlos desde la función educadora que le compete.

En este sentido, desde los lineamientos del proyecto educativo es que define de manera explícita que su visión es en sí misma “una escuela católica, formadora de alumnas íntegras, desarrolladas cognitivamente e intelectualmente, modelos de actitudes valóricas y conductas éticas inspiradas en Cristo” (EPE, 2020, p.4). De esta manera, se busca lograr una formación integral desde todos los ámbitos de la vida, creando condiciones para que las y los estudiantes se desarrolle desde lo físico, afectivo, artístico, intelectual, social y religioso de manera sistémica. Es por ese motivo, que además busca “una sólida posesión de conocimientos científicos y tecnológicos que se traducen en ser personas hábiles y competentes en el contexto individual, laboral y social, capaces de comprometerse y enfrentar con éxito la dinámica que les plantea la sociedad” (EPE, 2020, p.4). En donde sea impregnada la labor social y al servicio a la comunidad.

Por otro lado, la misión del establecimiento educacional, en base a su directriz evangelizadora, educadora y colaborativa en la formación de un ambiente moralmente sano y firme tanto para las y los estudiantes, como sus familias, establece como misión: “Formar y educar niñas y jóvenes a través de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas, morales y socioemocionales, que se traduzcan en competencias y aptitudes en el dominio científico y tecnológico” (EPE, 2020, p.4). Además, establece que es fundamental “evangelizar, educar y colaborar en la formación de un ambiente moralmente sano y firme en las comunidades educativas, en las familias que la constituyen y en la comunidad a la que pertenecen” (EPE, 2020, p.4).

Cuando nos referimos a la misión y visión, es fundamental comprenderla ya que es la declaración sobre la identidad y hacia donde se dirige la institución en un periodo determinado, respectivamente. Es en esa lógica de la identidad, que la misión del establecimiento señala que es fundamental un cálido ambiente familiar, a raíz la inclusión,

³ Es fundamental mencionar que la escuela además se rige en base a la visión y misión de la Fundación Educacional Primitiva Echeverría, el cual tiene un sentido más cristiano católico ligado a la evangelización y con una formación fundado en Cristo, impregnada en la identidad eclesial, caritativa, socialmente sensible y al servicio de los pobres desde su vocación y pedagogía.

la solidaridad y la acogida, a partir de la sana convivencia, el respeto y la disciplina hacia el otro (EPE, 2020).

Es por ese motivo, que la familia es considerada la célula social más importante para la escuela, ya que no solo es el primer lugar de aprendizaje, sino que donde se construyen los valores antes mencionados. Por ejemplo, el de la inclusión y la tolerancia, empleando el diálogo y la no violencia en la solución de tensiones y conflictos, aceptando la diversidad; respetando las ideas, creencias o formas de vida de otros y conviviendo en armonía como comunidad (EPE, 2020).

De esta manera, uno de los valores fundamentales de la escuela es el de la acogida, a partir de la concepción del PEI (EPE, 2020), el cual establece que busca aceptar con alegría a todas las personas y miembros de la comunidad educativa, sobre todo de aquellos grupos sociales que más lo necesitan y están en condición de desprotección y vulnerabilidad. Si bien, hace referencia al punto de vista económico y de discapacidad, también es de vital importancia, y atender la diversidad cultural, específicamente a las y los estudiantes junto a sus familias que son migrantes dentro del país, estableciéndose como un desafío para la escuela.

Este tema es fundamental, teniendo en cuenta el aumento de la matrícula escolar de estudiantes migrantes dentro del establecimiento educacional y que responde a una realidad nacional. De hecho, al traducirlo en números, actualmente cada curso posee en promedio cuatro estudiantes migrantes, principalmente de países que se ubican dentro de América Latina.

No obstante, este desafío se acentúa mucho más al momento de analizar el eje de convivencia escolar, ya que según los datos entregados por la Fundación Transformación Educativa (2022)⁴, el clima de convivencia es deficiente en la presente escuela, estableciendo que las y los estudiantes expresan problemas de insultos y discriminaciones a estudiantes migrantes. Esto se debe principalmente, a comentarios xenofóbicos y diferencias de opinión en temas abordados en las clases.

⁴ La escuela el año 2022 contrató a la Fundación Transformación Educativa con la finalidad de hacer un análisis sobre el clima de convivencia escolar en toda la comunidad educativa, debido a los sucesivos problemas de comunicación existentes. Estos se complementaron con los datos del SIMCE.

Es en esta realidad, en que las palabras de Corvalán y Stefoni (2019) hacen sentido, ya que señalan que el sistema escolar atraviesa actualmente una de las mayores transformaciones, las que deben dar respuesta a la cohesión social con respecto a la diversidad cultural y a lo heterogénea que se están volviendo las escuelas. Y la respuesta debe ir más allá del eje de convivencia, sino que involucrar el eje curricular, para así generar un proyecto social.

En este sentido, la escuela establece el ámbito curricular como un espacio de construcción que busca comprender e interpretar la realidad (EPE, 2020). De esta forma, la escuela adoptó desde el 2020 la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el segundo ciclo básico, en todas sus asignaturas (menos Lenguaje y Matemática), con la intención de trabajar de forma colaborativa e interdisciplinaria. Esta metodología de enseñanza-aprendizaje, que fue declarada en el Proyecto Curricular Institucional a finales del 2022, tiene como esencia central generar el trabajo colaborativo tanto entre las y los estudiantes, como en el cuerpo docente, con la intención que sea contextualizado a la realidad escolar. Este se articula desde dos ámbitos: 1) el Marco Valórico, que se refleja en el plano actitudinal; y, 2) Marco de Competencias, que implica reflejar las habilidades, destrezas y conocimientos en el saber hacer de las y los estudiantes. Con esto, busca que, dentro del perfil de la estudiante, por ejemplo, tenga un interés crítico y tolerante, con una actitud de respeto y aceptación ante la diversidad, por ende, una actitud inclusiva.

Mientras que el docente se centre desde lo formativo dentro de la comunidad educativa, asumiendo, por ejemplo, el liderazgo contextualizado a la realidad del entorno. Por ese motivo, es fundamental establecer la visión de las y los docentes de la asignatura de Historia y el área de Humanidades con respecto al enfoque intercultural en el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el contexto actual de la escuela, teniendo en cuenta el aumento de la matrícula escolar de estudiantes migrantes.

5.3 Análisis de los instrumentos aplicados

El presente análisis tiene como objetivo visualizar el punto de vista de las y los docentes de Historia y del área de Humanidades, con respecto a la interculturalidad en

la escuela Primitiva Echeverría. La perspectiva de las y los docentes fue recogida a partir de instrumentos de recolección de datos como cuestionarios y entrevistas⁵. Se presentan a continuación las categorías obtenidas: visión sobre las migraciones, racismo, currículum nacional, rol de las escuelas, rol docente y multiculturalidad.

5.3.1 Visión sobre las migraciones

El aumento exponencial de los procesos migratorios a nivel intrarregional en América Latina, ha generado una visión en la sociedad chilena que es claramente negativa o reacia de esta situación desde la década de 1990 (Catalán, 2021). Esta visión concuerda con la de las y los docentes del establecimiento educacional del presente proyecto, ya que 66% de los encuestados señalan que la sociedad chilena ve de forma mala o pésima las migraciones intrarregionales en el país, situación que se repite en la escuela. En este sentido, por ejemplo:

Los del norte, acá en el centro, se ha generado un rechazo en el proceso migratorio en gran parte de la población (...). Es cosa de escuchar a las personas del entorno cercano, el trabajo o en todos lados, que más de alguna habla de un proceso negativo a este fenómeno que siempre ha estado. (E1. Profesor de Historia)

Esta visión del docente, es compartida por la Coordinadora de Humanidades. No obstante, señalan que esta visión no es generada solo por la población, sino que también es influenciada por los medios de comunicación, ya que estos poseen una relevancia importante en la conformación cultural de la sociedad, construyendo imágenes de la realidad social (Fuentes et al., 2020), generando de esta manera una visión sobre la inmigración latinoamericana en Chile como un elemento negativo y de rechazo por parte de la sociedad. Y es que, “La TV también ha cometido y generado un fenómeno de alarma en la ciudadanía, que más que para contener, ha generado más expectación de la

⁵ Las validaciones del cuestionario, entrevistas y *focus group* se encuentran en los anexos la numeración de los anexos es 10.1; 10.2; 10.3 respectivamente. Por otro lado, los resultados obtenidos por la aplicación de los instrumentos, con respecto al cuestionario, entrevistas y *focus group* se encuentran en los anexos 9.4, 9.5, 9.6, respectivamente.

población hacia este proceso” (E1. Profesor de Historia), situación que es comentada por las y los estudiantes en las clases, generando conflictos dentro de la sala de clases.

Esta opinión es apoyada por otro docente, quien establece que:

Es cosa de ver las noticias, redes sociales como Twitter o Instagram de cómo ha aumentado el racismo y la xenofobia. De hecho, es imposible olvidar las marchas que hicieron en Antofagasta y terminaron quemando las pertenencias de los inmigrantes (E3. Profesor de Historia).

Esta situación o visión negativa, se sustenta fundamentalmente por parte de las y los docentes bajo el argumento de las y los estudiantes, quienes lo observan como una “invasión” de lugares públicos o de “quitar” las fuentes de trabajo, cupos de asistencia pública, entre otros. Como también de “inseguridad” como también en delitos.

De este modo la sociedad que recibe a los migrantes, en lo cotidiano, sienten que (...) Ocupan puestos de trabajo, los cupos de atención en la red de salud, jardines infantiles, colegios, etc. Muchas veces sus costumbres, tradiciones y forma de expresarse son mal vistas por la sociedad (E2. Coordinadora Humanidades)

De esta manera, al generarse un aumento de matrículas escolares por parte de estudiantes migrantes, se estima que estas prácticas se replican en las escuelas según Corvalán y Stefoni (2019), generando un rol activo de los equipos de convivencia escolar. No obstante, es relevante mencionar que el cuerpo docente tiene una mirada positiva con respecto a este aumento de las matrículas, traduciéndose en un 66% de los encuestados que señala que se trata de un proceso positivo. Lo cual significa que poseen una mirada de apertura hacia estos estudiantes.

Desde esta visión, las y los docentes establecen que es fundamental en su rol, implementar prácticas pedagógicas inclusivas “para integrar y visibilizar la cultura que poseen” (FG Experimentada 1). Por lo tanto, se debe abordar en las escuelas, ya que “el contexto en el cual estamos viviendo es más diverso (...) y las aulas más diversas con estudiantes que traen diferentes creencias, culturas y cosmovisión y tenemos como cuerpo docente y educación abordar estos temas” (FG Experimentada 1). Por ende, se debe trabajar tanto desde el eje de convivencia escolar como también del curricular la

inclusión y así disminuir la discriminación que existe en la sociedad en contra de la población migrante.

5.3.2 Racismo y xenofobia

De acuerdo a lo señalado en la categoría anterior, y en la misma línea con respecto a la visión negativa, se vislumbra racismo, discriminación y xenofobia en Chile con los actuales migrantes. Esta situación, se observa en la sociedad según Catalán (2021), ya que esta se centra bajo las categorías de raza, cultura, lenguaje, nación, etnia, relaciones históricas o jerarquización de nacionalidades. De hecho, actualmente se puede vislumbrar que existe una diferenciación entre migraciones europeas con intrarregionales, las cuales se establecen de la siguiente forma.

El europeo es bien visto pero el Latinoamericano, el compañero de sangre es mal visto y segregado (...). Chile siempre ha tenido esta impresión de creerse más europeo que latinoamericano. Siempre ha tenido esa concepción, ese paradigma, con respecto a que el europeo es una persona capaz, responsable, con hábitos de desarrollo, mientras que el “salvaje” es el latinoamericano, el cual no tiene costumbre (...), generando un sentimiento de rechazo (E1, Profesor de Historia)

Tal como lo señala el docente de Historia, esta visión es compartida, ya que se establece esta diferenciación, por ende, el racismo y xenofobia se centra contra el migrante latinoamericano, en donde los rasgos indígenas, la pobreza y la cultura son elementos centrales, y que se replica en la escuela. Lo cual se debe de igual forma a la “situación geográfica de nuestro país, de encerrarse en uno mismo y no ver otras realidades” (E1, Profesor de Historia)

Esta situación genera que niñas, niños y jóvenes migrantes de la escuela queden expuestos a estos actos de racismo y discriminación de manera cotidiana, ya que son grupos vulnerables según Jara y Vuollo (2019). Este tipo de situaciones no son ajenas a la realidad escolar en la cual el actual proyecto esta inserto, debido a que entre las mismas estudiantes hacen esta diferenciación tanto en el color de piel, idioma, nacionalidad, etnia (E1, Profesor de Historia).

Por ese motivo, se debe “eliminar la discriminación, ya que existe una necesidad de abrir la mirada” (FG Experimentada 1). Y esta debe tomar en cuenta no solo eliminarla desde una visión multicultural, en donde reconozco la diversidad cultural, pero se mantienen las relaciones de poder existente, sino que también dar cuenta de la identidad cultural variada que existen, incluso con la misma nacionalidad “para eso se debe adecuar el currículum desde un enfoque intercultural, ya que en educación se tiene la responsabilidad de guiar y monitorear los cambios que van surgiendo y educando a las estudiantes para disminuir el racismo y xenofobia” (FG Experimentada 4).

En este caso las y los docentes poseen un rol fundamental en el proceso de aprendizaje, al contribuir a la desmitificación, en pro del respeto y la diversidad a partir tanto de la planificación de las clases como de situaciones que se dan dentro del aula y el cuerpo docente debe ir adecuando la clase de acuerdo al contexto o situación que acontece.

5.3.3 Currículum nacional

A lo largo del proyecto se ha establecido que si bien existen múltiples políticas públicas que buscan dar respuesta al racismo, xenofobia y discriminación que existen en las escuelas (Mora, 2019), sin embargo, estas políticas no dialogan entre sí, generando un conflicto dentro de las escuelas sobre la directriz que cada una de esta toma. De hecho “hay escuelas con muchos estudiantes migrantes o estudiantes chilenos con padres extranjeros, y el proceso educativo tiene que equilibrar y abordar estos temas, y el currículum se debe hacer cargo” (FG Experimentada 1). En este sentido, las y los docentes de Historia señalan que:

La inclusión se trabaja con los OAT y que se apoya con el Plan de Convivencia Escolar, que la LGE o la misma Ley de Inclusión (...) pero esta no se hace presente en el currículum (de Historia). De hecho, son los profesores y profesoras quienes deben generar el enfoque intercultural, ya que no existen una base o un marco que lo establezca, solo leyes o políticas que no dialogan o no están actualizadas (E3, Profesor de Historia)

De hecho, según las y los docentes encuestados, 66,7% señala que el currículum no posee un enfoque intercultural. Y esto se debe principalmente a que “está centrado en lo nacional y hasta el momento no se ha realizado un cambio” (E1, Profesor de Historia). Por ende, las escuelas deben generar este enfoque, el de una mirada más amplia “toda esa mirada hay que replanteársela desde nuestra asignatura, y tener en cuenta a las niñas migrantes que tienen una diferencia cultural” (E1, Profesor de Historia). Por ese motivo, “es necesario modificar el currículum en función de la viabilidad de hoy en día en todos los ámbitos, cuya realidad de hoy es la diversidad (...) haciéndolos parte de nuestra Historia, pero sin someterlos” (FG Experimentada 3).

De hecho, las y los docentes establecen que el currículum si bien debe ser cambiado, este siempre viene tarde a los cambios que se necesitan, por lo que las escuelas y el profesorado debe ser parte de ese cambio. De esta manera se está otorgando la responsabilidad en los establecimientos y sus docentes, según la Coordinadora de Humanidades, para abordar y adecuar el currículum, sin embargo, queda un vacío en torno al tema “ya que queda a interpretación del docente o las escuelas” (FG Experimentada 4). Por lo que existen escuelas que no lo realizan por diversos motivos o simplemente no existe una directriz para generarlo un enfoque intercultural como es el caso de la Escuela Primitiva Echeverría, pero si la voluntad del profesorado para llevarlo a cabo.

5.3.4 Rol de las escuelas

Las escuelas actualmente poseen un rol relevante en cuanto a generar cohesión social, valorando la diversidad social y generar aprendizajes de alta calidad (Corvalán y Stefoni, 2019). En donde sean las encargadas de unir el eje de convivencia y curricular para generar un enfoque inclusivo para las y los estudiantes migrantes. Es en este sentido es fundamental que “el equipo directivo esté dispuesto a aceptar el desafío, ya que está fuera de nuestras posibilidades” (E1, Profesor de Historia).

No obstante, la UNESCO (2009 Citado en: Loyola y Carvajal, 2020) establece que las escuelas deben adaptar el currículum de acuerdo a su contexto o realidad, y para eso es fundamental el rol de las y los docentes, pero principalmente el liderazgo inclusivo de los equipos directivos. Esta idea va en la línea de lo señalado por el docente de Historia,

quien establece que “se debería hacer un cambio curricular. Por ahí yo creo que van las adecuaciones para generar una mayor participación de la diversidad cultural” (E1, Profesor de Historia).

Tal como lo señala el MINEDUC (2018), las escuelas tienden a pensar la inclusión desde actividades y no como un proyecto social de la cotidianidad, en donde toda la comunidad adopte un enfoque. Y esta idea concuerda con respecto a la celebración de las efemérides en nuestro país.

Por ejemplo, el 21 de mayo:

Es un tema candente, y uno debe dar una mirada más amplia. Ahí hubo un afán expansionista claramente que perjudicó a 2 países. Más que conmemorar un hecho bélico militar, hay que verlo de otra mirada (...) Latinoamericana y con fraternidad, más que una de disputa y rivalidad, que desde mi punto de vista está fuera de foco (E1, Profesor de Historia).

De esta manera, la escuela dentro de su rol, debe generar espacios de diálogo entre las culturas, sobre todo en fechas o conmemoraciones que poseen miradas diversas según países o pueblos implicados. De hecho, esta idea es complementada por otro profesor de Historia, quien establece un cuestionamiento a la celebración nacionalista de las efemérides dentro de las escuelas, el cual da paso a la xenofobia, racismo y asimilación que se realiza en algunas escuelas.

no tiene sentido que estudiantes sean obligados a aprender un baile que no es parte de su cultura. Si la estudiante quiere aprender, yo feliz le enseñaría, pero la diversidad cultural es diálogo, no una imposición y lamentablemente para esa fecha, las escuelas imponen la cultura chilena (E3, Profesor de Historia).

Esta idea es complementada por la Coordinadora de Humanidades, quien establece un cuestionamiento al rol de las escuelas en cuanto a la toma de decisiones sobre atender o no la diversidad cultural.

Cada colegio decide si incluye o no efemérides locales y que atienden a la diversidad cultural propia del lugar y más aún cada escuela decide si incorpora o

no efemérides que sean relevantes para las distintas comunidades migrantes a las cuales pertenecen sus estudiantes. Con esto se puede ver que abordar la diversidad cultural en las escuelas está sujeta a la voluntad del establecimiento o iniciativa personal de sus docentes (E2, Coordinadora de Humanidades).

De hecho, Mora (2019) establece que es fundamental la flexibilización, contextualización, diversificación curricular y pedagógica a partir de las escuelas, que estén preparadas para convivir en ambientes heterogéneos y en constante movimiento. Y es ahí el desafío teniendo en cuenta que, en la encuesta realizada, solo 33,3% de los docentes señala que conoce una escuela con enfoque intercultural, la cual ni siquiera se encuentra dentro de la comuna de Renca, sino que específicamente en la comuna de Santiago centro.

En este sentido, la escuela Primitiva Echeverría ha realizado intentos para generar un enfoque intercultural, no obstante, este se queda sólo en la realización de actividades en fechas específicas, según las y los docentes, tales como: 21 de mayo, día de los pueblos indígenas y fiestas patrias, con directrices del equipo técnico-pedagógico. En donde se ha buscado dar miradas más amplias con respecto a los conflictos suscitados en la Guerra del Pacífico, donde se incluye la visión de ambos bandos, consecuencias y reflexiones con respecto a la actualidad. Lo mismo sucede para el desarrollo de ferias de exposición a la comunidad, en cuanto a la tradiciones y cultura de los pueblos latinoamericanos de los cuales provienen algunas estudiantes, realizando muestras culturales con bailes típicos, stand de comidas, tradiciones, juegos, símbolos patrios, escritores, entre otros. Esto se debe principalmente a la postura del equipo de gestión “va en el equipo de gestión para realizar estos cambios, ya que en esta escuela han existido direcciones que están abiertos a este tipo de propuestas” (FG Experimentada 1).

Sin embargo, el resto de las actividades que buscan una inclusión de la diversidad cultural a lo largo del año académico, son iniciativas aisladas, realizadas por el cuerpo docente, sin una directriz curricular del establecimiento.

5.3.5 Rol docente

Generar un enfoque intercultural en actividades aisladas, si bien es un avance, aún no es una práctica consolidada ya que es necesario que está también se desarrolle dentro del aula. Es ahí, en donde si bien el actual currículum es un marco que da muchas posibilidades de innovar y establecer énfasis como es el caso de la interculturalidad y la responsabilidad recae en los establecimientos y sus PEI (MINEDUC, 2018). Corresponde a los docentes avanzar hacia este enfoque intercultural, favoreciendo el desarrollo de competencias en sus estudiantes, en cuanto a valores, dentro y fuera del aula.

En la encuesta realizada, 100% de las y los docentes establecen que han tomado la iniciativa de realizar sus clases o actividades que promueven la diversidad e intercambio cultural. Esto se refleja en lo señalado por las y los docentes, quienes establecen que “los profesores y profesoras tienen desde sus ajustes curriculares, las posibilidades de transformar la escuela, y mejorar la educación. Si bien, no debería funcionar así, si nosotros como profes no hacemos los cambios, no vendrá alguien a hacerlos por nosotros” (E3, Profesor de Historia). De esta manera para abordar la interculturalidad, las y los docentes utilizan sus propias herramientas y conocimientos de la realidad.

De esta manera, vemos como este proceso que realiza el cuerpo docente de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en conjunto con la coordinadora de área, se expresa en el proceso de planificación, y “no necesariamente sucede porque el currículum sea abordado o adecuado por iniciativa de la propia escuela” (E2, Coordinadora de Humanidades). Sino que por la intención individual de cada docente viendo la necesidad de incluir a sus estudiantes migrantes con el grupo curso.

En este sentido, a partir de lo señalado en las entrevistas, se puede determinar que el profesorado del segundo ciclo de la Escuela Primitiva Echeverría

son super abiertos a que se genere un enfoque intercultural, porque la diversidad cultural siempre va a ser un triunfo, en donde las culturas se enriquecen. Aprenden de sí mismas y de otras culturas, pero igual creo yo, que este enfoque debería ser más allá que solo Historia, sino que aprovechando los ABP, que se incluyan otras

asignaturas como Música, por ejemplo, Lenguaje, Artes, Ciencias, Educación Física, Matemática (E3, Profesor de Historia).

Y para eso, es necesario que tengan en cuenta tres elementos básicos, tales como: 1) Contexto sociocultural del centro escolar; 2) Realidad sociocultural de las estudiantes y sus familias; y, 3) Perfil de las y los docentes y la comunidad. Y estos elementos son evidenciables en la escuela:

Hay estudiantes que son chilenas pero que sus papás no son chilenos. De hecho, yo, a una estudiante de mi curso, le pregunté ¿de dónde eres?; “soy chilena”, pero su papá era colombiano y la mamá chilena, entonces en esa casa hay distintas culturas y uno debe empezar ampliar de Chile a hablar más de Latinoamérica (E1, Profesor de Historia)

Es por ese motivo, que existen prácticas pedagógicas interculturales que las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Escuela Primitiva Echeverría intencionan para generar esta inclusión contextualizada para las estudiantes. Por ejemplo, con contenidos como la Independencia, festividades como el año nuevo Mapuche o fiestas patrias, se planifican de forma más amplia promoviendo el pensamiento crítico “para que las estudiantes tomen conciencia de su realidad y construir algo para su entorno (...) ofreciendo las herramientas y así generar una interculturalidad” (FG Experimentada 4).

Esto significa un desafío presente en la escuela, ya que si bien las y los docentes buscan adecuar el currículum y avanzar hacia una interculturalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, no han recibido una formación intercultural, lo cual evidencia la necesidad de generar una directriz del establecimiento con respecto a este enfoque, el cual no existe actualmente.

5.3.6 Multiculturalidad

La interculturalidad es un modelo educativo recomendado para dar respuesta a la multiculturalidad de las aulas (González et al, 2021) que en el caso de la Escuela Primitiva Echeverría es incipiente. En este sentido, cuando señalamos que la multiculturalidad e

interculturalidad son conceptos diferentes, es necesario determinar cuál es la mirada de las y los docentes, cuando se refieren a este último.

Por ejemplo, en el área de Humanidades, las y los docentes establecen que, durante su Formación Docente, 66,7% recibió educación intercultural, por ende, comprenden cuáles son las prácticas pedagógicas que deben realizar. No obstante, cuando señalan sus prácticas pedagógicas dentro del aula, a estas no siempre son interculturales, sino que multiculturales. Un ejemplo de esto es lo que se expresa sobre una clase de Historia:

Cada curso debió investigar sobre un pueblo originario en particular y exponer sobre aspectos relevantes de su cultura, todo esto en salas temáticas que estarían abiertas a la comunidad escolar, tanto estudiantes como padres, apoderados, vecinos etc. (E2, Coordinadora de Humanidades).

De esta manera, no existe una problematización sobre estas culturas, demostrando sus diferencias igual de validas. No obstante, cuando se promueve la reflexión, análisis crítico y se busca entender América Latina en su conjunto, con similitudes y diferencias válidas, se está dando paso a la interculturalidad. La misma escuela al realizar ferias interculturales o actividades en ciertos momentos del año, responde más a una multiculturalidad (reconocer diversidad), pero no existe un diálogo o reflexión en la cotidianidad dentro de las aulas, por ende, no es una práctica consolidada, sino que solo son iniciativas individuales de cada docente dentro del área de Humanidades, lo cual es un desafío a dar respuesta.

De hecho, al momento de definir el concepto de interculturalidad, 33,3% de las y los docentes encuestados señala la definición de multiculturalidad. Lo cual nos da como respuesta, que, si bien el cuerpo docente busca lograr un enfoque intercultural, necesitan tres elementos claves: 1) Capacitaciones en cuanto al enfoque que se busca lograr, para así tener una definición clara y común entre las y los docentes, 2) Determinar cuáles son buenas prácticas interculturales curriculares en el aula; y, 3) Una directriz curricular de la escuela con respecto a adoptar este enfoque como escuela. Por ende, el eje curricular es fundamental para dar respuesta a la problemática central.

5.4 Análisis del problema: Espina de Pescado de Ishikawa

A partir de la temática que se ha ido abordando en el presente proyecto, con respecto al enfoque intercultural en el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es fundamental contar con herramientas de apoyo que favorezcan la identificación de las causas y efectos que se generan en la educación tras el aumento de la matrícula escolar debido a los procesos migratorios. De esta manera, se pueden tomar decisiones certeras, con respecto al planteamiento de un proyecto de innovación dentro de la escuela Primitiva Echeverría.

Una de estas herramientas es el diagrama de causa-efecto o también conocido como el diagrama “espina de pescado de Ishikawa”, creado en 1943, en Tokio, con el fin de permitir una mejor organización de grandes cantidades de información sobre un problema específico, determinando sus causas principales y secundarias, como también el efecto o problema generado (Bermúdez y Camacho, 2010).

El diagrama establece un nivel de comprensión de la realidad en donde la problemática central es el “currículum monocultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, tal como se observa en la imagen n°1.

Imagen N°1: “Diagrama Espina de Pescado”

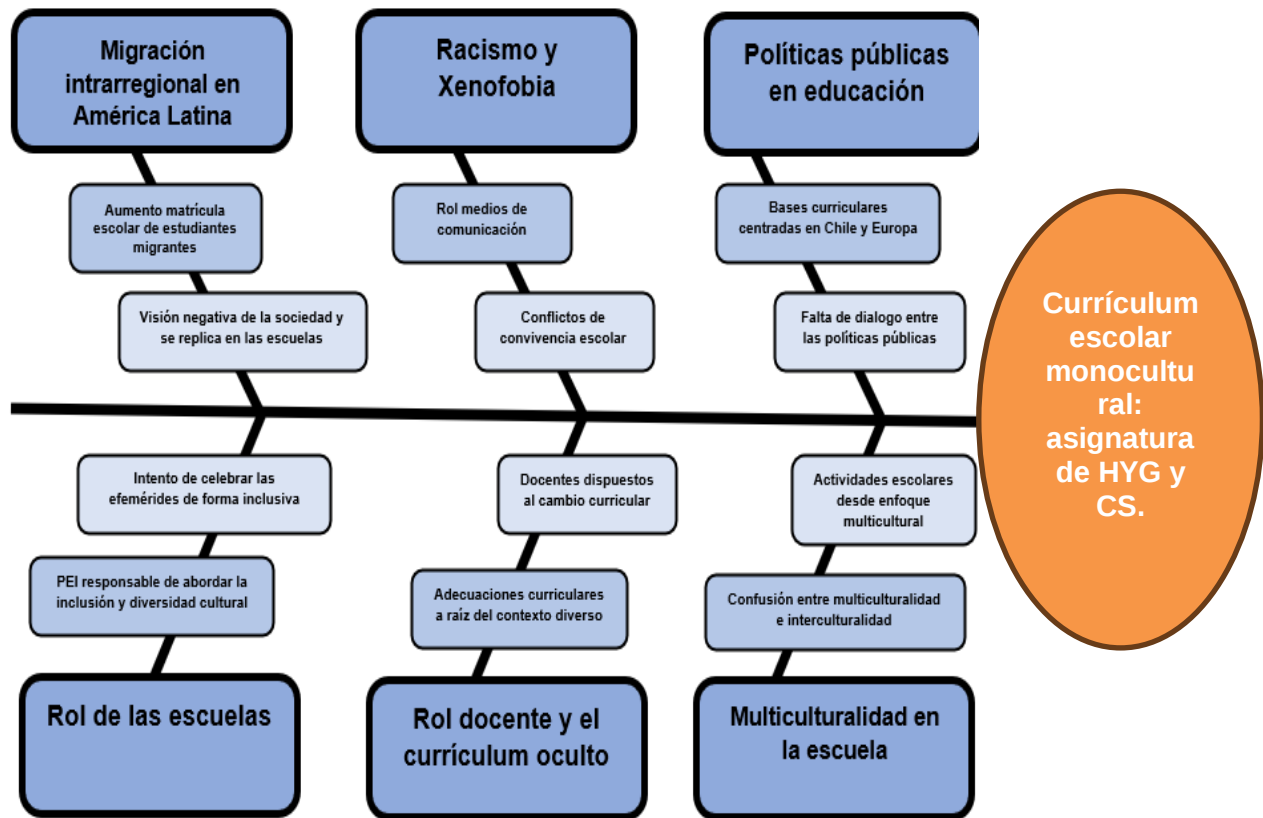


Imagen de elaboración propia

Sin embargo, la problemática no nace desde la nada, sino que de factores o categorías que dan origen a esta y de las cuales se desglosan una serie de causas secundarias que se observan en el diagrama desde las puntas hacia el centro, respectivamente. En este caso, se construyó a partir de la información recabada en la contextualización y antecedentes de la problemática, descripción de la comunidad educativa y fundamentalmente con el análisis de resultados obtenidos a raíz de los instrumentos aplicados.

5.5 Definición de la problemática

Las y los estudiantes migrantes en Chile, se enfrentan a una educación en donde se impone una cultura dominante desde el eje curricular, sin dar espacio alguno para aportar desde las suyas, ignorando su contribución para hacer escuelas más inclusivas. Es por ese motivo, que la problemática central de este proyecto es el del “currículum monocultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, la cual se buscará delimitar, ya que las escuelas ven la cultura como estática y sólo se ven eventos folclóricos (Sanhueza et al., 2019), en donde la Escuela Primitiva Echeverría no queda al margen.

En este sentido, esta problemática ha sido analizada por diversos artículos (Mora, 2019; Zúñiga, 2015; Corvalán y Stefoni, 2019; Loyola y Carvajal, 2020; Catalán, 2021; Pávez et al., 2019) donde se establece que el currículum nacional chileno es homogéneo y donde lo relevante es lo nacional, siendo la escuela un espacio en donde se reproducen discursos hegemónicos, dejando de lado la cultura de la cotidianidad y la diversidad cultural e identitaria presentes en el aula.

Según Quintriqueo (2009), el currículum escolar constituye un espacio de producción y creación de significados, ya que es la cultura social transformada en cultura escolar, en donde todo lo que sucede a nivel nacional o local, repercute en las escuelas. Por ese motivo, al revisar las Bases Curriculares, se evidencia que es monocultural, centralizado y homogeneizante, ya que a pesar de que la sociedad sea diversa, culturalmente hablando, se mantienen los discursos hegemónicos y las relaciones de poder existentes, el cual queda en evidencia con las relaciones sociales que se dan dentro de las salas de clases.

Por otro lado, Arias y Riquelme (2018), establecen que el actual currículum nacional responde a la necesidad de formar individuos bajo una lógica de reproducción del conocimiento para comprender su realidad. Por ende, el Estado en el sistema escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje excluye los conocimientos de las y los estudiantes desde el marco social y cultural, tanto de pueblos indígenas como de aquellos que poseen otra nacionalidad (migrantes). De esta manera, el Estado mediante la implementación de un sistema educativo monocultural invisibiliza y obstaculiza la

diversidad cultural, ya que se focaliza en mantener las relaciones de poder y dominación hacia los sujetos inmigrantes, en la idea del progreso nacional y el orden moral.

Es por este motivo, que la respuesta a esta problemática, en donde la reflexión docente es relevante, según el MINEDUC (2018), recae en tres dimensiones que son fundamentales en el presente proyecto, y que poseen relación directa con las categorías de análisis establecidas previamente, tales como: 1) La planificación de actividades curriculares y extracurriculares en contextos de diversidad cultural; 2) Clima escolar en contextos de diversidad cultural, y; 3) Enfoque pedagógico Intercultural.

Esto se debe, a que la legitimación de saberes que la escuela define como valioso, solo responde a los intereses de un grupo en desmedro de otros. Para romper con esta lógica, se debe reconocer la identidad cultural de las personas que han migrado, ya que no reporta únicamente un beneficio para ellos, sino que un aprendizaje para la comunidad educativa (Sanhueza et al., 2019). Para eso, es fundamental posicionarse desde una visión de la educación que va en sintonía con las nuevas configuraciones sociodemográficas, en donde las demandas sociales y la coexistencia de cultural son lo principal, con el fin de dar respuesta a esta problemática (Cisneros, 2016).

En este sentido, la Interculturalidad es una respuesta clara frente a la diversidad cultural, desde una mirada del currículum en donde exista no solo una inclusión, sino que también una comprensión de esta diversidad, reconocimiento de otras tradiciones y sus saberes. En este sentido, sería avanzar hacia una eliminación de los estereotipos culturales, discursos nacionalistas y evitar la ritualización o folclorización de la diversidad, en donde la escuela como institución busque avanzar hacia un currículum intercultural, sobre todo desde su enfoque pedagógico.

La UNESCO (2013) establece que es fundamental tomar en cuenta el patrimonio migrante en las escuelas, ya que es cultura material o inmaterial con significado social y personal, en donde la memoria colectiva, identidad y el sentido de pertenencia es parte del diálogo cotidiano. Para eso es necesario, que se diversifiquen los saberes del currículum, contrarrestando el predominio monocultural del currículum actual, dejando atrás los procesos de aculturación.

Por otro lado, el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) define que es fundamental que las y los docentes fomenten un ambiente de respeto mutuo, colaboración e inclusión generando culturas de aprendizaje y normas de convivencia. Para ello, plantea que se planifiquen actividades pedagógicas que incorporen el entorno y el contexto cultural de las y los estudiantes, promoviendo una enseñanza contextualizada en la realidad y características de sus estudiantes, sus necesidades educativas e identificando las barreras más frecuentes que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Por ende, esta visión que posee el Marco para la Buena Enseñanza, dialoga perfectamente con el enfoque intercultural.

En la actualidad es todo un desafío avanzar hacia una educación inclusiva teniendo en cuenta esta diversidad cultural de las salas de clases, sumado a las desigualdades, el acontecer nacional, en donde las políticas públicas deberían hacerse cargo. Desde este punto de vista, en el actual proyecto se plantea como eje central el currículum, el cual debe ser inclusivo, contextualizado, reflexivo, equitativo, colaborativo, intercultural y en pro de la justicia social. Para eso toda la escuela debe trabajar en conjunto como proyecto social.

Por ese motivo, es esencial dejar establecidas las directrices ideológicas que sustentan el presente proyecto en cuanto a la postura que se asume sobre el currículum, el cual apunta a una racionalidad emancipadora, caracterizándose por un diseño curricular que se fundamenta en la capacidad de interacción de los individuos con el fin de reconstruir la sociedad. Por ende, según Grundy (1998), el currículum debe ser acordado y no impuesto, a raíz de los intereses y aspiraciones de las y los estudiantes. De esta forma, el currículum según Giroux (1992) plantea su interés en la autorreflexión con acción social en la búsqueda de la libertad. Estos postulados dialogan con el enfoque intercultural dada la naturaleza de este último, el cual busca cuestionar las relaciones de poder existentes, en cuanto a la cultura, y llevar al diálogo, la reflexión y principalmente la acción.

Esta última idea, va en línea directa con un currículum basado en la reconstrucción social como lo señala Sachiri (2013), ya que busca la construcción de una sociedad más justa, en donde sean conscientes de las problemáticas, injusticias y desigualdades

existentes en el Chile y el mundo. Con la finalidad de romper con la mirada del sistema educacional academicista e individualista, y avanzar hacia una centrada en las y los estudiantes, quienes tengan una visión crítica y reflexiva de su entorno que los lleve a la acción de mejorar su entorno social, como es la inclusión y dejar atrás la violencia generada a raíz de la exclusión por poseer una cultura o nacionalidad diferente.

De esta manera, un currículum crítico es central en el presente proyecto de innovación pedagógica, ya que constituye uno de los pasos de la reflexión, en donde se busca objetivar, medir y confrontar la realidad de las y los estudiantes, buscándole un significado y sentido (Gallego y Gallego, 2010). Y esto se debe principalmente, porque es un estilo curricular versátil, abierto, susceptible de transformaciones y mejoramiento de acuerdo al contexto y circunstancia en las cuales se desenvuelve, tal como lo señala Tadeu Da Silva (1999), en donde es paradójal que la diversidad cultural conviva con un currículum que se centre en la homogenización cultural, por ende, es fundamental estar vinculado a lo subjetivo y a la identidad, con el fin de generar una toma de conciencia. Y a su vez, con una evaluación cualitativa considerando el aprendizaje grupal, desde la autoevaluación, coevaluación y evaluación formativa, en donde el docente sea un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ese motivo, que es esencial construir una pedagogía inclusiva desde la didáctica no parametral, la cual sea transformativa en donde vaya más allá del diálogo, sino que busque transformarlo. Por lo que significan prácticas y lenguajes más humanistas y afectivos con nuevos saberes como es la interculturalidad, en donde la identidad de los actores, su historia, contextos y subjetividades sean fundamentales (Quintar, 2008; Walsh, 2009). De esta forma, la didáctica se usa a partir de la pedagogía por proyectos. Es decir, a partir de la lectura de los contextos educativos, el docente promueve las habilidades y actitudes, liderando los procesos mediante preguntas problematizadoras, moviendo los conocimientos, con la finalidad de trabajar la reflexión crítica, creativa, innovación pedagógica y el trabajo colaborativo como se plantea en el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP).

A partir de este enfoque curricular, es que se busca dar respuesta a la problemática central mediante la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con la finalidad

de dar un primer acercamiento hacia un currículum intercultural en la Escuela Primitiva Echeverría.

5.6 Objetivos del proyecto y resultados esperados

Siguiendo en línea con la delimitación de la problemática, el presente proyecto se centra en las siguientes subcategorías: 1) rol docente y el currículum oculto; 2) confusión entre multiculturalidad e interculturalidad; y, 3) Rol de la escuela de desarrollar actividades con adecuaciones curriculares interculturales a raíz de la diversidad cultural existente. Es por ese motivo, que para dar solución a la problemática central y las subcategorías que se desprenden, el presente proyecto tiene como objetivo:

- **Objetivo General**

Diseñar un plan curricular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico de la Escuela Primitiva Echeverría, para que las y los docentes desarrollen prácticas pedagógicas interculturales.

- **Objetivos específicos y resultados esperados**

Objetivos específicos	Resultados esperados
Generar talleres de educación intercultural a docentes que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico, para reflexionar críticamente sobre el sentido de sus prácticas pedagógicas en relación a la interculturalidad.	1. Diseño de cuatro talleres teórico - prácticos de educación intercultural enfocados en las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico. 2. Reflexión escrita sobre las tensiones y propuestas de modificación de prácticas pedagógicas desde la educación intercultural.

Diseñar un plan curricular con enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico, reconocer la diversidad cultural en el aula.	1. Realización de jornadas de reflexión pedagógica para la construcción del plan curricular intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales de segundo ciclo básico. 2. Plan Curricular intercultural diseñado para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico, estableciendo directrices curriculares que reconozcan la diversidad cultural de la escuela.
Incorporar en las prácticas pedagógicas, de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los principios de la educación intercultural.	1. Incorporación progresiva de los principios de educación intercultural en las planificaciones en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el segundo ciclo básico. 2. Planificación de una estrategia de aprendizaje basado en proyecto (ABP) por parte del profesorado, con enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico.

5.7 Justificación de la problemática

El presente proyecto busca dar respuesta de la problemática central o nudo crítico resultante en el proceso de contextualización y diagnóstico como lo es el “currículum monocultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, mediante el diseño de un Plan Curricular Intercultural en dicha asignatura, en el segundo ciclo básico

para la Escuela Primitiva Echeverría. De esta forma, se busca dar un primer paso hacia una escuela intercultural para lograr una educación más inclusiva y diversa. En donde exista un diálogo entre conocimientos curriculares, identidades, saberes y culturas diferentes a raíz de los procesos migratorios e incorporación de niñas, niños y adolescentes al sistema escolar chileno.

Sin embargo, esta fundamentación va más allá de dar a entender la solución y cada una de las etapas que logran dar respuesta a la problemática central, ya que esta será abordada en las próximas fases. Sino que principalmente, se centra en argumentar las razones o la finalidad de realizar el presente proyecto desde lo macro a lo micro, es decir, desde sus antecedentes nacionales (política migratoria y educacional) a su contexto escolar.

En primer lugar, a nivel nacional es posible vislumbrar un rezago de políticas migratorias, ya que el flujo migratorio no es concordante con las políticas públicas. En el ámbito de la educación no ha habido avances significativos. Esto se debe a que el Estado se ha centrado en intervenir establecimientos educacionales exclusivamente con programas de regularización administrativas de niñas y niños migrantes matriculados en establecimientos públicos (Castillo et al. 2019). Y el resto de las funciones o acciones impulsadas son por parte del cuerpo docente, directores u otros funcionarios de los establecimientos educacionales que reaccionan de forma intuitiva a la transformación sociocultural.

La migración implica no solo una traslación física de quien la experimenta, sino que también incorpora elementos económicos, políticos, culturales y sociales que la promueven. En esta lógica, tradicionalmente se ha visto la migración con una mirada similar a Durkheim quien la establece como una cohesión social, subordinando a voluntades individuales de una entidad social tanto en sus valores y creencias (Thayer, 2008). Otras lecturas de esta visión sostienen la mutua acomodación (Hapler, 2004), estableciendo que en el mundo escolar debería existir una mutua adaptación hasta generar un marco de convivencia cohesionado. No obstante, desde la interculturalidad es relevante comprender cada identidad y cultura dentro del aula en un diálogo constante y reflexivo en busca de una respuesta multidimensional (Corvalán y Stefoni, 2019).

Actualmente es compleja esta visión desde una implicancia normativa, ya que la ley migratoria no está actualizada a la realidad actual del país. Esto es posible observarlo, en las acciones y el rol del Estado, quienes buscan actualmente dar una política que va más centrada en un control, el cual no entrega una respuesta real a una política nacional de migraciones, sobre todo desde la educación (Castillo et al., 2019).

En la actual política nacional educacional, asegura el acceso a niñas, niños y adolescentes migrantes en Chile a la educación básica y media, independiente de su condición migratoria de ellos o sus padres. Sin embargo, esto es solo acceso y no las condiciones. Por ejemplo, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación, y a su vez teniendo un enfoque inclusivo (Loyola y Carvajal, 2020). En este sentido, es posible darse cuenta como una idea para fortalecer la calidad educativa dentro las escuelas, bajo los principios de la igualdad y no discriminación, es reemplazar los RUT 100 de las y los estudiantes con el Identificador Provisorio Escolar, tras indicaciones del Instituto Nacional de los Derechos Humanos (INDH) (Jara y Vuollo, 2019).

Sin embargo, al momento de llevar a cabo el proceso de planificación y ejecución de las clases, ¿se lleva a cabo la inclusión de la diversidad cultural? Al parecer esta respuesta debería estar alineada con la Ley de Inclusión de 2015, no obstante, no existe esta mirada transversal y sistémica, sino que solo desde una iniciativa personal de cada docente (Castillo et al., 2019). Esto se debe a que aún se está al debe con la búsqueda de una mayor inclusión, ya que, de acuerdo a esta ley, las escuelas se centran principalmente en NEE y aspectos de la sana convivencia, mas no en los ámbitos curriculares. En cuanto a la Ley General de Educación del 2009, la cual indica que se debe abordar el currículum de forma inclusiva, en ese mismo sentido existe una flexibilización en los objetivos de aprendizaje que da paso a una adecuación curricular, sin embargo, esto solo es visto desde una mirada a los pueblos indígenas, pero no desde los procesos migratorios (Mora, 2019). Además, estas adecuaciones buscan cumplir el principio de autonomía, interculturalidad y territorialidad, se le genera la responsabilidad a la escuela y no a una política nacional.

En segundo lugar, en una visión a futuro, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es una agenda global de desarrollo, universal y holística (Naciones Unidas, 2015). Esta agenda firmada por 193 Estados Miembros en donde Chile está incluido, traza un marco para el desarrollo ambiental, social y económico, el cual busca dar respuesta a una serie de problemáticas que poseen aún los diversos países, tales como la educación. Bajo esta lógica, el presente proyecto se centra en un ámbito en particular, que es “Educación de Calidad”, la cual tiene como objetivo “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015, p. 16).

Los Estados y las instituciones educativas deben avanzar más allá de generar un acceso a la educación, sino que asegurar las condiciones de igualdad para todas y todos los estudiantes en todos sus niveles de la enseñanza, como también eliminar las disparidades existentes, sobre todo en aquellos grupos vulnerables como son niñas, niños y adolescentes migrantes (Naciones Unidas, 2015). Por lo tanto, se busca asegurar una valoración de la diversidad cultural y promoción de una cultura de paz y no violencia.

Esta visión de la Agenda 2030 con respecto a la educación, va en sintonía con el presente proyecto, ya que tiene como intención generar y garantizar una educación inclusiva dentro del establecimiento educacional, en este caso para estudiantes migrantes. El propósito de un Plan Curricular Intercultural es ir más allá de una solución de un momento exacto de la clase, sino que una solución multidimensional que busca reconocer y problematizar la diversidad cultural. Este diálogo y respeto, debe ser transversal en las escuelas, apuntando hacia un proyecto social de escuela que se debe enfocar en eliminar las barreras existentes en pro de una real inclusión.

En tercer lugar, el cuerpo docente tiene un rol fundamental en implementar prácticas pedagógicas inclusivas, como es en el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que tiende a ser monocultural y centrada en la realidad nacional, tal como lo establecieron las y los docentes en el diagnóstico, y a partir de lo declarado en la priorización curricular 2023-2025 en sus Objetivos de Aprendizaje y Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Un claro ejemplo de esta problemática central son dos situaciones en particular que han ocurrido en el establecimiento educacional durante las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como en la conmemoración del “21 de mayo y la Guerra del Pacífico”. Con respecto al primero, al estar con un 5° básico en medio de una clase de geografía de Chile surgió un conflicto entre las estudiantes con respecto al país, ya que señalaban que “Chile ahora es feo porque llegan los inmigrantes que destruyen todo”, aun sabiendo que tenían compañeras migrantes de diversas nacionalidades de América Latina en la sala de clases, situación que tuvo que ser contenida por el docente.

Y con respecto a la segunda situación, surgió otro conflicto debido a comentarios racistas y xenofóbicos con respecto a la Guerra del Pacífico, teniendo a compañeras de Perú y Bolivia en la sala de clases, problemática que se repitió en todos los niveles del segundo ciclo escolar debido a la mirada hegemónica que se le ha dado históricamente al conflicto.

Estos escenarios ocurridos, son profundos desde el punto de vista cultural, ya que los discursos transmitidos eran a raíz de comentarios que sus propias familias han emitido, y que las estudiantes replican en la sala de clases. Esto, se refleja en las palabras de Mora (2019), quien establece que en los contextos escolares con presencia de estudiantes migrantes, tanto docentes como estudiantes hacen ver las limitaciones del currículum nacional desde su estructuración, en donde recae en el rol del docente y el currículum oculto, el dar respuesta a las problemáticas que se dan en la sala de clases, puesto que en ella conviven identidades, saberes y culturas diferentes que entran en conflicto si este aspecto no es atendido.

Estos discursos o prácticas pueden transformarse en una barrera importante para la incorporación según Portes (1995), ya que la actitud y disposición de la sociedad de acogida ocupa un rol central en la configuración del contexto de recepción, que influye en todo ámbito. Los discursos discriminatorios identificados poseen un fuerte componente nacionalista, según el cual Chile es presentado como un país superior al resto de las naciones. Mientras que al resto de las nacionalidades se le otorgan características negativas (Castillo et al, 2019). Estas prácticas promueven la exclusión,

muchas veces implícita, desde los pilares nacionalistas, raciales, idiomáticos, económicos o asimilacionistas.

Es de hecho este último un fundamento central para la elaboración del presente proyecto, puesto que se tiende a folclorizar la diversidad cultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que, en el proceso de planificación, aplicación y ejecución, el cuerpo docente tiende a asimilar a las y los estudiantes, en muchas oportunidades inconscientemente, a raíz de los resultados dados por el diagnóstico. Por ejemplo, se mencionan anécdotas o situaciones puntuales del país de algunos estudiantes, sin embargo, eso no implica directamente una inclusión (Mora, 2019).

Es por ese motivo que el presente proyecto se impulsa para dar respuesta a la presente problemática mediante un Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del segundo ciclo básico, para constituirse como un referente orientador y guía para el cuerpo docente de la asignatura, con el fin de ofrecer un conjunto de fundamentos, principios, conceptos y distinciones que permitan identificar las buenas prácticas interculturales y así llevarlas a cabo dentro de su práctica pedagógica. De esta forma, se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula (MINEDUC, 2018).

Así, se busca mejorar el desarrollo curricular en la asignatura, dejando de lado el currículum monocultural y las prácticas hegemónicas ejercidas tradicionalmente en el establecimiento educacional, y ser un aporte en el centro educativo transformando las prácticas pedagógicas para avanzar hacia una interculturalidad, adecuada a la realidad nacional y escolar. Por ende, que sea transformativa y que dialogue con las identidades y subjetividades de la diversidad cultural que se encuentre en el aula. De esta forma y a medida que la interculturalidad sea un enfoque, este permea todo el currículum, siendo la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es considerada clave para dar inicio y transversalidad dentro de la escuela en este ámbito.

6. Segunda Fase: Antecedentes teórico conceptual

6.1 Posición teórica conceptual

Para entender el enfoque del presente proyecto, es preciso establecer los lineamientos conceptuales que lo cimentan. El diseño de un proyecto de innovación curricular contextualizado en una escuela comprende de un sustento teórico e ideológico que evidencia las bases estructurales de lo desarrollado. Por ende, y para evidenciar el punto de vista que se ha adoptado, es fundamental establecer una aproximación a los conceptos de “interculturalidad”, “currículum educacional”, “currículum escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales” y “plan curricular intercultural”, los cuales serán para el entendimiento de la postura teórica-ideológica del presente escrito.

6.1.1 Interculturalidad

Existe actualmente una común confusión entre el concepto de interculturalidad y multiculturalidad, al punto que asimilan ambos como lo mismo, lo cual es un error según Cruz (2013). Esto se debe principalmente, a que el concepto de Interculturalidad posee diversas interpretaciones ideológicas y prácticas. Un ejemplo de esta diferenciación la señalan González et al. (2021), quienes establecen que los elementos centrales tanto de la interculturalidad y la multiculturalidad son similares, tales como los conceptos de cultura, identidad, etnia y raza, sin embargo, el proceso y su desarrollo varía.

Es por este motivo, que es fundamental comprender primero el concepto de multiculturalidad, el cual es definido por la literatura como la situación de la sociedad, grupos o entidades sociales, en donde existen grupos o individuos que pertenecen a diferentes cultural que conviven en el mismo espacio (González, et al., 2021). No obstante, en estas relaciones sociales se mantienen las relaciones de poder, por lo tanto, se reconoce la diversidad cultural que existe dentro de las comunidades, pero manteniendo una cultura que predomina por sobre el resto.

De esta manera, el término multiculturalidad hace referencia a la presencia de una diversidad cultural dentro un mismo espacio, sin una interacción necesariamente (Sanhueza et al, 2019). Esta situación es posible ejemplificarla en las escuelas, en donde existen culturas minoritarias que son visualizadas, pero se mantienen las lógicas

nacionalistas o folclorizantes dentro de los espacios educativos. Es por este motivo, que solo se acepta la diversidad, pero no se generan encuentros entre las culturas.

Esta definición de multiculturalidad es contrapuesta a la de interculturalidad, ya que según Comboni y Juárez (2013), se trata de un proceso dinámico que surge a raíz de la interacción, intercambio, apertura y diálogo entre las culturas existentes de una sociedad o comunidad. Es por este motivo, que existe un reconocimiento de los valores y las representaciones simbólicas que son dadas en esta diversidad cultural. Esto se da como consecuencia del contacto de dos o más culturas que coexisten dentro de una misma sociedad (Comboni y Juárez, 2013), cuyo elemento central es romper toda relación de poder existente con la finalidad de construir un proyecto social.

Es en base a esta última idea, que la interculturalidad se presenta como un intercambio en condiciones de igualdad según Ortiz (2015), ya que, en primer lugar, se debe reconocer la asimetría y las relaciones de un “otro”, con el fin de subsanarlo mediante un encuentro dialógico en base a tres elementos centrales, tales como:

- 1) Generar una relación dialógica permanente, con canales de comunicación y aprendizaje de conocimientos, prácticas, valores y tradiciones distantes de la lógica de la identidad.
- 2) Orientar a una construcción de respeto mutuo, favoreciendo el conocimiento de cada cultura
- 3) Desarrollar de forma integral las habilidades de los individuos por encima de las diferencias socioculturales.

De esta forma, se toma lo semejante y lo diferente para resolverlo de la mejor manera, con el fin de alcanzar la equidad de oportunidades. Son negociaciones y acuerdos de intercambios según Walsh (2005), en el desarrollo de una persona o grupo humano desde sus condiciones políticas, históricas, culturales y socioeconómicas.

En estos intercambios que señala Walsh, es fundamental establecer una relación estrecha entre los conceptos de interculturalidad e identidad según Ortiz (2015), puesto que este último se define como aquello que uno siente que es “él mismo” en un tiempo y lugar determinado. Por ende, a lo largo de los años se generan características propias y que se va construyendo día a día con las relaciones sociales que se establecen e influyen

en ella. Sin embargo, también es un fenómeno subjetivo, ya que va en un sentido de pertenencia, intereses y motivaciones que deben ser reconocidos por la interculturalidad. Por lo tanto, es fundamental tener presente que, en esta inclusión, se debe comprender y reconocer que existen diversas identidades en cada nacionalidad o pueblo indígena, que definen a esos individuos en base a una construcción subjetiva.

Es por este motivo, que Rosado (2019), establece que la interculturalidad es diferente a la multiculturalidad, ya que promueve los principios de: a) igualdad de oportunidades; b) respeto por la diversidad; y, c) la creación de entornos sociales que permiten el intercambio. De esta forma, la interculturalidad busca superar el multiculturalismo y dar respuesta a los contextos sociales que son diversos, con la finalidad de generar entre dos o más culturas diferentes, un proceso de enseñanza, reconociendo la diversidad como un atributo positivo en pro del diálogo y la reflexión y no como un problema.

De esta forma, la interculturalidad para este proyecto, se define como una propuesta inclusiva, interaccionista y dialogante con el objetivo de crear un clima de respeto y tolerancia como valores centrales. Por lo tanto, es clave para erradicar las desigualdades sociales y culturales existentes según Rosado (2019), sobre todo desde el aula con enfoques afectivo sociales, autonomía moral de las y los estudiantes y con juicio crítico.

Esta idea responde a la creciente atención a la inmigración y a las políticas educativas según Jara y Vuollo (2019), las cuales no han sido suficientes para reconocer la diversidad sociocultural. En este sentido, la educación debe adquirir mayor importancia desde un enfoque intercultural en los procesos de aprendizaje según Alarcón y Márquez (2019), dejando de lado la improvisación, sino que con herramientas, mecanismos y procesos que colaboren entre las instituciones educativas de forma multidimensional.

Por ende, cuando nos referimos a educación intercultural, esta alude al “conjunto de estudios y prácticas educativas con las cuales se intenta dar respuesta a las cuestiones que plantea la diversidad de grupos étnicos y culturales en una determinada sociedad” (González, et. al, 2021, p.199). Es decir, a raíz de esta interacción intercultural se enriquece la tarea educativa, puesto que busca dar respuesta a la diversidad cultural

con el fin de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para funcionar como una cultura comunitaria, y no desde una lógica monocultural que ha predominado en el sistema educativo a lo largo de la Historia.

Para esto, es importante un diálogo entre el centro educativo y los padres y apoderados según Loyola y Carvajal (2020), con el fin de hacerlos comprender sobre la diversidad cultural de sus hijos y aceptarlo, para así generar una convivencia empática. Aunque es igual de importante abrir este diálogo con todos los agentes de la comunidad educativa según Mora (2019), como también entre los conocimientos curriculares, identidades, saberes y culturas para avanzar hacia lo intercultural. Para eso, es necesarios según Ortiz (2015), tener en cuenta tres elementos básicos como: 1) el contexto sociocultural del centro escolar; 2) la realidad sociocultural de las y los estudiantes y sus familias; y 3) el perfil de las y los docentes y a la comunidad educativa.

La interculturalidad, busca superar las formas en que se produce el conocimiento y las formas en que se van desarrollando las relaciones interpersonales en la sociedad. De esta forma es fundamental que las escuelas se hagan cargo desde una educación o una pedagogía decolonial, a partir del surgimiento de nuevas subjetividades que se dan en las relaciones sociales dentro del aula, con el fin de impulsar un cambio desde la horizontalidad (Loyola y Carvajal, 2020).

Esto se vuelve relevante ya que es necesario atender a la diversidad cultural desde una visión de inclusión que esté vinculada de manera más amplia que solo los déficits de aprendizaje y las necesidades educativas especiales (Mora, 2019). En este sentido, se requiere una educación inclusiva que considere el diálogo intercultural en todos los aspectos dentro de las escuelas. Sin embargo, hay evidencia investigativa en contextos escolares según Mora (2019), que, ante la presencia de estudiantes migrantes, tanto docentes como estudiantes hacen ver las limitaciones del currículum nacional en cuanto a estos diálogos interculturales. En este sentido, es fundamental realizar una lectura crítica de las bases curriculares y los programas de estudio de las asignaturas, tales como la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con la finalidad de avanzar hacia una educación intercultural desde el ámbito curricular y sus prácticas educativas.

6.1.1.1 Prácticas pedagógicas interculturales

En esta lógica de comprender la base conceptual del escrito con respecto a lo que se refiere con interculturalidad, también es fundamental identificar lo que son las prácticas interculturales en el currículum y principalmente en las escuelas. Es en este sentido, tanto el MINEDUC (2018) como Corvalán y Steffoni (2019), establecen que son pocas las escuelas que ponen en práctica la interculturalidad, de hecho, en su mayoría responden a la lógica de la etnoeducación (educación indígena y educación bilingüe), sin embargo, se hace necesaria la problematización de las desigualdades.

Las escuelas, por otro lado, tienden asociar o abordar la interculturalidad como práctica pedagógica, desde un contenido, asignatura o una actividad aislada, más que como un enfoque educativo, de hecho, en muchos casos desde una folclorización de la diversidad cultural (MINEDUC, 2018). Por este motivo, resulta necesario explorar el concepto de lo que correspondería a una práctica educativa intercultural. En este sentido, el MINEDUC la concibe como:

“acciones planificadas y sistemáticas que realiza un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral y oportunidades de aprendizajes interculturales y de calidad para sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula” (MINEDUC, 2018, p.30).

Las identidades no son un cúmulo de características estáticas, sino relaciones, con rupturas y continuidades, en la reconstrucción generacional e identitaria, el cual construye las particularidades de la memoria. Esta perspectiva considera fundamental entender dichas prácticas desde la sistematicidad de estos diálogos, es decir, entenderlas como un proceso, ya que en la medida que la interculturalidad sea un enfoque, este debería permear todo el currículum. No obstante, en este proceso, la asignatura de Historia es considerada un espacio clave para comenzar una práctica intercultural que se intenciona de manera transversal (Loyola y Carvajal, 2020), en donde la gestión curricular pasa a ser un elemento clave en su desarrollo.

6.1.2 Currículum educacional

Al hablar de currículum, es inevitable no referirse en primer lugar a Shirley Grundy (1998), quien establece que no es un concepto como tal, sino que una construcción social, siendo una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas desde un enfoque conceptual y otro cultural. Sin embargo, tal como señala Grundy, ese primer acercamiento es solo uno de muchas definiciones que existen en el mundo de la educación con respecto a lo que se entiende por currículum, ya que demarca una realidad existente en los sistemas educativos. De esta forma, se ha convertido en uno de los núcleos de significación más denso y extenso, debido a su entramado social y cultural que se ha ido institucionalizando y regulando las prácticas pedagógicas (Sacristán, 2010).

El currículum experimenta según Magendzo (2022) una serie de dilemas y situaciones controversiales, que genera estas múltiples definiciones. Por ejemplo, Bolívar (2007), señala que es complejo apreciarlo desde solo un punto de vista, ya que dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje se observa un currículum enseñado (la selección realizada por el docente dentro del aula) y un currículum aprendido (visión de las y los estudiantes). Por otro lado, Gimeno (2008), lo define como un proceso que alude a las necesidades que posee el currículum desde una visión reduccionista y con riesgo al sesgo en su interpretación. Stenhouse (2010) por su parte, lo establece como una relación contextualizada en base a la intención – realidad, generando un grado de autonomía en la interacción de los actores en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta forma, estas definiciones nos determinan que existen diversas posturas en la teoría y la práctica dentro del mismo concepto.

Dentro de estas propuestas, surge la idea común sobre currículum educacional por parte de la sociedad, que Sacristán (2010) define como un concepto que no se ciñe solo a los conocimientos, sino también a las metodologías a emplear, secuencia de acciones relacionadas al proceso de enseñanza – aprendizaje y su evaluación. Desde esta lógica, es este conocimiento escolar, el cual es una construcción cultural especial, que selecciona, ordena, empaqueta, importa y comprueba un molde de práctica pedagógica en donde se acciona el currículum de forma vertical. Y es que el curriculum no es un constructo neutro, sino que tiene un mensaje político (Magendzo, 2021).

Un ejemplo claro de esta definición del currículum son las Bases Curriculares según Magendzo (2022), ya que busca una operacionalización progresiva de cada nivel a raíz de los objetivos de aprendizaje, definiendo estándares que permiten ordenar a las instituciones educativas los logros de aprendizaje del estudiantado. Pero no tan solo eso, sino que también entra en juego un el currículum como poder, en el sentido que prevalece la visión de Estado – Nación que busca establecer en la sociedad, y queda establecido en los objetivos de aprendizaje y objetivos de aprendizaje transversales, en donde señala que se busca conocer y valorar de la Historia, sus actores, símbolos y patrimonios territorial y cultural de la nación, situación que se repite en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Por ende, se establece una ideología con énfasis en los tradicional – conservador a pesar de expresar una idea de aprendizajes globales y querer avanzar hacia una ideología conciliadora. Y tal como lo define Sacristán (2010), el currículum opera en el sistema educativo como un artefacto determinante en la construcción de los entramados sociales, puesto que en ellos están plasmados los propósitos para la futura sociedad, por lo tanto, es un espacio que está en constante disputa.

En el desarrollo del currículum escolar se han propuestos modelos de diseños curriculares diversos, sostenidos por concepciones e ideologías que las sustentan como la idea de un currículum académico, de eficiencia social, centrado en el alumno, reconstruccionista social, racionalidad técnica, perspectiva crítica, como praxis deliberativa y/o sociocrítico (Magendzo, 2021).

Magendzo (2022) establece que estas posturas curriculares entran en conflicto, ya que desde sus inicios el concepto ha enfrentado tensiones que están en discusión hasta el día de hoy como lo es: la centralización y la descentralización del currículum; homogenización de las y los estudiantes o la heterogeneidad de la escuela y la diversidad de los estilos de aprendizaje; currículum fragmentado o uno integral; énfasis en los valores universales y otro centrado en los valores particulares y locales; formación de las productividad u otro con formación holística; legitimado por el docente o escasa participación de los docentes. Son estas tensiones del currículum las cuales se busca

abordar y tomar posición ideológica en el presente proyecto. Es por ese motivo, que podemos definir el currículum como:

“un proceso de seleccionar la cultura para su enseñanza (...), que conlleva una serie de tensiones toda vez que se ponen en juego intereses, tendencias y posiciones ideológicas y pedagógicas discrepantes de distinto signo y actores que participan del proceso curricular, valiendo sus argumentos y criterios, recurriendo a las cuotas de poder que poseen y su presencia en el ámbito escolar” (Magendzo, 2022, p.17)

Es esta tensión, la que genera esta multiplicidad de miradas en cuanto al currículum, y cuyas discusiones dentro de las propuestas curriculares a nivel nacional, donde las y los docentes no son incluidos, sino que solo se centran en la ejecución de este, desde los instrumentos y aplicación en el aula. Por ese motivo, en el presente proyecto y al igual como lo establece Osandón (2022), se considera fundamental generar un desarrollo curricular centrado en las comunidades educativas desde su contextualización, confiando en las capacidades de base de las y los docentes, a partir del diálogo con estas comunidades y territorios, permitiendo una educación integral y horizontal, el cual es contrario a las definiciones establecidas previamente.

Lavín et al. (2022), establece que es fundamental una descentralización del currículum, en cuanto a la toma de decisiones que existen en las escuelas, con la finalidad de generar una transmisión más eficiente de los contenidos curriculares a nivel regional, provincial y local. Es decir, pensar un currículum no desde la imposición sino desde la pertinencia, flexibilidad y contextualización curricular en procesos más democráticos, favoreciendo el clima y cultura escolar. Es decir, dentro de lo que establece Grundy (1998) desde una racionalidad del currículum más emancipador.

Esta racionalidad parte de la premisa, en que ve el currículum como una negociación entre el docente y el alumno desde el principio de la experiencia educativa. Según Freire (en Grundy, 1998), el currículum negociado son las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos con el acto pedagógico, las cuales conducen hacia la libertad, justicia e igualdad. En este sentido, es un currículum desde la praxis, el cual tiene lugar desde el mundo real con aprendizajes reales a raíz de la interacción con la

sociedad y la cultura pensando siempre desde el colectivo. Esta idea va en línea de lo que señala Méndez (2020), puesto que un currículum emancipador en clave decolonial pone en tensión las relaciones de poder existentes en la sociedad que reproducen la colonialidad, hacia su superación y/o modificación. Desde esta perspectiva se vincula el campo curricular con la intervención, buscando a raíz del diálogo el reconocimiento y visibilización de diferentes identidades que no tienen voz comúnmente, por ejemplo, la población migrante latinoamericana o los pueblos indígenas.

El currículum se presenta desde este proyecto como una propuesta innovadora, dimensionándolo y dándole según Ortiz (2022), una importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje en una sociedad líquida que experimenta una era del conocimiento. Por lo tanto, se rompe con el paradigma de una formación basada en competencias (como el actual marco de las Bases Curriculares), para trascender a lo holístico del ser humano, como ser integral del conocimiento dentro de una globalidad, pero contextualizado a su entorno.

Por lo tanto, el currículum al ser visto como praxis, parte por reconocer al “otro” desde los aspectos sociales, culturales y humanos, desde una democracia participativa. Es decir, no tiene sentido una educación sin un ideal de construcción y reconstrucción del ser humano desde una visión colectiva. No obstante, actualmente existen sesgos culturales en el currículum que hay que superar, tales como: la asimilación cultural y naturalización de la cultura dominante; la segregación y exclusión en las aulas; y, la trivialización de la diferencia cultural (Lluch, 2005). Estos sesgos del currículum, se deben superar desde el diálogo, interacción positiva, compromiso, inclusión, empatía y cohesión dentro de las escuelas, con el fin de ayudar a la comprensión y conceptualización de la realidad social a través de un instrumento genuino como es el conocimiento, y así pensar las identidades dentro de las comunidades escolares.

Es por este motivo, que la unión de los dos principales conceptos del presente proyecto, busca superar estos sesgos a raíz de un currículum intercultural, el cual se entenderá como aquel que media la cultura escolar con la cultural experiencial de las y los estudiantes, poniendo en cuestión la selección de contenidos (a menudo sesgada hacia modelos culturales estandarizados y nacionalistas), y considerar el propio proceso

en que estos contenidos son tratados (Lluch, 2005). De esta manera es fundamental un debate pedagógico e ideológico, que en definitiva pueda ayudar a desarrollar propuestas de innovación, experiencias educativas, materiales didácticos y prácticas educativas inclusivas con el fin de hacer una escuela mejor para todos desde la interculturalidad. No obstante, esto implica tener en cuenta el desarrollo de un currículum oculto dentro de las escuelas, debido al enfoque actual de las Bases curriculares y el desarrollo de temas controversiales dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

6.1.2.1 Currículum oculto

Las escuelas no son un mundo apartado de la realidad, por ende, deben ser contextualizadas al entorno en que están insertas. Es por ese motivo que según el MINEDUC (2018), se entrecruzan dos nociones de currículum dentro del aula: el explícito y el oculto que permiten esta contextualización.

El primero se refiere a los principios y saberes que se busca valorar en la sociedad el cual se releva a la educación. Es esta noción del currículum en donde se selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, reflejando las relaciones de poder existente. Esta idea se evidencia en la valoración de una lengua por sobre otra, la Historia que se cuenta y la que se silencia, las horas que se dedican a una asignatura y la selección de conocimientos, habilidades y actitudes (Bernstein, 1988).

Por otro lado, se encuentra el currículum oculto, el cual se define como los “significados y el marco de creencias que se develan en las prácticas cotidianas, en las interacciones de las y los estudiantes con sus profesores (...) Es aquel que está implícito, apuntando a valores y actitudes” (MINEDUC, 2018, p. 75). Según Philip Jackson (1992), el currículum oculto tendría componentes valóricos y actitudinales que se develan en la interacción escolar, en la búsqueda de socializar al estudiantado con la sociedad, de esta manera, tiene una estrecha relación con las prácticas pedagógicas.

Por ese motivo, se puede vislumbrar entonces que el concepto de currículum oculto, en el presente proyecto se define como todas aquellas prácticas pedagógicas que, a pesar de no estar explicitadas dentro del marco curricular nacional, son llevadas a cabo en el aula y las instituciones educativas bajo un acuerdo no hablado, lo que permite generar practicas pedagógicas, que en este caso sean interculturales, desde una

perspectiva curricular. En donde se promueve una interacción respetuosa de las distintas culturas que conviven en el aula, contextualizada, reconociendo los saberes de culturas no hegemónicas en la escuela y en la sociedad integrándolas al currículum desde el dialogo y reflexión.

Sin embargo, también se puede establecer que existen aún muchos resabios del monoculturalismo que se evidencia tanto en el currículum explícito y oculto, en tanto se reproducen representaciones socioculturales estáticas y estereotipadas, el cual naturaliza e invisibiliza las identidades diversas. Por ese motivo, Torres (1998), establece que el curriculum oculto juega un papel destacado en la configuración de significados y valores, que en muchos casos no son conscientes y para eso es necesario operar desde las repensar creencias de los propios docentes, trabajar y reflexionar para contextualizar e incluir las identidades dentro del aula desde las prácticas pedagógicas, como también abrir espacios para dialogar en torno a los temas controversiales en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

6.1.2.2 Temas controversiales

El actual currículum según Magendzo (2021), sostiene conocimientos homogéneos y uniformes, estáticos e invariables, sobre verdades inapelables, distante de los intereses de los estudiantes y alejado de las problemáticas que experimentan los diversos países o localidades. Al mismo tiempo, estamos en una época con constantes transformaciones económica, sociales, culturales y tecnológicas, por ende, el currículum debe ser repensado.

El currículum ha sido escasamente cuestionado desde una perspectiva latinoamericana (Magendzo, 2021), siendo siempre pensado desde una lógica europeizante. Pero pensar en un currículum controversial busca reivindicar los temas emergentes y problemáticos presentes en la sociedad los cuales buscan alejarse de concepciones academicistas y avanzar hacia una más sociocrítica (Díaz, 2003).

Las escuelas están sujetas a formar sujetos reflexivos, con juicio crítico y capaces de comunicar sus ideas desde la argumentación, lo cual se demuestra en las habilidades señaladas en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2023b), para eso es fundamental que

las escuelas reconozcan los conflictos sociales y los incluya desde el currículum explicitando sus tensiones.

Estos temas, son aquellos que desafían o inquietan como lo es la violencia, corrupción, impunidad, segregación, discriminación, intolerancia, globalización, marginación y exclusión de pueblos originarios, migraciones e inmigraciones, desplazamientos de las poblaciones rurales, entre otras. Sin embargo, es complejo abordar estas temáticas ya que por lo general el currículum ha buscado distanciarse de los problemas que aquejan a la sociedad evitando asumir situaciones controversiales o promover la opinión personal, lo que puede tildarse de educación partidista o educación adoctrinadora (Magendzo, 2021). De hecho, las instituciones han obrado desde la lógica de eliminar los conflictos y temas controversiales (pensando en un sano clima de aula), pero se han olvidado que estos tópicos son de la vida cotidiana y de los medios de comunicación (Toledo et al, 2015).

Los temas controversiales son tópicos en donde no existe un consenso, pero es fundamental generar en las aulas el debate acerca de estas diferencias de opinión, ya que una propuesta curricular en perspectiva controversial, significa sostener un currículum que busca reconstruir los conocimientos y se reinterpretan las relaciones sociales y las normas en las cuales están insertas desde una teoría curricular crítica (Magendzo, 2021). Esto significa reconstruir conocimientos en asignaturas como Historia, Geografía Y Ciencias Sociales, el cual es el resultado de un proceso en donde un Historiador o Historiadora y su subjetividad influyen en la elección de los acontecimientos y en como articulan sus relatos. De esta forma, se busca contextualizar y sobrellevar los obstáculos, con la finalidad de sensibilizar a las escuelas. Es por ese motivo, que es fundamental tensionar el currículum escolar como en el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pensando en temas como la migración y la interculturalidad.

6.1.3 Currículum escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Para el presente proyecto, para hablar de currículum en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es necesario tener como referente las Bases Curriculares que fueron promulgadas el año 2012 para la enseñanza básica (MINEDUC, 2012) y la

actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de los aprendizajes propuestos por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (2023a).

Las Bases Curriculares permiten a los establecimientos educacionales organizarse de acuerdo al cumplimiento de estándares mínimos referidos en los objetivos de aprendizaje (MINEDUC, 2015). Esta progresión de objetivos obedece a un orden gradual de los programas escolares de cada nivel y asignatura, en donde el plan de reactivación de los aprendizajes busca “impulsar una respuesta integral y estratégica a las necesidades educativas y de bienestar socioemocional que han emergido en las comunidades escolares durante la pandemia” (MINEDUC, 2023b, p.1). De esta forma, se apoya la recuperación de aprendizajes, abriendo espacios de flexibilidad y de tiempo para profundizar aprendizajes, otorgando espacios de contextualización, revisando la secuencia y progresión de los objetivos.

En el nivel de educación básica, que se centra el presente proyecto precisamente de 5° a 8° básico, los lineamientos curriculares se caracterizan por la constante relevancia de lo nacional. De hecho, Mora (2019), establece que existe una homogeneidad de los procesos históricos y desde la monoculturalidad, el cual se refleja en el objetivo central de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales según las bases curriculares, la cual establece

Las y los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que los alumnos comprendan su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción (MINEDUC, 2012, p.178).

Bajo esta concepción, las bases curriculares ponen énfasis en una visión panorámica de la Historia de Chile, desde una lógica de identidad nacional, ya que busca que las y los estudiantes se familiaricen con la herencia cultural y desarrollen un sentido de pertenencia con la sociedad chilena para así identificar los procesos de cambio y continuidad (MINEDUC, 2015). Es por ese motivo que los objetivos de aprendizaje de 5° y 6° básico están centrados principalmente en comprender, describir, comparar, explicar y analizar los procesos históricos de Chile desde la conquista y colonia hasta los procesos

históricos actuales, teniendo en cuenta sus principales hitos históricos, geográficos, políticos, económicos, sociales y culturales del país.

Por otra parte, en 7° y 8° básicos, estos conocimientos se amplían desde una lógica más globalizada, sin embargo, el foco no es la Historia de América Latina como tal, salvo por un objetivo de aprendizaje el cual está centrado en las civilizaciones americanas (como el Imperio Maya y Azteca) desde una lógica comercial y desarrollo tecnológico, mas no desde su herencia cultural (MINEDUC, 2023b).

Mientras que el resto de los organizadores temáticos están centrados en Europa desde el proceso evolutivo del ser humano, primeras civilizaciones, herencia clásica de Grecia y Roma, Europa Medieval, las bases de la modernidad, la expansión europea y las ideas Ilustradas de la Revolución Francesa (MINEDUC, 2015). Esto genera una mirada eurocentrista de la Historia enseñada en los establecimientos educacionales y que no responde a una mirada decolonial latinoamericana, sino que el legado cultural de Europa en la sociedad chilena. De hecho, Mora (2019) establece que esta formación se replica en los objetivos de aprendizaje transversales (OAT), en donde se da relevancia a la formación integral y contextualizada, sin embargo, desde una lógica monocultural, ya que buscan “establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural desde la valoración y reflexión sobre su historia y la del país” (MINEDUC, 2018, p. 187).

Es en esta lógica, que el currículum escolar que, si bien es fuertemente técnico, dada la importancia de cumplir con los objetivos de aprendizaje y los resultados debido a las evaluaciones estandarizadas, también se puede ver el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como una oportunidad para la innovación curricular debido a la flexibilidad que otorgan las bases curriculares en su adaptación a los contextos sociales y de acuerdo a la priorización curricular (MINEDUC, 2023a). Y es que la diversidad cultural es un hecho social profundamente relevante, por ende, se debe dar respuesta desde el currículum, ya que implica una dimensión política del proceso educativo (Jiménez, et al., 2017 en Mora, 2019). Es decir, reconocer estas desigualdades e inequidades presentes en las relaciones de poder por la cultura dominante y así avanzar hacia una comunidad escolar más inclusiva desde un ajuste curricular.

De hecho, tal como se señaló previamente con el currículum oculto, es este desafío que tienen las escuelas y sus PEI, concretizarlo en un avance hacia una educación más inclusiva e intercultural, como también un rol de los equipos técnico pedagógico y docentes con la finalidad de adecuar y planificar prácticas pedagógicas más inclusivas, siendo este, uno de los focos centrales del presente proyecto.

6.1.4 Plan curricular intercultural

Otro de los conceptos que es clave y es hacia donde se apunta el diseño que se ha construido en el presente proyecto, es el de “Plan Curricular Intercultural”. Sin embargo, este concepto no posee una profundidad en la literatura, a diferencia del resto de los conceptos de la actual posición teórica-conceptual, y esto se debe principalmente, según Corvalán y Stefoni (2019) a que la literatura que existe actualmente con respecto a la interculturalidad se centra principalmente en: 1) Derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes o indígenas; 2) Representaciones, estereotipos y actitudes de actores del sistema escolar frente a la presencia de niñas, niños y adolescente migrantes o indígenas, y; 3) Escuelas interculturales: la distancia entre la teoría y práctica.

De esta forma, gran parte de los trabajos son desde la disciplina de la sociología, por ejemplo, lo que genera una relativa ausencia de trabajos de este campo que provengan desde la propia disciplina de la educación (Corvalán y Stefoni, 2019). De hecho, desde la educación, esa literatura se centra principalmente en prácticas interculturales del profesorado en las aulas, como actividades aisladas dentro una clase desde un currículum oculto, que en muchos casos cae en la folclorizar la diversidad cultural y no desde una innovación y adecuación curricular que genere una directriz escolar que ponga énfasis en un enfoque intercultural.

Es por este motivo, que, para poder definir el concepto, es fundamental partir de la base ¿Qué es un plan curricular? Según Díaz (2011) es una determinación de los contenidos curriculares, su organización y estructuración, en donde se incluye el total de experiencias de la enseñanza-aprendizaje de una asignatura.

Según el MINEDUC (2018), establece que por plan se considera a las acciones concretas que permiten cumplir con los objetivos considerando la planificación curricular

y la realización de talleres y actividades extra programáticas en donde exista una inclusión y retroalimentación de la comunidad educativa.

Por otro lado, se establece según Aranda et al (2005), que es un proceso que busca de forma colaborativa, realizar la planeación, operación y evaluación del currículum. Para aquello, es fundamental la exploración de ideas previas e interpretaciones que configuran el currículum, como también reflexionar entorno a la realidad que existe en los establecimientos educacionales aplicando nuevos esquemas curriculares y extra curriculares.

Por otro lado, se define como el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias de las y los estudiantes en los establecimientos educativos, por lo que va más allá de los contenidos seleccionados, sino que concretar un proceso de conocer y reconocer significados y la conexión con las vivencias, que en este caso apunta a un enfoque intercultural (Lluch, 2005). Es decir, no significa centrarse en detectar la diversidad cultural, sino que un plan de acción entendiendo el factor sociocultural como fuente del currículum.

Para eso, hay que tener presente tres elementos claves según Lluch (2005), los cuales son: 1) Respecto a los objetivos educativos, es fundamental reflexionar sobre el modo de alcanzar los objetivos, dando cuenta en la reformulación de estos para responder de forma contextualizada; 2) Respecto a los contenidos, si bien son un instrumentos al servicio de los objetivos, habría que valorar su conveniencia para acérmanos a los objetivos del plan curricular en función del contexto preguntándose ¿qué queremos enseñar? Y el significado que tiene aquello para el contexto sociocultural de las y los estudiantes; y, 3) Respecto a la metodología, significa crear un espacio de conocimiento compartido apostando por metodologías colaborativas, de interacción, estilo socio – afectivo, comunicativo y de diversificación en base al diálogo de las identidades culturales en las aulas.

El marco curricular chileno presenta muchas posibilidades de innovar y establecer énfasis que hacen posible considerar otras perspectivas curriculares, desde la relevancia de la experiencia escolar y la flexibilidad curricular (MINEDUC, 2018). Esta situación permite que las comunidades escolares creen sus propios programas en base a los

contextos en que se sitúan, incorporando saberes no considerados por el actual currículum nacional. De esta forma, se entrega una posibilidad efectiva a los establecimientos educacionales a considerar sus propios programas, no obstante, la realidad nos muestra un panorama diferente, ya que son pocos las instituciones educativas a nivel nacional que han realizado este tipo de propuestas programáticas⁶.

Sin embargo, es fundamental que los PEI den pistas sobre los ejes centrales a trabajar en los establecimientos y las perspectivas curriculares que prevalecen en ellos según el MINEDUC (2018), como una declaración explícita de un sello intercultural, inclusión y/o acogida, los cuales pasan a ser indicadores sobre una comprensión acerca de la diversidad de la población estudiantil el cual debe ser abordado desde el eje curricular. Por ese motivo, Palencia (2017) señala que es necesario impulsar una educación intercultural en la comunidad escolar con todo el alumnado y no solo a las y los estudiantes migrantes, ya que se debe plantear un enfoque educativo en donde se potencie el respeto y la tolerancia.

Es por ese motivo, que es fundamental dar un paso más allá de lo declarativo o la acción realizada por un docente en una clase, sino que operacionalizar la interculturalidad en la práctica educativa (Mora, 2019). Esto significa contextualizar y adecuar el currículum nacional de acuerdo a la realidad del establecimiento, por ende, abordar desde el eje curricular la diversidad cultural y las identidades presentes en las aulas, desde la descripción de actitudes y habilidades que den cuenta de este enfoque intercultural.

Por lo tanto, en el presente proyecto “Plan Curricular Intercultural” será entendido como una descripción que debe contener una explicitación de la realización esperada de la interculturalidad, y el nivel de logro que dicha realización implica. Puesto que no se trata de la operacionalización de un conocimiento de forma vertical, sino que, de un esfuerzo por pensar el currículum como un elemento dinámico, en donde se integre el

⁶ En varias indagaciones, el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación no existe un número certero de escuelas que poseen programas propios. De hecho, la mayoría se centra en el programa de Lengua y Literatura Indígena, dando paso a un desafío de las escuelas y avanzar más allá de las declaraciones dentro de los PEI y avanzar hacia una acción real dentro del currículum escolar.

saber del cuerpo docente, en el rediseño de los conocimientos para el desarrollo de las habilidades y valoración de la interculturalidad, constituyendo una actitud de cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Esto implica avanzar hacia un diálogo horizontal de los establecimientos educacionales, con sus equipos directivos, equipo técnico pedagógico, el cuerpo docente y toda la comunidad educativa en generar un diseño e implementación de planes, programas y proyectos interculturales a raíz de las propuestas curriculares que entrega el Ministerio de Educación adecuándolas a sus contextos escolares, ya que el currículum debe ser acordado y no impuesto. Así se reconocen los saberes de las culturas no hegemónicas en la escuela y la sociedad, integrándolas al currículum, entregando la voz y la reflexión a las y los estudiantes, a partir de un enfoque intercultural (Fundación Integra, 2010).

“Para poder crear una intervención adecuada se han de conocer el contexto del alumno, así como sus necesidades (...). Se debe acercarse a la realidad de la familia para saber con qué necesidades se parte. Se deben tener en cuenta algunas cuestiones del lugar de procedencia, el crecimiento del país, las lenguas que se hablan o algunos de los rasgos más destacados de la cultura” (Palencia, 2017, p.17).

En este sentido, es fundamental tener presente en las prácticas interculturales la identidad de las y los estudiantes, generando de esta manera una serie de adecuaciones, directrices, orientaciones, medidas y actuaciones para que la escuela como las asignaturas se contextualicen entorno a la diversidad cultural que está presente dentro de la escuela, dando espacio al diálogo, la reflexión y acción (Fundación Integra, 2010). Así se genera un cuestionamiento a las relaciones de poder existente, dejando atrás un currículum monocultural y avanzar hacia uno más inclusivo, que sea consciente de las problemáticas, desigualdades e injusticias existentes en el Chile y el mundo. Esto con la finalidad de romper con la mirada del sistema educacional academicista e individualista, sino que avanzar hacia una centrada en las y los estudiantes, con una visión crítica y reflexiva de su entorno.

De esta manera, el concepto de “plan curricular intercultural”, se relaciona directamente con el presente proyecto, ya que se busca dar respuesta a la problemática central mediante este plan, específicamente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con el fin de dar un primer acercamiento hacia una escuela intercultural.

6.2 Contribución a la innovación educativa

Cuando se habla de innovación educativa, nos referimos a un deseo de lograr una educación de calidad, considerando las necesidades y actores dentro de las comunidades educativas como claves para dar respuesta a una problemática central. Para Schmelkes (2006), es un proceso deliberado de mejoramiento en un contexto específico.

Es por ese motivo, que para el presente proyecto y desde un enfoque inclusivo pensado en la diversidad cultural existe en las escuelas actualmente, precisamente en la Escuela Primitiva Echeverría de Renca, la innovación educativa intercultural surge desde el interés que se tiene en la comunidad escolar por dialogar y reconocer las diferencias culturales de igual a igual, y así enriquecerse recíprocamente (Schmelkes, 2006). Esto es una ventaja pedagógica, ya que las diferencias culturales son algo virtuoso que permite la comprensión y respeto por el resto de las culturas por parte de todos los actores del sistema escolar, como en aspectos culturales, curriculares y de convivencia (de los Santos, 2013).

Es fundamental atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos que son parte de la comunidad escolar, promoviendo la comunicación y actitudes de apertura en un plano de igualdad (Arroyo, 2013). De esta manera, ver esta innovación en pro de una educación en la diversidad cultural y no una educación para las minorías étnicas o culturales.

En este sentido, se debe tener presente el reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie, analizando las desigualdades del estudiantado y del rol docente en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por ese motivo, los principios y objetivos de la innovación involucran al profesorado en su diseño,

ya que se “está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, [por lo que] es cada vez más emergente e ineludible” (Cortés y Leiva, 2012, p.3). Esto se debe según Orrego (2021), a que la innovación educativa, busca introducir cambios cualitativos en las prácticas educativas vigentes desde un punto de vista creativa, crítica de su entorno y pro de una renovación. También es intencionado en pro de un calidad e igualdad en los procesos educativo y condicionada por los posicionamientos político, sociales, culturales y epistemológicos

Por otro lado, Orrego (2021) señala que la innovación se puede entender desde tres dimensiones: didáctica, tecnológica y curricular, siendo esta última la que toma forma en el presente proyecto, ya que hace referencia al conocimiento y extensión del currículum y los planes de estudio, las relaciones entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje como también en las prácticas pedagógicas, en este caso inclusivas en base al diálogo con la diversidad cultural de las aulas.

Es desde esta dimensión curricular, es que el presente proyecto permite realizar las siguientes innovaciones:

1. Contribuir en la capacitación de docentes en una educación inclusiva con enfoque intercultural, reconociendo las buenas prácticas y capaces de generar espacios intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula.
2. Generar espacios para la reflexión pedagógica del profesorado en torno al currículum escolar del segundo ciclo básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y abrir espacios de contribución a la innovación educativa intercultural, haciendo una lectura crítica de las bases curriculares y el programa de estudio, con la finalidad de avanzar hacia una educación intercultural desde el ámbito curricular y sus prácticas educativas
3. Diseñar un Plan Curricular Intercultural en la Escuela Primitiva Echeverría, cuya finalidad es que existan adecuaciones y orientaciones que permita a las y los docentes incorporar a sus planificaciones y prácticas pedagógicas, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° a 8°

básico, una inclusión basada en el diálogo con la diversidad cultural en las aulas, y dejar atrás un currículum monocultural o folclorizado y así mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

4. Fortalecer el PEI de la Escuela Primitiva Echeverría y de los valores de la institución. Es por ese motivo, que la innovación busca darle una mayor importancia al de la acogida, a partir de la atención e inclusión de la diversidad cultural que existe en la escuela por parte de las estudiantes y sus familias.
5. Reducir desde el eje curricular los conflictos de convivencia escolar y comentarios racistas y xenofóbicos por parte de las estudiantes, generando una educación inclusiva con enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
6. Generar un clima escolar inclusivo, tolerante y de respeto, en donde las estudiantes, independiente de su nacionalidad, puedan dialogar e interactuar, reconociendo la diversidad cultural dentro de la escuela, siendo Historia, Geografía y Ciencias Sociales la asignatura que dé un acercamiento a un currículum escolar intercultural en la Escuela Primitiva Echeverría, la cual pueda permear al resto de las asignaturas y a la comunidad escolar.

7. Tercera fase: Definición del Plan de acción

El presente apartado, tiene como propósito hacer referencia al plan de acción del proyecto el cual emerge desde la realidad nacional frente a la inclusión de estudiantes migrantes que ingresan al actual sistema escolar, la realidad de la comunidad educativa que esta contextualizada, y el rol de las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje desde un enfoque intercultural. Para eso, es que es fundamental establecer las acciones y la formulación de actividades que se llevarán a cabo para el desarrollo de una respuesta innovadora frente a la problemática recién descrita.

7.1 Definición del campo de acción con la comunidad

Cuando se habla de campo de acción, desde la metodología de la investigación, se refiere al espacio en el cual un investigador presupone que al trabajar logrará el objetivo mencionado, y así resuelve el problema de investigación. Es decir, es una particularidad, cualidad o componente inherente al objeto de investigación. Según Leyva y Guerra (2020), lo define “como aquella parte del objeto de una investigación a la que directamente se refiere la indagación de la investigación científica que se realiza, ya sean estos: aspectos, propiedades o relaciones” (p.255). En este sentido, el campo de acción es aquella porción del objeto que se desea transformar, a partir de lo expuesto en el problema de investigación o donde se centrará esta, por ende, es fundamental establecer claramente cuál es el campo en que se trabajará, siendo este más estrecho que el objeto, porque es una porción de este y ello significa que ambos forman parte del mismo fenómeno (Labrada y Álvarez, 2020).

Las definiciones anteriormente señaladas son desde el punto de vista de una investigación, sin embargo, en el presente trabajo formativo equivalente es el diseño de un proyecto centrado en una institución educativa, por lo cual se pueden extrapolar ciertas ideas. Para el presente escrito se entenderá como campo de acción a aquello que se quiere transformar mediante una declaración transparente de hacia dónde están dirigidos los esfuerzos en el diseño del proyecto de innovación educativa, por lo tanto, es

fundamental establecer el nivel educativo en el cual se trabaja dentro de la institución educativa y los participantes directos e indirectos.

7.1.1 Nivel educativo

En la Escuela Primitiva Echeverría, en cuanto al nivel educativo que se trabaja es en el segundo ciclo básico, debido a que es el nivel en donde el responsable del presente proyecto se desempeña laboralmente. Además, en este nivel educativo es en donde las y los docentes son especialistas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a diferencia del primer ciclo básico.

También existe la mayor cantidad de estudiantes migrantes por curso (promedio de cuatro estudiantes) por lo que se promueve un diálogo acerca de la diversidad cultural con un enfoque intercultural, teniendo en cuenta las situaciones de racismo y xenofobia ocurridas en el establecimiento durante las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en este nivel educativo. Y finalmente, los objetivos de aprendizajes dados por el MINEDUC y metodología de este nivel plasmada en el PEI y proyecto permiten la adecuación o directriz curricular para atender la diversidad cultural en un primer paso desde la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para generar una escuela con enfoque intercultural desde el eje curricular.

Sin embargo, es fundamental establecer que dentro de este campo de acción si bien está situado en la Escuela Primitiva Echeverría, este puede ser extrapolado y llevado a cualquier institución educativa, ya que es transversal.

7.1.2 Participantes

Otro componente del campo de acción del proyecto corresponde a los sujetos participantes que tienen un rol fundamental en la construcción de un Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico. En este caso, los participantes directos son cuatro docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del segundo ciclo básico. Estos docentes pertenecen todos a la misma coordinación de Humanidades lo cual favorece los espacios de reflexión y construcción del Plan curricular con enfoque intercultural.

A partir de este proyecto, se busca desarrollar talleres teóricos – prácticos de educación intercultural con el cuerpo docente mencionado, y así desarrollen un lenguaje común en cuanto al enfoque intercultural que permita el diálogo acerca de la diversidad cultural existente en la escuela, como también en las prácticas pedagógicas interculturales propias de la asignatura desde la inclusión.

De esta manera, las y los docentes de la asignatura en el segundo ciclo básico son partícipes de la transformación de la educación, por medio de la reflexión de la realidad y el contexto educativo, que permite la comprensión de las problemáticas desde la lectura crítica de las bases curriculares y sus prácticas educativas. Y posteriormente, diseñar en conjunto un plan curricular con enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico que otorgue orientaciones y adecuaciones con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje desde el intercambio respetuoso de identidades, saberes, manifestaciones culturales dentro del aula que se incluirán posteriormente en las planificaciones de sus prácticas pedagógicas.

Otro actor fundamental es el equipo técnico pedagógico y de gestión, participando constantemente en cada una de las actividades que son planteadas, y que se vislumbran a partir de lo señalado con el cuerpo docente previamente. Puesto que tendrán no solo una labor al acompañar el proceso, sino que ser parte del diseño del plan curricular intercultural, de participar en los talleres teórico – prácticos como también en la retroalimentación de las planificaciones que serán realizadas por el cuerpo docente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el fin de generar prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el diálogo con la diversidad cultural de las aulas desde un enfoque intercultural.

Por otro lado, como actores indirectos pero que son fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje de este enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son las estudiantes junto a sus apoderados. Esto se debe principalmente, que son parte esencial del presente proyecto y en donde surge la problemática central a la que se busca dar respuesta desde esta innovación educativa. Puesto que se busca una real inclusión basada en el diálogo entre las diversas culturas

que están presentes en el aula a lo largo de todo el segundo ciclo básico. Y es en este diálogo intercultural, que se busca generar un espacio para incentivar y promover la inclusión en la educación, desde el eje curricular pero que permee también el eje de convivencia escolar.

7.2 Formulación de actividades

El presente proyecto de innovación pedagógica considera el desarrollo de trece actividades que se dividen en dos etapas en su diseño, las cuales contribuyen a la capacitación docente y diseño/construcción del plan curricular con enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico. Estas etapas son:

Primera etapa: en este periodo se realiza un proceso de capacitación a las y los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo enfocada en la educación intercultural, dividida en cuatro sesiones, siendo una por semana. Sin embargo, el principal énfasis será en la última sesión, puesto que las y los docentes realizarán un análisis de sus prácticas pedagógicas, mediante una reflexión escrita en base a la caracterización de un curso al cual imparte clases, señalando experiencias de aprendizaje desde un enfoque intercultural y con su respectiva fundamentación.

Tabla 3: Planificación general de las acciones de la primera etapa

Primera etapa	
Fecha de inicio	Segunda semana de marzo 2024
Fecha de término	Cuarta semana de abril 2024
Objetivo específico asociado	Generar un taller de educación intercultural a docentes que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico, para reflexionar críticamente sobre el sentido de sus prácticas pedagógicas en relación a la interculturalidad.

Resultado específico asociado	i. Diseño de un taller teórico - prácticos de educación intercultural, de 4 sesiones, enfocados en las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico. ii. Reflexión escrita sobre las tensiones y propuestas de modificación de prácticas pedagógicas desde la educación intercultural.
Número de veces que se realizará la actividad	4
Participantes	Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico Equipo técnico pedagógico Encargado de las sesiones teórico/práctica
Espacio requerido	Biblioteca CRA

Fuente: Elaboración propia

Segunda etapa: En base al proceso de capacitación en torno a la educación intercultural, en este periodo se realizarán jornada de dialogo, discusión y construcción colaborativa de un Plan Curricular Intercultural en donde participan las y los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo junto al equipo técnico pedagógico. Estas jornadas estarán divididas en 9 sesiones, las cuales serán realizadas de forma mensual con la finalidad de que cada sesión se centre en diversos aspectos de su construcción, tales como: análisis del contexto educativo del segundo ciclo básico, revisión de Plan de estudio priorizado y objetivos de aprendizaje de cada nivel, revisión y co-construcción de formato de planificación mensuales y de ABP para la implementación de un enfoque intercultural, dialogar y diseñar un Plan curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, revisión y

corrección del Plan curricular intercultural, y finalmente difusión e implementación del plan presentado.

Tabla 4: Planificación general de las acciones de la segunda etapa

Segunda etapa	
Fecha de inicio	Quinta semana de mayo 2024
Fecha de término	Primera semana de marzo 2025
Objetivo específico asociado	- Diseñar un plan curricular con enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico, reconocer la diversidad cultural en el aula. - Incorporar en las prácticas pedagógicas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los principios de la educación intercultural.
Resultado específico asociado	i. Realización de jornadas de reflexión pedagógica para la construcción del plan curricular intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales de segundo ciclo básico. ii. Plan Curricular intercultural diseñado para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico, estableciendo directrices curriculares que reconozcan la diversidad cultural de la escuela. iii. Incorporación progresiva de los principios de educación intercultural en las planificaciones en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el segundo ciclo básico. iv. Planificación de una estrategia de aprendizaje basado en proyecto (ABP) por parte del profesorado, con enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico.

Número de veces que se realizará la actividad	9
Participantes	Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico Equipo técnico pedagógico Encargado de las jornadas
Espacio requerido	Biblioteca CRA

Fuente: Elaboración propia

7.2.1 Primera etapa

Proceso de capacitación sobre los principios de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas. Está segmentada en cuatro sesiones enfocadas a cuatro docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del 2° ciclo básico, la docente coordinadora de Humanidades y la docente encargada del equipo técnico pedagógico. Estas sesiones están detalladas en las siguientes planificaciones:

Tabla 5: Planificación sesión 1 de taller teórico – práctico

Sesión n°1	
Nombre de la sesión	¿Qué es la Interculturalidad?
Objetivo	Al finalizar la sesión, las y los docentes serán capaces de definir con precisión y comparar los conceptos de asimilación, multiculturalidad, interculturalidad, identificando sus características distintivas y sus efectos dentro de las comunidades educativas.

Propósito	En esta primera sesión, se espera que las y los docentes exploren y definan los conceptos en torno a la diversidad cultural: Asimilación, Multiculturalidad e Interculturalidad. De esta forma, se profundizará en sus diferencias y se analizará cómo impactan en la comprensión de la diversidad cultural en la sociedad y en la sala de clases.
Actividad central	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan del taller teórico – práctico de educación intercultural, presentando el título y objetivo de esta primera sesión mediante un PPT (adjunto en el anexo 10.7). Posteriormente se preguntará a las y los docentes ¿qué es la cultura? Y a raíz de sus respuestas, el encargado de la sesión les explica el concepto y lo relaciona con la actividad de inicio. Árbol de los estereotipos: El encargado de la sesión pegará un árbol creado con papel Kraft en la pizarra, en él se diferenciarán tres zonas: raíces, tronco y ramas. A las y los participantes se les va a reunir en parejas y se les entregarán 9 post it de tres colores diferentes los cuales estarán centrados en cada zona del árbol (Rosado representa las raíces, celeste representa al tronco y verde representa las ramas). Además, le señala a las y los docentes participantes que miren hacia el árbol para dar las indicaciones. En cada post it, las parejas deberán escribir características que irán pegando en el árbol de acuerdo a las siguientes instrucciones. I) En las raíces escribirán tres características de la diversidad cultural en la sociedad actual ii) En el tronco, escribirán tres formas de dar respuesta a la diversidad cultural en la sociedad; y, iii) En las ramas del árbol escribirán, que comprenden por multiculturalidad, asimilación cultural e interculturalidad (cada una en un post it diferente).

	A partir de sus respuestas, el encargado de la sesión lee los post-it agregados en el árbol y otorga un tiempo determinado (5 minutos) para que las y los docentes participantes puedan profundizar sus ideas. Es en base al último eje, que el encargado de la sesión procede posteriormente a explicar, en base a la literatura los conceptos de asimilación cultural, multiculturalidad e interculturalidad. Señalando su definición, características, principios y efectos dentro de las escuelas mediante el uso del PPT. Para finalizar la sesión, con el fin que las y los docentes puedan definir y comparar los tres conceptos enseñados, en las mismas parejas de la actividad realizada en un comienzo, deberán identificar casos que ejemplifican situaciones de asimilación, multiculturalidad e interculturalidad. Para eso, el encargado, le entregará a cada pareja una guía en donde se encuentra un caso de uno de los tres conceptos, con preguntas que guiarán su análisis (guía adjunta en el anexo 10.8): - ¿Cuál concepto (Asimilación, Multiculturalidad e Interculturalidad) corresponde al ejemplo anterior? Justifique su respuesta - ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado en abordar este tipo de casos con un enfoque señalado? Justifique su respuesta - En su experiencia docente ¿cómo considera que se abordó la situación anterior teniendo en cuenta la diversidad cultural existente dentro del aula? Justifique su respuesta. A partir de sus respuestas, discutirán en un plenario las diferencias de los casos asignados, de sus conceptos y de cómo se abordan estos dentro de las escuelas a partir de sus experiencias. Cierre de sesión: El encargado de la sesión insta a las y los docentes a señalar las principales conclusiones y aprendizajes de la sesión
--	--

	sobre los conceptos de Asimilación cultural, multiculturalidad e interculturalidad. El encargado hace el cierre con las conclusiones dadas por las y los docentes participantes y se les señala la temática y fecha de la sesión número 2.
Encargado	Profesor Christopher Fuentes
Tiempo	90 minutos
Materiales	PPT, proyector, plumones, lápices, hojas tamaño carta, fotocopia de los casos, post-it.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6: Planificación sesión 2 de taller teórico - práctico

Sesión n°2	
Nombre de la sesión	Educación con enfoque intercultural en el currículum nacional
Objetivo	Al finalizar la sesión, las y los docentes serán capaces de analizar acerca de los principios de la interculturalidad y sus implicaciones en el currículum nacional
Propósito	Esta sesión tiene como finalidad, analizar críticamente el currículum nacional y su relación con la diversidad cultural existente en el actual contexto educativo. De esta forma, se reflexionará entorno a cómo la diversidad cultural puede enriquecer el proceso educativo, promoviendo la tolerancia y el respeto. Por lo tanto, se evaluarán críticamente los desafíos y obstáculos presentes en el Currículum

	prescrito y el oculto para avanzar en una educación con enfoque intercultural.
Actividad central	Se da la bienvenida a las y los docentes que asisten a la segunda sesión del taller teórico – práctico de educación intercultural, presentando el título y objetivo de esta sesión mediante un PPT (adjunto en el anexo 10.10). Posteriormente se preguntará a las y los docentes ¿Qué es interculturalidad? A raíz de lo visto en la sesión anterior. A partir de sus respuestas, el encargado de la sesión refuerza los principios de la interculturalidad y la importancia de la identidad cultural en este enfoque pedagógico. De esta forma, se les consulta a las y los docentes ¿el currículum nacional es intercultural? Dando paso a un análisis del actual currículum en base a las posturas curriculares y las tensiones existentes. Así, el encargado guía este análisis hacia el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cuanto a los principios de la interculturalidad, mediante una actividad en parejas. Análisis del currículum nacional: El encargado de la sesión, reúne a las y los docentes en parejas para dar las instrucciones de la actividad sobre una lectura crítica en torno a las bases curriculares de la asignatura mencionada. Esta lectura se segmenta en 3 ejes: i) Objetivos Transversales de 7° - 8° básico; ii) OA de 6° básico de Historia y Geografía; iii) OA de 8° básico de Historia y Geografía. En base a estos ejes, a las y los docentes se les entrega una guía con los objetivos mencionados y preguntas que guiarán su análisis (adjunto en el anexo 10.9) a. ¿Cuál es la visión de las bases curriculares, en el nivel asignado, sobre la inserción de ideas, contenidos o perspectivas de la intercultural? Fundamente

	b. ¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural en los Objetivos de las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel asignado? c. ¿Qué Objetivos de Aprendizaje pueden ser adaptados para la inserción de los principios de la interculturalidad? Fundamente d. ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado sobre la adaptación y contextualización de las bases curriculares a la realidad dentro del aula de 5° a 8° básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? Una vez finalizada la actividad, el encargado actúa como moderador para que cada pareja en un plenario pueda dar a conocer sus respuestas y las principales conclusiones que llegaron las y los docentes con respecto a que si el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales responde a los principios de la interculturalidad. A raíz de estas percepciones, el encargado procede a explicar el rol del currículum oculto y de las escuelas en promover una educación intercultural, y como esta será llevada a cabo y apoyada por la escuela en su implementación, mediante el uso de un PPT (adjunto en el anexo 10.10). Para finalizar: El encargado de la sesión indica a las y los docentes, que se dividirán en 2 grupos de 3 integrantes cada uno, en donde se les entregará un pliego de cartulina a cada grupo. Con la finalidad de realizar un esquema a partir de solo dibujos. En este, deberán establecer los principales desafíos de la interculturalidad en el currículum nacional en segundo ciclo y su aplicación en el aula desde el rol docente y en la escuela. Finalmente, un representante de cada grupo explicará su esquema al resto de las y los docentes. Cierre: El encargado de la sesión insta a las y los docentes a señalar las principales conclusiones y aprendizajes de la sesión sobre los
--	--

	conceptos de principios de la interculturalidad, currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el rol de las escuelas en la educación intercultural. El encargado hace el cierre con las conclusiones dadas por las y los docentes participantes y se les señala la temática y fecha de la sesión número 3.
Encargado	Profesor Christopher Fuentes
Tiempo	90 minutos
Materiales	PPT, proyector, plumones, lápices, hojas tamaño carta, fotocopia de las lecturas críticas, 2 pliegos de cartulina

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Planificación sesión 3 de taller teórico - práctico

Sesión n°3	
Nombre de la sesión	Prácticas pedagógicas interculturales
Objetivo	Reflexionar sobre la inserción de los principios de la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas
Propósito	Esta sesión tiene como finalidad teórica práctica, la cual busca sumergirse en las prácticas pedagógicas del profesorado. Así, desde una reflexión crítica, se busca que se involucren activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo que se rompa la mirada academicista, y que avance hacia una educación contextualizada, centrada en las estudiantes desde el diálogo de sus

	saberes, identidades y cultura. Es decir, prácticas pedagógicas interculturales.
Actividad central	Se da la bienvenida a las y los docentes que asisten a la tercera sesión del taller teórico – práctico de educación intercultural, presentando el título y objetivo de esta sesión mediante un PPT (adjunto en el anexo 10.11). Posteriormente se preguntará a las y los docentes ¿Cuáles son los principios de la interculturalidad? Y ¿Cómo se reflejan estos principios en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? A partir de sus respuestas, el encargado de la sesión refuerza los principios de la interculturalidad y el rol docente junto a las escuelas en el desafío de incluir estos principios en el currículum de la asignatura. A raíz de estos conocimientos previos, el encargado de la sesión procede a explicar con el material de apoyo (PPT) ¿qué es una práctica pedagógica intercultural?, y lo que según el MINEDUC entiende por “Buena Práctica Intercultural”. Dando paso a un análisis de este concepto y como se aborda desde la teoría (detallada en la literatura). Así, el encargado de la sesión reúne a las y los docentes en dos grupos y procede a dar las instrucciones de la actividad. Análisis de prácticas pedagógicas interculturales: El encargado le entrega una guía a cada grupo (adjunto en el anexo 10.12), en donde deberán identificar, analizar y reflexionar profundamente sobre un ejemplo de prácticas pedagógicas interculturales contextualizadas en relato de clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales extraída de un cuadernillo del MINEDUC sobre interculturalidad. En base a este ejemplo, deberán responder preguntas que guiarán su proceso de análisis y reflexión, las cuales son:

	a. ¿Cómo se puede identificar que esta práctica posee los principios de la interculturalidad? Argumente b. ¿Cómo la diversidad cultural y los principios de la intercultural interpela a la educación tradicional? Argumente c. Desde la reflexión docente ¿Qué desafíos plantea realizar una clase intercultural como la señalada en el ejemplo? Argumente d. d. ¿Qué prácticas pedagógicas modificaría o agregaría a esta actividad con enfoque intercultural? Argumente Una vez finalizada la actividad, el encargado actúa como moderador para que cada grupo lea su ejemplo de práctica pedagógica intercultural en un plenario y den a conocer sus respuestas junto a las principales conclusiones que llegaron las y los docentes con respecto a su rol y el de las escuelas para implementar este tipo de prácticas en su ejercicio docente. A raíz de estas percepciones, el encargado procede a explicar desde la práctica, lo que el MINEDUC y diversas organizaciones sobre educación intercultural proponen para que las y los docentes contextualicen sus prácticas pedagógicas, desde el diálogo y reconocimiento de la diversidad cultural e identidad que posee cada curso en su implementación. Para finalizar la sesión: El encargado, indica a las y los docentes que se reúnan en parejas para dar a conocer las instrucciones de la actividad. Las parejas deberán sacar de una bolsa un papel que indica al azar un Objetivo de Aprendizaje (OA) de 5° a 8° básico (adjuntos en el anexo 10.12.1). A partir de este objetivo, las parejas deberán crear una actividad pedagógica basada en los principios de la interculturalidad y contextualizada en la realidad de la escuela. Para ello deberán completar una tabla a partir de las indicaciones que se señalan en el PPT en base a un objetivo de clase, desglose
--	---

	de conocimientos, secuencia de actividades e indicadores de evaluación. Finalmente, un representante de cada pareja procederá a explicar su actividad al resto de las y los docentes, señalando en que momentos de la clase o actividad se visualizan los principios de la educación intercultural y contextualizada en el contexto de la escuela. Se otorga el espacio, para que las y los docentes puedan reflexionar y retroalimentar la actividad, como también nutrir con nuevas ideas, la actividad. Cierre de sesión: El encargado de la sesión insta a las y los docentes a señalar las principales conclusiones y aprendizajes de la sesión sobre los conceptos de práctica pedagógica intercultural y rol docente en la interculturalidad. El encargado hace el cierre con las conclusiones dadas por las y los docentes participantes y se les señala la temática como también la fecha de la última sesión.
Encargado	Profesor Christopher Fuentes
Tiempo	90 minutos
Materiales	PPT, proyector, plumones, lápices, hojas tamaño carta, fotocopia de prácticas interculturales.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8: Planificación sesión 4 de taller teórico - práctico

Sesión n°4	
Nombre de la sesión	Reflexión pedagógica en torno a la interculturalidad

Objetivo	Evaluar las prácticas pedagógicas en torno a la inserción de los principios de la interculturalidad
Propósito	La sesión busca que las y los docentes puedan evaluar sus prácticas pedagógicas en torno a la inserción de los principios de la interculturalidad desde un punto de vista práctico, teniendo en cuenta un curso en donde imparten clases, caracterizándolo de manera reflexiva.
Actividad central	Se da la bienvenida a las y los docentes que asisten a la cuarta y última sesión del taller teórico – práctico de educación intercultural, presentando el título y objetivo de esta sesión mediante un PPT (adjunto en el anexo 10.13). Posteriormente se preguntará a las y los docentes los conocimientos previos de las sesiones anteriores ¿qué es una práctica pedagógica Intercultural? Y ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado para realizar prácticas pedagógicas interculturales? A partir de sus respuestas, el encargado de la sesión refuerza los principios de la interculturalidad y su relación con las prácticas pedagógicas desde el rol de las escuelas y del profesorado. A raíz de estos conocimientos previos, el encargado de la sesión procede a explicar que en esta última sesión las y los docentes trabajarán de forma individual en sus computadores, ya que en esta oportunidad se llevará a la práctica cada uno de los conocimientos de las sesiones previas sobre los principios de la interculturalidad. Para eso, se le entrega una guía a cada docente de forma física y a sus correos (adjunto en el anexo 10.14), en donde deberán realizar una reflexión pedagógica en torno a sus prácticas pedagógicas con enfoque intercultural a partir de un curso a su elección, en base a 3 etapas.

	i) Caracterizar a las estudiantes de un curso, incluyendo (desarrollo cognitivo, sociocultural, emocional), sus fortalezas, habilidades y actitudes, necesidades y cualquier otra información que ayude a entender las decisiones pedagógicas que usted toma en cuenta al planificar. ii) Crea una experiencia de aprendizaje que ha realizado o desea realizar y que usted considere que corresponde a un enfoque intercultural. Recordar que la experiencia debe relacionarse con un OA y mencionar recursos a utilizar iii) Reflexión pedagógica, fundamente la experiencia y su relación con la interculturalidad. Se les otorgan 60 minutos para que realicen la actividad, y una vez finalizado el tiempo, el encargado actúa como moderador para que las y los docentes puedan a dar a conocer sus breves reflexiones en base a cada etapa, para así dar espacio para el diálogo y retroalimentación de sus experiencias pedagógicas que apunten a los principios de la interculturalidad. Cierre de sesión: El encargado de la sesión insta a las y los docentes a señalar las principales conclusiones y aprendizajes de la sesión sobre la reflexión pedagógica con enfoque intercultural y contextualización de la diversidad cultural. El encargado hace el cierre con las conclusiones dadas por las y los docentes participantes y se les agradece por su participación del taller teórico – práctico. Además, se les invita para continuar en este proyecto social de la escuela en pro de implementar prácticas pedagógicas interculturales dentro de la asignatura y así establecerlo como una práctica consolidada con el tiempo.
Encargado	Profesor Christopher Fuentes

Tiempo	90 minutos
Materiales	PPT, proyector, plumones, lápices, hojas tamaño carta

Fuente: Elaboración propia

7.2.2 Segunda etapa

Jornada de dialogo, reflexión y co-construcción de un plan curricular intercultural enfocado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, está segmentado en 9 sesiones, el cual contará con la participación de las y los docentes de la asignatura mencionada, la docente coordinadora de humanidades, la docente encargada del equipo técnico pedagógico y el encargado de estas jornadas. Las cuales están detalladas en la siguiente tabla de actividades:

Tabla 9: Planificación mesa de trabajo 1 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Mesa de trabajo 1: Contexto educativo de la Escuela Primitiva Echeverría		
Fecha de ejecución		Martes 28 de mayo 2024
Tiempo de duración		90 minutos
Propósito de la sesión		La mesa de trabajo tiene como propósito que las y los docentes junto al equipo técnico pedagógico y equipo de convivencia escolar, caractericen y analicen el contexto educativo de la Escuela Primitiva Echeverría en el ámbito sociocultural y académico (específicamente en el segundo ciclo básico), teniendo en cuenta la diversidad cultural de cada curso.

Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan de la mesa de trabajo, presentando el tema a trabajar junto al propósito de la sesión. El responsable de la actividad modera la mesa de trabajo en donde las y los docentes deberán dar a conocer el contexto sociocultural y académico de cada curso. De esta forma, se caracterizarán los 5°, 6°, 7° y 8° básicos (en este orden) con las y los docentes que les imparten clases. Señalando sus perspectivas, partiendo principalmente por el o la profesora jefe de cada curso, posteriormente por el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y finalmente por el equipo de convivencia escolar. Para esta caracterización se acompañará por 6 preguntas que guiaran el proceso: 1. ¿Cómo es académicamente el curso en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? 2. ¿Cómo es el clima de aula y convivencia escolar del grupo curso? 3. ¿Cuáles son las principales capacidades y fortalezas del grupo curso? 4. ¿Cuáles son las características familiares de las estudiantes del curso? 5. ¿Han presentado situaciones en donde la diversidad cultural ha sido un tema dentro del curso? Fundamentar 6. ¿Cuáles son los factores de riesgos presentes en las estudiantes? Cada una de las ideas y características de los cursos serán anotadas en el acta de reunión (anexo 10.15) por parte del
-----------------------------	---

	responsable de la sesión. Finalmente, esta acta será firmada por cada uno de las y los participantes.
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Equipo UTP Equipo de Convivencia Escolar Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo Docentes con jefatura en el segundo ciclo básico
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10: Planificación mesa de trabajo 2 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Mesa de trabajo 2: Análisis Plan de estudio priorizado y Objetivos de Aprendizaje	
Fecha de ejecución	Martes 25 de junio 2024
Propósito de la sesión	La mesa de trabajo tiene como propósito que las y los docentes junto al equipo técnico pedagógico dialoguen y decidan en conjunto la unidad semestral que implementará un enfoque intercultural

	para el año 2025 con sus objetivos de aprendizaje asociados de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan de la mesa de trabajo, presentando el tema a trabajar junto al propósito de la sesión. El responsable de la actividad modera la mesa de trabajo en donde las y los docentes dialogarán, analizarán y decidirán mediante el plan de estudio priorizado, que objetivos de aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales serán trabajados durante el 2025 desde un enfoque intercultural. Para eso, es que se les solicitará a las y los docentes que deben trabajar una Unidad completa por cada semestre desde este enfoque con los cursos del segundo ciclo básico en la asignatura. Para eso, es que a cada docente se les enviará a sus correos institucionales el documento “Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Educación Básica y Media” entre las páginas 83 y 105, las cuales contienen los Aprendizajes transversales y basales de 5° a 8° básico. Junto a este documento, el diálogo y decisiones de las y los participantes en la mesa de trabajo se centrará bajo el análisis de 3 ejes que guiarán la sesión por nivel de enseñanza (adjunto en el anexo 10.16), tales como: 1. ¿Cuál es la Unidad semestral que se trabajará con enfoque intercultural y qué objetivos de aprendizaje están asociados? 2. ¿Por qué cada docente escogió dicha Unidad y objetivos de aprendizaje asociado?

	3. ¿Cuál es el potencial de estos objetivos de aprendizaje para abordar un enfoque intercultural en su implementación en el aula? Cada una de las ideas y decisiones de las y los docentes con respecto a las unidades y objetivos de aprendizaje de cada nivel serán anotadas en el acta de reunión por parte del responsable de la sesión. Finalmente, esta acta será firmada por cada uno de las y los participantes.
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta, impresora

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11: Planificación mesa de trabajo 3 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Mesa de trabajo 3: Co-construcción de planificaciones a partir de un enfoque intercultural	
Fecha de ejecución	Martes 30 de julio 2024

Propósito de la sesión	La mesa de trabajo tiene como propósito que las y los docentes junto al equipo técnico pedagógico dialoguen, analicen y co-construyan el formato de planificaciones de unidad y de ABP, las cuales apunten a la implementación de un enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan de la mesa de trabajo, presentando el tema a trabajar junto al propósito de la sesión. Posteriormente se les entregará una guía (adjunta en el anexo 10.17) que será utilizada durante la mesa de trabajo, en donde las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo junto al equipo técnico pedagógico deberán dialogar, analizar y construir en conjunto las planificaciones tanto de Unidad como de ABP, con la finalidad que apunten a un enfoque intercultural Para eso es que en dicha guía estará presente el formato de ambas planificaciones (Unidad y ABP) utilizado en la Escuela, acompañado por 3 preguntas que guiarán el proceso de análisis y construcción de estas. A. ¿Qué modificaciones consideran pertinente las y los docentes con respecto a las planificaciones teniendo en cuenta la implementación de enfoque intercultural? Fundamenten B. ¿Qué modificaciones consideran pertinente el equipo técnico pedagógico con respecto a las planificaciones teniendo en cuenta la implementación de enfoque intercultural? Fundamenten

	C. Además de las actividades de aprendizaje por clase, ¿En qué otro indicador es fundamental declarar el enfoque intercultural que se realizará en clases? Fundamenten Las respuestas de estas preguntas guías serán anotadas en el acta de reunión por parte del responsable de la sesión. Finalmente, esta es firmada por cada uno de las y los participantes.
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta, impresora

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12: Planificación mesa de trabajo 4 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Mesa de trabajo 4: Primera parte de la construcción del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	
Fecha de ejecución	Martes 27 de agosto 2024

Propósito de la sesión	La mesa de trabajo tiene como propósito que las y los docentes junto al equipo técnico pedagógico dialoguen, analicen y co-construyan una primera etapa del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico, mediante la redacción de la identificación del establecimiento educacional y las bases legales e institucionales.
Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan de la mesa de trabajo, presentando el tema a trabajar junto al propósito de la sesión. Posteriormente se les entregará una guía (adjunta en el anexo 10.18) que será utilizada durante la mesa de trabajo, en donde las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo junto al equipo técnico pedagógico deberán dialogar, analizar y construir en conjunto una primera etapa de redactar los siguientes ítems y datos de la escuela. A. Identificación del Establecimiento educacional I. Nombre del establecimiento II. Reconocimiento oficial III. Rol Base de Datos (RBD) IV. Dependencia V. Tipo de enseñanza VI. Niveles de enseñanza impartida VII. Cantidad de cursos VIII. Dirección del establecimiento IX. Domicilio legal X. Comuna XI. Región XII. Teléfono XIII. Mail de contacto

	XIV. Página Web XV. Director B. Bases legales del Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (de acuerdo a la normativa vigente) C. Bases institucionales para el Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales I. Visión II. Misión III. Sellos institucionales asociados IV. Articulación PEI - PME Cada una de los datos, ideas y decisiones serán anotada en el acta de reunión por parte del responsable de la sesión. Finalmente, esta es firmada por cada uno de las y los participantes.
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta, impresora

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13: Planificación mesa de trabajo 5 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Mesa de trabajo 5: Segunda parte de la construcción del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	
Fecha de ejecución	Martes 24 de septiembre 2024
Propósito de la sesión	La mesa de trabajo tiene como propósito que las y los docentes junto al equipo técnico pedagógico dialoguen, analicen y co-construyan una segunda etapa del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico, en base al objetivo general y específicos, niveles educativos, Objetivos de Aprendizaje de cada nivel, y las etapas de trabajo 2025 – 2026
Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan de la mesa de trabajo, presentando el tema a trabajar junto al propósito de la sesión. Posteriormente se les entregará una guía (adjunta en el anexo 10.19) que será utilizada durante la mesa de trabajo, en donde las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo junto al equipo técnico pedagógico deberán dialogar, analizar y construir en conjunto una segunda etapa de redactar los siguientes ítems: A. Objetivo General B. Objetivos Específicos

	C. Objetivos de Aprendizaje de la asignatura por nivel para implementar un enfoque intercultural D. Etapas de trabajo y sus acciones entre 2025 - 2026 Cada una de las ideas y decisiones serán anotadas en el acta de reunión por parte del responsable de la sesión. Finalmente, esta es firmada por cada uno de las y los participantes.
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta, impresora

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14: Planificación mesa de trabajo 6 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Mesa de trabajo 6: Tercera parte de la construcción del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	
Fecha de ejecución	Martes 29 de octubre 2024

Propósito de la sesión	La mesa de trabajo tiene como propósito que las y los docentes junto al equipo técnico pedagógico dialoguen, analicen y co-construyan una tercera etapa del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico, en base al rol de los participantes y responsables de la comunidad escolar en cada una de las acciones entre 2025 – 2026, el formato de acompañamiento docente para la implementación de un enfoque intercultural en la asignatura y los instrumentos de evaluación del proceso y las acciones.
Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan de la mesa de trabajo, presentando el tema a trabajar junto al propósito de la sesión. Posteriormente se les entregará una guía (adjunta en el anexo 10.20) que será utilizada durante la mesa de trabajo, en donde las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo junto al equipo técnico pedagógico deberán dialogar, analizar y construir en conjunto una tercera etapa de redactar los siguientes ítems: A. Roles de los participantes y responsables en cada una de las acciones 2025 – 2026 B. ¿Cómo se va a evidenciar el proceso y acciones del Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? C. Construir instrumento de acompañamiento docente para implementación de enfoque intercultural en la asignatura (adjunto en el anexo 10.21) I. ¿Qué cambios propone a la dimensión 1 “Estructura de la clase” para evidenciar la implementación de un enfoque intercultural en su práctica pedagógica?

	II. ¿Qué cambios propone a la dimensión 2 “Clima para el aprendizaje” para evidenciar la implementación de un enfoque intercultural en su práctica pedagógica? III. ¿Qué cambios propone a la dimensión 3 “Interacción pedagógica” para evidenciar la implementación de un enfoque intercultural en su práctica pedagógica? IV. ¿Qué otro cambio le agregaría a la pauta de observación de aula para evidenciar la implementación de un enfoque intercultural en su práctica pedagógica? Cada una de las ideas y decisiones serán anotadas en el acta de reunión por parte del responsable de la sesión. Finalmente, esta es firmada por cada uno de las y los participantes.
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta, impresora

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15: Planificación mesa de trabajo 7 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Mesa de trabajo 7: Cuarta parte de la construcción del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	
Fecha de ejecución	Martes 26 de noviembre 2024
Propósito de la sesión	La mesa de trabajo tiene como propósito que las y los docentes junto al equipo técnico pedagógico dialoguen, analicen y co-construyan una cuarta etapa del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico, en base al plan de acciones y cronograma de actividades a realizar en el periodo 2025 - 2026
Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan de la mesa de trabajo, presentando el tema a trabajar junto al propósito de la sesión. Posteriormente se les entregará una guía (adjunta en el anexo 10.22) que será utilizada durante la mesa de trabajo, en donde las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo junto al equipo técnico pedagógico deberán dialogar, analizar y construir en conjunto una segunda etapa de redactar los siguientes ítems: A. Actividades curriculares del Plan para el 2025 – 2026 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales B. Actividades extracurriculares del Plan para el 2025 – 2026 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

	C. Cronograma de actividades 2025 – 2026 D. Medios de verificación de cada actividad Cada una de las ideas y decisiones serán anotadas en el acta de reunión por parte del responsable de la sesión. Finalmente, esta es firmada por cada uno de las y los participantes.
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta, impresora

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16: Planificación mesa de trabajo 8 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Mesa de trabajo 8: Revisión y corrección del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	
Fecha de ejecución	Martes 17 de diciembre 2024

Propósito de la sesión	La mesa de trabajo tiene como propósito que las y los docentes junto al equipo técnico pedagógico realicen una revisión y evaluación del Plan Curricular Intercultural 2025 – 2026 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico que fue construido en conjunto con las mesas de trabajo
Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a las y los docentes que participan de la mesa de trabajo, presentando el tema a trabajar junto al propósito de la sesión. Posteriormente se les entregará una copia del Plan Curricular Intercultural 2025 – 2026 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico, la cual será utilizada durante la mesa de trabajo, en donde las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo junto al equipo técnico pedagógico deberán revisar y corregir en parejas. Para guiar este proceso, se les entregará una guía con preguntas orientadoras (adjunta en el anexo 10.23) las cuales deberán responder: A. Identificar y añadir aquellas acciones o elementos que considera relevante incluir en el Plan curricular intercultural 2025 – 2026 B. Elabora sugerencias para la mejora del Plan Curricular Intercultural 2025 – 2026. Debe plantear tres sugerencias específicas, contextualizadas y coherentes para mejorar los aspectos deficientes observados, con el fin de acercarse más a un enfoque pedagógico intercultural para su implementación. Al final de la sesión cada pareja determina un representante, quién expondrá lo reflexionado, el cual será anotado en el acta de reunión

	por parte del responsable de la sesión. Finalmente, esta es firmada por cada uno de las y los participantes.
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta, impresora

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17: Planificación mesa de trabajo 9 para construcción de Plan Curricular Intercultural

Plan Curricular Intercultural de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	
Fecha de ejecución	Martes 4 de marzo 2024
Propósito de la sesión	Presentar el Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico 2025 – 2026 a la comunidad educativa
Descripción de la actividad	Se da la bienvenida a la comunidad educativa que asisten a la Biblioteca CRA para la presentación del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico.

	El responsable de la actividad junto al equipo técnico pedagógico explica a la comunidad el propósito del Plan curricular intercultural y su implementación entre 2025 – 2026 en la asignatura, procediendo a entregar una copia de este documento a cada docente que imparte la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico, coordinadora de Humanidades, encargada de UTP, como también a cada representante de los estamentos de la escuela. Una vez entregada las copias del plan, se procede a explicar a las y los docentes las etapas y actividades a realizar entre 2025 – 2026 a nivel de asignatura como a nivel escolar desde un enfoque intercultural. Como también se explican los medios de verificación de cada actividad a desarrollar. Finalmente, se explica a la comunidad educativa que en diciembre de 2025 y 2026 se realizará la evaluación de la implementación del presente plan y sus proyecciones al resto de los niveles educativos y asignaturas. Al final del consejo cada participante deberá firmar su asistencia (anexo 10.24).
Responsable de la actividad	Christopher Fuentes
Participantes	Comunidad educativa (Equipo de gestión, técnico pedagógico, convivencia escolar, cuerpo docente, y un representante de cada estamento de la escuela)
Recursos requeridos	Hojas tamaño carta, lápices pasta, impresora

7.3 Cronograma de actividades

A continuación, se presenta el cronograma de actividades que contempla el presente proyecto de diseño de un plan curricular intercultural el cual surge a raíz de la formulación de actividades previamente señalada,

Tabla 18: Cronograma actividades 2024 - 2026

Cronograma de actividades					
Primera etapa: Taller de educación intercultural					
Actividad	Mes	Día	Horario	Lugar	Asistente
Sesión 1: ¿Qué es la interculturalidad?	Marzo 2024	Martes 12	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Sesión 2: Educación con enfoque intercultural en el currículum nacional	Marzo 2024	Martes 26	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Sesión 3: Prácticas pedagógicas interculturales	Abril 2024	Martes 9	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo

Sesión 4: Reflexión pedagógica en torno a la interculturalidad	Abril 2024	Martes 23	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Segunda etapa: Jornadas de diseño de un plan curricular intercultural de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico					
Actividad	Mes	Día	Horario	Lugar	Asistente
Mesa de trabajo: Contexto educativo de la Escuela Primitiva Echeverría	Mayo 2024	Martes 28	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo Docentes con jefatura segundo ciclo básico Equipo de Convivencia Escolar
Mesa de trabajo: Análisis Plan de estudio priorizado y Objetivos de Aprendizaje	Junio 2024	Martes 25	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo

Mesa de trabajo: Co-construcción de planificaciones a partir de un enfoque intercultural	Julio 2024	Martes 30	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Mesa de trabajo: Primera parte de la construcción del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	Agosto 2024	Martes 27	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Mesa de trabajo: Segunda parte de la construcción del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Septiembre 2024	Martes 24	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo

en segundo ciclo básico					
Mesa de trabajo: Tercera parte de la construcción del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	Octubre 2024	Martes 29	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Mesa de trabajo: Cuarta parte de la construcción del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	Noviembre 2024	Martes 26	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo

Revisión y corrección del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	Diciembre 2024	Martes 17	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo
Difusión del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico	Marzo 2025	Martes 4	16:00 a 17:30	Biblioteca CRA	Equipo UTP Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo

Fuente: Elaboración propia

7.4 Recursos y presupuestos: Operación e inversión

En el siguiente apartado se presente el presupuesto aproximado a considerar para la implementación de la propuesta de innovación pedagógica. La cual implica el detalle de gastos que implican en su proceso de diseño del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico a lo largo del 2024 – 2026, en relación a los recursos.

Tabla 19: Recursos utilizados en la primera etapa

Recursos	Cantidad	Precio unitario	Precio total
Recursos humanos			
Docentes y equipo técnico pedagógico participante para las 4 sesiones	7	\$17.577 valor hora cronológica docente	\$184.558
Insumos			
Plumones	4	\$2.060	\$8.240
Papel Kraft	5	\$410	\$2.050
Lápices pasta	30	\$90	\$2.700
Resma 500 hojas tamaño carta	2	\$3.990	\$7.980
Post it	3	\$530	\$1.590
Plego de cartulina de color verde	4	\$300	\$1.200
Tinta impresora Epson (4 colores)	1	\$28.120	\$28.120
Recursos en alimentos			
Café 150 gr	1	\$5.490	\$5.490
Galletas de Vino	3	\$666	\$2.000
Galletas Frac	4	\$495	\$1.980

Galletas Tritón	3	\$730	\$2.190
Galletas Nik	2	\$490	\$980
Jugo de Naranja 1.5 Lt.	4	\$1.350	\$5.400
Agua sin gas 3 Lt.	4	\$990	\$3.960
Total			\$258.438
*El proyector, computador y espacio para la capacitación (Biblioteca CRA) son recursos que la escuela posee, los cuales dispone para la presente capacitación.			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20: Recursos utilizados en la segunda etapa

Recursos	Cantidad	Precio unitario	Precio total
Recursos humanos			
Docente y equipo técnico pedagógico participante en 8 sesiones	7	\$17.577 valor hora cronológica docente	\$369.117
Docentes jefatura en la sesión 1	8	\$17.577 valor hora cronológica docente	\$52.731
Insumos			
Resma 500 hojas tamaño carta	2	\$3.990	\$7.980
Tinta impresora Epson (4 colores)	2	\$28.120	\$56.240

Lápices pasta	12	\$90	\$1.080
Recursos en alimentos			
Café 150 gr	2	\$5.490	\$10.980
Galletas de Vino	5	\$666	\$3.330
Galletas Frac	7	\$495	\$3.465
Galletas Tritón	7	\$730	\$5.110
Galletas Nik	6	\$490	\$2.940
Jugo de Naranja 1.5 Lt.	12	\$1.350	\$16.200
Agua sin gas 3 Lt.	12	\$990	\$11.880
Total			\$541.053
*El proyector, computador y espacio para la capacitación (Biblioteca CRA) son recursos que la escuela posee, los cuales dispone para la presente capacitación.			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21: Recursos totales

RECURSOS	Gasto
Recursos utilizados en la primera etapa	\$258.438
Recursos utilizados en la segunda etapa	\$541.053
Gasto total	\$799.491

8. Cuarta fase: Sistematización reflexiva

El presente apartado, tiene como finalidad hacer referencia al aprendizaje alcanzado a raíz de una reflexión profesional del responsable del proyecto de innovación que aquí se ha presentado. Sumado a esto, también se abordan las limitaciones, proyecciones y propuestas visualizadas en vistas del desarrollo del presente diseño de innovación pedagógica, y en miras de su futura consolidación.

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional

Los aprendizajes profesionales adquiridos en el presente proyecto de innovación pedagógica, son el resultado de un proceso de reflexión profesional constante y metódico en cada una de las fases de su desarrollo, desde lo teórico hasta lo práctico, lo cual conlleva conocimientos, habilidades y actitudes que permitieron construir paso a paso el diseño de un plan curricular intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo en la escuela Primitiva Echeverría. Por lo tanto, se busca mencionar y reflexionar sobre cada acción realizada a lo largo del proyecto.

En primer lugar, se realizó una identificación de una de las problemáticas más contingentes a nivel nacional (la cual se expresa en la escuela en la que se centró el presente proyecto) como lo son los procesos migratorios y la inserción de estudiantes provenientes de culturas diversas al sistema educativo chileno. En este contexto, tanto el MINEDUC como los establecimientos educacionales deben trabajar de forma metódica en generar una real inclusión en las escuelas a cientos y miles de estudiantes migrantes, dejando de lado una educación con barreras. Esto significa, eliminar las tensiones en los espacios escolares desde lo racial, la nacionalidad y las relaciones socioculturales, y es en este tipo de problemáticas en que la interculturalidad resulta ser una respuesta válida para generar estos diálogos socioculturales, estableciendo encuentros entre la comunidad educativa (principalmente entre estudiantes), siendo una práctica propositiva y de articulación de la diversidad cultural.

No obstante, mediante la experiencia profesional, la indagación y análisis del actual currículum nacional, es posible indicar que tiene una lógica monocultural, colonizadora y homogeneizante, ya que los discursos hegemónicos y las relaciones de

poder existentes se mantienen. La cual queda en evidencia en asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tal como se ha detallado a lo largo de toda la fase uno y dos del presente proyecto.

En este sentido, las escuelas junto a sus PEI y el cuerpo docente, poseen un rol fundamental en cuanto a garantizar la inclusión educativa, lo que en su mayoría corresponde a aspiraciones presentes en el discurso declarado, sin que necesariamente estas declaraciones se materialicen en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula. Es por este motivo, que diagnosticar y analizar la visión de las y los docentes es fundamental, para identificar sus apreciaciones sobre el rol del currículum en generar esta inclusión en pro de las y los estudiantes migrantes, como también en la búsqueda de reflexionar y proponer propuestas de innovación pedagógica que apunten hacia una educación y un currículum consciente de las problemáticas sociales, injusticias y desigualdades existentes. Esta propuesta busca entonces romper con las miradas academicistas y avanzar hacia una visión crítica, inclusiva y centrada en las y los estudiantes y su diversidad de identidades.

Como resultado de lo anterior, se generaron acercamientos y encuentros con las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico, coordinadora de Humanidades y equipo técnico pedagógico que participaron de la reflexión pedagógica, identificando como necesidad la implementación un enfoque intercultural en sus prácticas pedagógicas a través de la creación de un plan curricular intercultural en la asignatura, el cual tiene como propósito ser el primer hito dentro de varias etapas que busca transformar la escuela desde sus prácticas pedagógicas y permeando ámbitos como la convivencia escolar.

En segundo lugar, es fundamental para transformar las prácticas pedagógicas en pro del aprendizaje y el bienestar de las y los estudiantes, investigar y comprender los conceptos clave que componen el planteamiento de la presente propuesta de innovación pedagógica, puesto que la labor docente implica una articulación de la práctica con la teoría a través de la acción y reflexión, para generar mejoras significativas en los aprendizajes. Es decir, se debe investigar la propia práctica y los fenómenos que se

encuentran asociados a la educación mediante una crítica y reflexión que apunte a la transformación de los espacios educativo desde un enfoque de derecho.

Por lo tanto, es necesario interiorizarse con conceptos tales como interculturalidad, acerca de sus principales postulados y distintos autores que aportan con sus investigaciones a dar sustento al presente proyecto de innovación pedagógica, realizando definiciones, desarrollando y ampliando ideas, como también reflexionar sobre su aplicación en el aula mediante prácticas pedagógicas interculturales.

Sin embargo, otro pilar fundamental que sustentó el presente proyecto es el de currículum educacional, el cual no solo implica indagar y analizar sus definiciones, sino que también tomar una posición ideológica que vaya sintonía con la visión que se tiene para la escuela tanto en su desarrollo curricular y pedagógico, la cual se relacione con la interculturalidad. Por consecuencia, este proceso invita a un pensamiento crítico y reflexivo en relación a los desafíos que posee la educación y analizar las bases curriculares actuales, como por ejemplo el de Historia, Geografía y Ciencias Sociales junto a los conocimientos que propone, contextualizándolos en las prácticas pedagógicas desde el enfoque educativo que se propone en el presente proyecto.

Es en este sentido, que surge en tercer lugar la necesidad de construir un plan curricular intercultural en la asignatura mencionada, debido a que es fundamental dar un paso más allá de lo declarativo o la acción realizada por un docente en el aula, sino que operacionalizar la interculturalidad en la práctica educativa, por lo tanto, contextualizar el currículum nacional de acuerdo a la realidad del establecimiento, abordando la diversidad cultural y las identidades presentes en el aula desde el eje curricular con un enfoque intercultural.

Y es que, las herramientas obtenidas en el desarrollo de este proyecto, es dejar atrás un ámbito netamente teórico y contextualizarlo a la praxis de las prácticas pedagógicas al interior y fuera del aula, desde un perfil profesionalizante como agente transformador. Generando una comprensión más profunda de los desafíos que posee el sistema escolar chileno, como también de las comunidades educativas, siendo parte no solo del análisis y reflexión sino también de la toma de decisiones en las instituciones educativas como es el caso de la Escuela Primitiva Echeverría.

Es por ese motivo, que la construcción del Plan curricular Intercultural no se trata de la operacionalización de un conocimiento de forma vertical, sino que un esfuerzo de pensar el currículum como un elemento dinámico en donde se integre el saber del cuerpo docente en el rediseño de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la valoración de la interculturalidad dentro de las escuelas. El cual se generó en base a tres objetivos específicos secuenciales, que buscaban esta participación del cuerpo docente relacionado a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en conjunto con el equipo técnico pedagógico, en cuanto a la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas en relación a la interculturalidad mediante talleres teórico/práctico como es el objetivo específico 1.

Por otro lado, desde una visión de liderazgo democrático y que va en sintonía de la horizontalidad de la interculturalidad en cuanto al diálogo, se buscó generar espacios de construcción del plan curricular intercultural que busca reconocer la diversidad cultural en el aula, el cual se relaciona con el objetivo específico 2. Y finalmente, con esta construcción, dar como resultado la incorporación de prácticas pedagógicas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales asociadas a los principios de la educación intercultural de forma progresiva tanto en las planificaciones como en el quehacer del aula, el cual se relaciona con el objetivo específico 3.

De esta manera, los tres objetivos específicos permitieron el logro del objetivo general del presente proyecto de innovación que es diseñar un plan curricular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico de la Escuela Primitiva Echeverría, para que las y los docentes desarrollen prácticas pedagógicas interculturales. La elaboración de esta propuesta de innovación ha permitido desarrollar habilidades de liderazgo educacional desde un enfoque de derecho, con conocimiento en la construcción de diseño, gestión y en la búsqueda de la implementación curricular, elaborando planes de estudio en miras del mejoramiento educacional, como también en la construcción de instrumentos de monitoreo curricular. De esta forma, ha permitido desarrollar habilidades que se orientan en la transformación curricular desde una visión crítico – reflexiva como eje central de las prácticas pedagógicas.

Consecuentemente, la construcción del presente proyecto de innovación pedagógica se ha alineado con cada una de las competencias del programa de Magister, en cuanto a la reflexión crítica sobre la construcción de los conocimientos pedagógicos y disciplinares desde la praxis, evaluando propuestas de mejoramiento del quehacer profesional desde una visión integral y transformadora, generando oportunidades de aprendizaje significativa para los integrantes de la comunidad educativa.

Finalmente, es relevante señalar que el presente proyecto ha permitido gestionar procesos pedagógicos de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación curricular, posibilitando las oportunidades de aprendizaje profesional desde el ámbito curricular, el cual está enmarcado en una construcción y reconstrucción de la sociedad desde una visión inclusiva, colectiva y horizontal.

8.2 Proyecciones y limitantes

Al analizar y reflexionar sobre la construcción del presente proyecto de innovación pedagógica es posible reconocer limitantes y proyecciones en diversos aspectos.

En primer lugar, como limitaciones se puede establecer que esta propuesta involucra un trabajo colaborativo docente que debe sostenerse durante un periodo prolongado de tiempo, por lo que asegurar la continuidad de este trabajo resulta imprescindible para su implementación. Concretamente, esta propuesta considera el trabajo de docentes de una asignatura en un plazo de dos años, en donde el primero se centra en las capacitaciones a docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo sobre educación intercultural, y posteriormente en el segundo año la construcción en conjunto de estos docentes junto al equipo técnico pedagógico del Plan Curricular Intercultural. Por lo que, situaciones emergentes como ausencias, licencias médicas, desvinculaciones y/o contratación de nuevos docentes, implicará el desafío de realizar procesos de inducción de tal manera de facilitar la incorporación efectiva de nuevos docentes al trabajo en curso, lo cual reviste cierta complejidad por el tiempo y los recursos implicados en ello.

Junto a lo anterior, cabe consignar que esta propuesta depende directamente del tiempo, espacio y recursos que otorga la escuela (principalmente el equipo de gestión y

técnico pedagógico) para su desarrollo. Esto debido, a la necesidad de contar con espacios para la capacitación docente como también de las jornadas de trabajo para la construcción del plan curricular intercultural, en donde el trabajo colaborativo y la reflexión docente resulta fundamental en un espacio y tiempo óptimo de acuerdo a la calendarización establecida.

Ante lo recién señalado, se puede agregar que otra limitante o complicación es el compromiso en la ejecución del Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo en el 2025, dado que, depende directamente del cuerpo docente implementar, con las respectivas adecuaciones de sus prácticas pedagógicas (declarada previamente en sus planificaciones), un enfoque intercultural de manera metódica y continua. Algo similar ocurre con el equipo técnico pedagógico quien debe acompañar y guiar este proceso pedagógico, con las respectivas retroalimentaciones, tanto de sus planificaciones como de las prácticas pedagógicas de las y los docentes mediante una estrategia que incluye la observación de clases de manera periódica en pro de un trabajo en conjunto, con el fin de consolidar este enfoque en la asignatura.

Por otro lado, el presente proyecto significa una mejora potencial en lo curricular en cuanto a las prácticas pedagógicas desde un enfoque inclusivo como es la interculturalidad, favoreciendo el dialogo sociocultural e identitario de la comunidad educativa, principalmente de las estudiantes, en donde las y los docentes tienen un rol fundamental en su desarrollo. Es por ese motivo, que es un desafío inmenso en lo profesional generar estos espacios de capacitación docente, construcción colaborativa del plan curricular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su posterior implementación.

Respecto de las proyecciones del presente proyecto es posible afirmar que estas surgen de los desafíos y el potencial que la propuesta posee a largo plazo, tales como ampliar e incluir este enfoque intercultural y el presente plan curricular a primer ciclo básico de la misma asignatura, como también a otras asignaturas del mismo ciclo de enseñanza. De esta forma, mediante un análisis y evaluación a finales de 2026 sobre la implementación del presente plan, se puede decidir su proyección curricular.

Esto se debe a que, si bien la interculturalidad como enfoque en las prácticas pedagógicas se generan en primera instancia en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, esto solo es el inicio de una transformación de la escuela hacia una pedagogía inclusiva en donde prime el diálogo sociocultural. De esta forma, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales puede servir como una puerta de entrada para dar espacio al dialogo de saberes e identidades en aulas diversas culturalmente hablando, a partir de una perspectiva histórica. De esta forma, se puedan unir asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Música, Artes Visuales, entre otras. Esto es relevante si se considera que resulta insuficiente que solo una asignatura tenga un enfoque intercultural, mientras que el resto mantenga prácticas asimilacionistas. Por lo tanto, la consolidación de esta propuesta requiere avanzar hacia este enfoque desde todas las asignaturas presentes en el currículum nacional.

Por otro lado, contribuye a la reflexión docente constante en cuanto a analizar el currículum escolar y sus prácticas pedagógicas con respecto a la inclusión y diálogo con las diversas culturas e identidades presentes en el aula. De esta forma, la capacitación constante en temáticas como interculturalidad aporta en el desarrollo académico como también de habilidades blandas las cuales pueden aportar al fortalecimiento de la relación entre docentes, estudiantes y familias de la comunidad educativa.

La propuesta de innovación educativa que aquí se ha presentado aporta en una mejora constante del clima de aula y reduce conflictos xenofóbicos y racistas a partir de la tolerancia y el respeto con enfoque de derecho. Así, la escuela toma conciencia de la realidad escolar y trabaja como comunidad en donde el ámbito curricular vaya de la mano con la convivencia escolar en pro del aprendizaje y el bienestar de las y los estudiantes.

En este fortalecimiento, es que también la escuela se puede proyectar en el tiempo con un liderazgo democrático, en donde la toma de decisiones no pasa solo por el equipo de gestión y técnico pedagógico, sino que las y los docentes también sean parte de la construcción de planes, proyectos y actividades en pro de la escuela. Como también ampliar esta toma de decisiones a cada miembro de la comunidad educativa, generando una identidad y compromiso con el PEI, principalmente con sus sellos y valores como el respeto a la diversidad e inclusión, tolerancia, solidaridad, justicia social y acogida.

Finalmente, es relevante resaltar que, desde el ámbito curricular, como eje central dentro de una escuela, se fomenten más proyectos que promuevan la reconstrucción de la sociedad desde el diálogo, reflexión y acción consciente de las problemáticas, injusticia y desigualdades que existen y que afectan a las comunidades educativas materializando en ello el rol transformador de la educación.

9. Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Taller buen trato en el aula*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Taller_Buen_trato_en_el_aula_docentes.pdf. Fecha de consulta: 8 de enero de 2024.
- Alarcón, J., Márquez, J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*. 45 (2), 7-27.
- Aranda, B., Silvestre, J., Salgado, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*. 26 (5), 25-35.
- Arias, K., Riquelme, P. (2018). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 18 (36), 177-191.
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. 6 (2), 144-159.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2021). *Flujos migratorios en América Latina y el Caribe: estadísticas de permisos para los migrantes*. OCDE.
- Bermúdez, E., Camacho, J. (2010). El uso del diagrama causa-efecto en el análisis de casos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 40 (3), 127-142.
- Bernstein, B. (1988). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Bogotá: Morata.
- Bolívar, A. (2007). El currículum como un ámbito de estudio. En J. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Pp.23-44). Madrid, España: Síntesis.
- Castillo, D., Thayer, E., Santa Cruz, E., Gajardo, C. (2019). *La escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos*. Santiago: Editorial Aún creemos en los sueños.
- Catalán, R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 371-387

- Cisneros, M. (2016). Cultura, lenguaje y educación en un mundo diverso: mirada sociolingüística. En J. Arboleda. (Ed.), *Simposio Internacional Educación, Lengua y Cultura*. Nueva York, The City University of New York (CUNY) Baruch College. Pp. 9-18
- Comboni, S., Juárez, J. (2013). La interculturalidad-es, identidad-es y el dialogo de saberes. *Reencuentro*, 66 (1), 10-23.
- Cortés, P., Leiva, J. (2012). *Resiliencia e interculturalidad en contextos en riesgo de exclusión social: una perspectiva educativa crítica*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje
- Corvalán, J., Stefoni, C. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45 (3), 201-215.
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 20 (11), 45-76
- De los Santos, A., Ramírez, J., Lara, J. (2013). *Guía Técnico Pedagógica para el diseño de proyectos innovadores de educación intercultural*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz, A. (2003). Conceptualización de la esfera de lo curricular. En Díaz, A. (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). *La Investigación Educativa en México* (5), 33-61.
- Díaz, F. (2011). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. Ciudad de México: Trillas.
- Escuela Primitiva Echeverría (EPE), (2020). *Cuenta Pública: 2020*. Recuperado de: https://www.erpeduca.cl/documentos/biblioteca/0057_20210401_32215_urjxrp.pdf. Fecha de consulta: 8 de enero de 2024.
- Escuela Primitiva Echeverría (EPE), (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <https://cdnsae.mineduc.cl/documentos/10228/ProyectoEducativo10228.pdf>. Fecha de consulta: 8 de enero de 2024.

- Espín, A. (2019). La Inclusión desde un Enfoque de Derechos Humanos en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad. *Revista Publicando*, 6 (21), 34-47.
- Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Revista Opción*, (87), 352-373.
- Fuentes, C., González, M., González, N., Méndez, C., (2020). *Culturas populares en América Latina: dimensiones Transnacionales del folklore a la industria cultural*. [Tesis para optar al título de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Fundación Integra. (2010). *Proyecto Curricular*. Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Transformación Educativa. (2022). *Diagnóstico de la Convivencia Escolar ocurridas tras el retorno a la presencialidad en la Escuela Primitiva Echeverría*. Santiago, Chile.
- Gallego, L., Gallego, H. (2010). De la racionalidad técnica a la racionalidad crítica. *Revista Paca*, (2), 106-118.
- Gimeno, J. (2008). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno & A. Pérez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (Pp. 137-170). Madrid: Morata
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gonzalez, O. Berríos, Ll., Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación social. *Estudios Pedagógicos*, 47 (1), 197-217
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata
- Hapler, J. (2004). Acomodación, espacio cultural, ambientes dotados de posibilidades, zonas de contacto y administración de la diversidad: una perspectiva antropológica. En Zapata, B (Ed.). *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona, Icaria.

- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 55 (2), 151-169.
- Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Jara, L., Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios Pedagógicos*, 45 (3), 333-351.
- Labrada, R., Álvarez, I. (2020). El objeto y el campo en la investigación científica. *Innovación Tecnológica*, 26 (4), 1-6.
- Lavín, S., Abraham, M., Ávila, M. (2022). Centralización – descentralización curricular: contradicciones y desafíos. En Osandón, L. (Ed). *Claves para el desarrollo del currículum. Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas*. Santiago: LOM.
- Leyva, J., Guerra, Y. (2020). Objeto de investigación y campo de acción: componentes del diseño de una investigación científica. *Edumecentro*, 12 (3), 241-260.
- Lluch, X. (2005). Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. En Fernández, T., Molina, G (Ed.), *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Loyola, C., Carvajal, A. (2020). El Índice de Inclusión como herramienta para la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno. Aportes desde una propuesta metodológica. *Revista chilena de Pedagogía*, 2 (1), 107-134
- Magendzo, A. (2021). Un currículum controversial – problematizador: un desafío para la educación de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 34 (12), 215 – 220.
- Magendzo, A. (2022). Tensión ideológica entre el currículum nacional y currículum global. En Osandón, L. (Ed). *Claves para el desarrollo del currículum. Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas*. Santiago: LOM.

- Méndez, M. (2020). Currículum y colonialidad. Repensando el currículum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14 (18), e089.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares: Primero a Sexto básico*. Unidad de Currículum y Evaluación: Santiago
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares: 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago.
- MINEDUC. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. CPEIP, Santiago.
- MINEDUC. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP.
- MINEDUC. (2023a). *Actualización Priorización Curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Orientaciones generales*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2023b). *Actualización Priorización Curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Educación Básica y Media*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mora, M. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6 ° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45 (1), 83-102.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General.
- Navarro, D. Trazar, E. (2017). *Análisis del currículum escolar en contexto de aula con estudiantes migrantes en un liceo de Viña del Mar*. (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Tendencias recientes de la migración en las Américas*. Buenos Aires y San José: OIM.
- Orrego, V. (2021). *Innovación educativa en el aula: Transformando la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI*. Resumen ejecutivo. Santiago: Elige Educar.
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18 (3), 91-110.

- Ortiz, J. (2022). *La educación intercultural, un referente curricular desde las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar transfronterizo*. Tesis Doctorado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Osandón, L. (Ed). (2022). *Claves para el desarrollo del currículum. Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas*. Santiago: LOM.
- Palencia, A. (2017). *Propuesta de un plan de intervención intercultural en las aulas*. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación.
- Pávez, I., Ortiz, J., Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45 (3), 163-183.
- Poblete, R. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos*, 45 (3), 353-368.
- Polanco, S. (2021). *Región Metropolitana de Santiago Índice de prioridad social de comunas 2020: SEREMI de Desarrollo Social y Familia Metropolitana*. Recuperado de:
[https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/boletin_interno/INDICE_DE_PRIORIDAD_SOCIAL_2020\(1\).pdf](https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/boletin_interno/INDICE_DE_PRIORIDAD_SOCIAL_2020(1).pdf). Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2022.
- Portes, A. (1995). "Economic sociology of immigration: a conceptual overview", en Portes, A. (ed.): *The economic sociology of immigration: essays on network, ethnicity and entrepreneurship*. New York: Russell Sage Foundation.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. México.
- Quintriqueo, S. (2009). Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche. *Revista CUHSO*, 17 (1), 23-35.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., Corvalán, J. (2018). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños: Arqueología y Antropología Surandinas*, 64, 337-359.

- Rojas, N. Vicuña, J. (2019). *Migración en Chile*. LOM Ediciones. Santiago
- Rosado, G. (2019). Prácticas inclusivas e interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros países a Cataluña. *Revista Scientific*, 14, 161-183.
- Sachiri, M. (2013). *Curriculum Theory. Conflicting visions and Enduring Concerns*. Boston: Sage.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 21-43.
- Sanhueza, S., Carmona, C., Morales, K. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45 (3), 387-396.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Schmelkes, S. (2006). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*. Vol. 1 México D.F.: **Secretaría** de Educación Pública.
- Servicio Jesuita a Migrantes, SJM (2022). *Migración en Chile. Lecciones y desafíos para los próximos años: Balance de la Movilidad Humana en Chile 2018 – 2022 (3)*. Santiago: Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>.
- Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur. Serie Población y Desarrollo No.123*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43584/1/S1800356_es.pdf
- Stenhouse, H. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tadeu Da Silva, T. (1999). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Thayer, L. (2008). *La expropiación del tiempo y la apropiación del espacio: la incorporación de los inmigrantes latinoamericanos a la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 275 – 292.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2013). *Organización de las Naciones Unidas para la educación la ciencia y la cultura*. Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Bolivia: III-CAB.
- Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52 (1), 119-135.

10. Anexos

10.1 Validación cuestionarios

El instrumento fue revisado y validado en el curso “Construcción de problemáticas para la elaboración de proyecto en educación” del profesor Andrés Marió, académico del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, específicamente del Programa de Magíster en Educación con mención en Currículum Educacional. Junto con las y los docentes que cursan el Magíster como Manuel Olivares, Daniela Díaz.

Comentarios		
Andrés Marió	Ser directo con las preguntas	Ordenar las preguntas de lo macro a lo micro
Manuel Olivares y Daniela Díaz	Especificar si las preguntas son a nivel nacional o apuntadas a la escuela	Preguntar sobre la definición del concepto de interculturalidad

10.2 Validación entrevistas

El instrumento fue revisado y validado en el curso “Construcción de problemáticas para la elaboración de proyecto en educación” del profesor Andrés Marió, académico del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, específicamente del Programa de Magíster en Educación con mención en Currículum Educacional

Comentarios		
Andrés Marió	Especificar el nivel educativo al que refieres	Dar por entendido que saben que es interculturalidad
	Acotar a 3 años la experiencia educativa	Utilizar “las y los” si los has usado a lo largo del proyecto

10.3 Validación focus group

Para el desarrollo del focus group se realizó un proceso de validación con 2 académicos de la UMCE, que se especializan en interculturalidad tales como Diego Pinto Veas (director de la Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión) y Virginia Aranda Parra (Dr. En Educación intercultural y Profesora de Filosofía).

JUICIO DE EXPERTO

Investigador: Christopher Fuentes González

Identificación de el/la Juez/a:

Nombre	Diego Pinto Veas		
Título Profesional	Geógrafo		
Grado Académico	Magíster		
Institución donde se desempeña / Unidad Académica	UMCE	Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión	
Cargo	Director		

INSTRUCCIONES PARA EMITIR EL JUICIO DE EXPERTO:

Cada una de las filas que se enumeran, corresponde a un enunciado de la Encuesta. Anote en cada una de las tres casillas, bajo cada uno de los tres criterios que se mencionan, la letra que represente mejor su evaluación a la pregunta, considerando la relación de ésta con el objetivo al cual pertenece.

E= Excelente	B= Bueno	M= Se puede mejorar	X= Se debe eliminar
---------------------	-----------------	----------------------------	----------------------------

Las categorías para evaluar son:

1. Pertinencia teórica con el objetivo, es decir la pregunta se relaciona de forma coherente con el objetivo al cual pertenece.
2. Redacción en cuanto a organización correcta de lo escrito.
3. Claridad en el planteamiento de la pregunta (contenido) con respecto a la comprensión de los/as participantes atendiendo al contexto profesional de ellos/as.
4. En la casilla de comentarios, si lo estima puede confirmar las preguntas o sugerir modificaciones.

Contextualización: el instrumento corresponde a una focus group que será respondida por docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Objetivos Específicos	Enunciado	Pertinencia Teórica	Redacción	Contenido	Comentarios
1) Comprender la Interculturalidad dentro del Currículo nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la visión de docentes en ejercicio	¿Cuál es su visión acerca del currículo nacional frente a la inclusión educativa en lo referido a la interculturalidad?	B	M	M	¿Cuál es su visión acerca de la inserción de las ideas, contenidos o perspectivas de la interculturalidad en el currículo nacional?
	¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural en el currículo de Historia, geografía y Ciencias Sociales?	E	E	E	
	¿Qué rol le atribuyen a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la promoción de la educación intercultural?	E	E	E	
2) Analizar las prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores de historia, geografía y ciencias sociales en ejercicio que de acuerdo a su visión se vinculan a un enfoque educativo intercultural.	¿Qué prácticas pedagógicas han realizado en sus clases para generar instancias de inclusión a raíz de la diversidad cultural presente actualmente en nuestras aulas?	B	B	M	¿Qué prácticas pedagógicas han realizado en sus clases para generar instancias de inclusión PARA ESTUDIANTES PROVENIENTES DE DIVERSOS PAÍSES O PUEBLOS ORIGINARIOS?
	¿Qué prácticas pedagógicas considerarían que deben modificarse dentro de las salas de clases en pro de una educación intercultural?	E	E	E	
	¿Cuáles son elementos claves para llevar a cabo prácticas pedagógicas interculturales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	M	B	B	¿Cuáles son AQUELLOS ASPECTOS RELEVANTES A CONSIDERAR EN prácticas pedagógicas interculturales PARA la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?
3) Identificar los principales desafíos que conlleva la Interculturalidad en el currículo nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la visión de docentes en ejercicio	¿Cuáles son los principales desafíos pedagógicos para avanzar hacia un currículo intercultural?	E	E	E	
	¿Cuál sería el rol de la formación inicial y continua en el fomento de una educación intercultural?	E	E	E	

JUICIO DE EXPERTO

Tesis:

Investigador: Christopher Fuentes González

Identificación de el/la Juez/a:

Nombre	Virginia Aranda Parra		
Título Profesional	Profesora de Filosofía		
Grado Académico	Dra. En Educación Intercultural		
Institución donde se desempeña / Unidad Académica	UMCE	Formación Pedagógica	
Cargo	Docente/Investigadora		

INSTRUCCIONES PARA EMITIR EL JUICIO DE EXPERTO:

Cada una de las filas que se enumeran, corresponde a un enunciado de la Encuesta.

Anote en cada una de las tres casillas, bajo cada uno de los tres criterios que se mencionan, la letra que represente mejor su evaluación a la pregunta, considerando la relación de ésta con el objetivo al cual pertenece.

E= Excelente	B= Bueno	M= Se puede mejorar	X= Se debe eliminar
--------------	----------	---------------------	---------------------

Las categorías para evaluar son:

1. Pertinencia teórica con el objetivo, es decir la pregunta se relaciona de forma coherente con el objetivo al cual pertenece.
2. Redacción en cuanto a organización correcta de lo escrito.
3. Claridad en el planteamiento de la pregunta (contenido) con respecto a la comprensión de los/as participantes atendiendo al contexto profesional de ellos/as.
4. En la casilla de comentarios, si lo estima puede confirmar las preguntas o sugerir modificaciones.

Contextualización: el instrumento corresponde a una Focus Group que será respondida por docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Objetivos Específicos	Enunciado	Pertinencia Teórica	Redacción	Contenido	Comentarios
1) Comprender la Interculturalidad dentro del Currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la visión de docentes en ejercicio	¿Cuál es su visión acerca del currículum nacional frente a la inclusión educativa en lo referido a la interculturalidad?	E	E	E	
	¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural en el currículum de Historia, geografía y Ciencias Sociales?	E	E		Refundiría la segunda y la tercera con el fin de tener menos preguntas. No olvidar que el focus debe supera en algo los 60 minutos
	¿Qué rol le atribuyen a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la promoción de la educación intercultural?				Y esto implica menos preguntas
2) Analizar las prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores de historia, geografía y ciencias sociales en ejercicio que de acuerdo a su visión se vinculan a un enfoque educativo intercultural.	¿Qué prácticas pedagógicas han realizado en sus clases para generar instancias de inclusión a raíz de la diversidad cultural presente actualmente en nuestras aulas?	E	E	E	Al ser el foco las prácticas docentes, es importante que se mantenga en este caso el número de preguntas.
	¿Qué prácticas pedagógicas considerarían que deben modificarse dentro de las salas de clases en pro de una educación intercultural?	E	E	E	
	¿Cuáles son elementos claves para llevar a cabo prácticas pedagógicas interculturales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	E	E	E	
3) Identificar los principales desafíos que conlleva la Interculturalidad en el currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la visión de docentes en ejercicio	¿Cuáles son los principales desafíos pedagógicos para avanzar hacia un currículum intercultural?	E	E	E	En este caso refundiría la primera y segunda Y si el tiempo da, mantenerlas.
	¿Cuál sería el rol de la formación inicial y continua en el fomento de una educación intercultural?	E	E	E	

10.4 Cuestionario

Encuesta para proyecto de Magister en Educación en la UMCE

Usted ha sido invitada (o) a participar en un estudio "Propuesta Didáctica Para Alcanzar Un Currículum Escolar Intercultural En La Asignatura De Historia, Geografía Y Ciencias Sociales En La Escuela Primitiva Echeverría", a cargo de Christopher Fuentes Gonzalez, estudiante de Magister en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

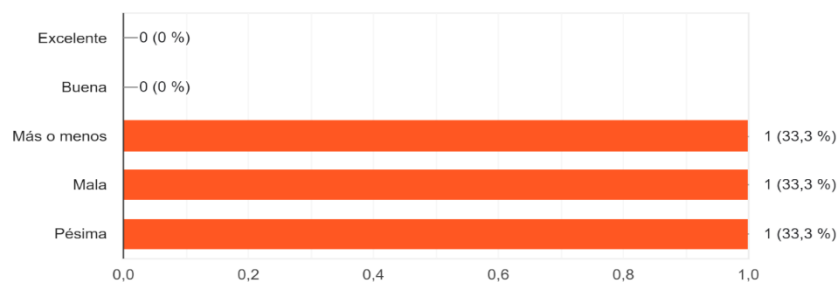
El objetivo de este cuestionario es analizar la percepción del mundo educativo en Educación Intercultural desde el rol de los y las docentes encuestados.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder la siguiente encuesta que tiene como duración aproximada de 10 minutos. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con códigos, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la encuesta. De esta manera, los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

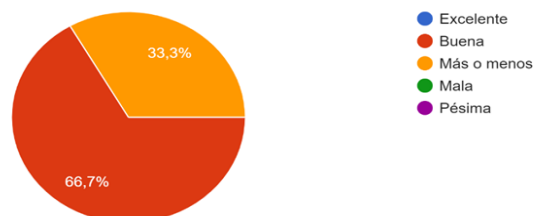
De acuerdo a su percepción: ¿Cómo es la visión de la sociedad chilena sobre las migraciones intrarregionales en América Latina?

3 respuestas



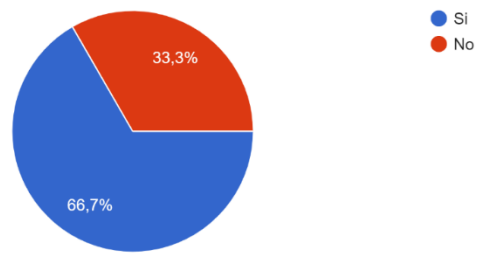
De acuerdo a su percepción ¿Cuál es la visión de los/as docentes que usted conoce sobre el aumento de las matriculas escolares de estudiantes migrantes?

3 respuestas



Durante su formación profesional ¿Recibió formación en educación intercultural?

3 respuestas



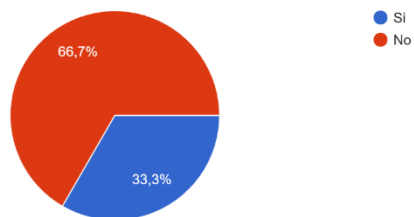
Con respecto a su percepción: ¿Con cuál de estas afirmaciones está de acuerdo en relación al significado de interculturalidad?

3 respuestas



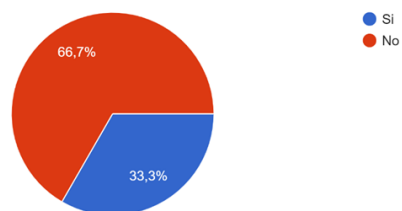
¿Cree usted que el actual currículum nacional tiene un enfoque intercultural?

3 respuestas



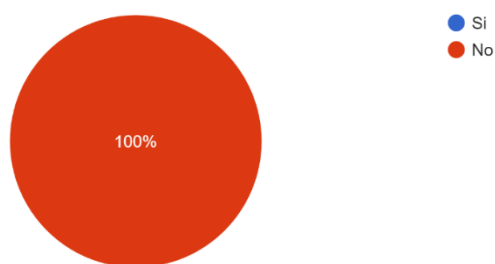
¿Conoce alguna escuela que realice educación intercultural?

3 respuestas



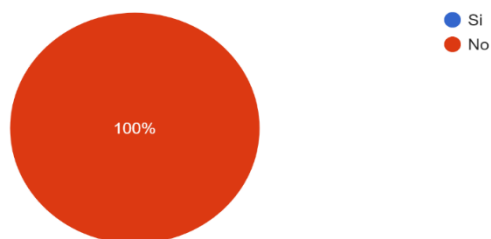
Si su respuesta previa fue sí, ¿Están dentro de la comuna de Renca?

3 respuestas



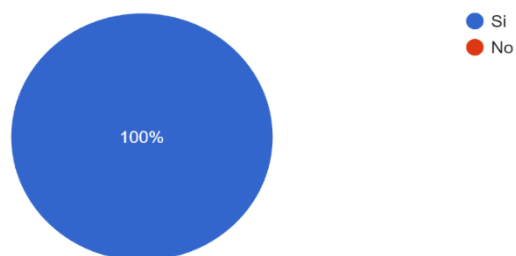
En su experiencia dentro de su actual lugar de trabajo ¿Has recibido por parte del establecimiento formación en educación intercultural?

3 respuestas



En su experiencia dentro de la comunidad educativa en los últimos 5 años ¿Has tomado la iniciativa de realizar instancias de intercambio cultural en tus clases o actividades?

3 respuestas



¿Cómo piensa que se podrían generar instancias de intercambio cultural en las escuelas y las salas de clases?

3 respuestas

De forma interdisciplinar y los ABP de la escuela, se pueden hacer proyectos que fomenten el intercambio cultural desde la música, el arte, Historia, religión y Lenguaje. Son asignaturas afines que si trabajan juntas, se pueden ir mezclando los OA y dar paso a conocimientos, habilidades y actitudes transversales que vayan en pro del intercambio cultural. La mejor manera son con actividades lúdicas y de reflexión que pueden concluirse con una presentación para escuela de todos los niveles educativos, incluyendo las diversas culturas que hay en la escuela

Dando un enfoque multicultural a actividades que tenían carácter nacional como la conmemoración del We tripantu o las celebraciones de los bailes típicos por nombrar algunos hitos significativos...

Incluyéndolas de manera intencionada al abordar el curriculum y los distintos hitos, actividades, etc de participación en la escuela.

10.5 Entrevistas semiestructuradas

10.5.1 Entrevista 1

a. Hola ¿me das autorización para grabar la entrevista?

R. Hola, si obvio, puedes grabar

b. ¿Cuál es su nombre y edad?

R. E.G., 35 años

c. ¿Qué asignatura impartes?

R. Historia y el taller de Formación Ciudadana

d. ¿Cómo cree usted que es la visión que posee la sociedad sobre los procesos migratorios de América Latina?

R. Pero a nivel país o general, es distinto. Porque Chile nunca había estado acostumbrado a procesos de migración tan intensos como últimamente, entonces era visto como algo lejano. Cuando se vio de manera cercana y palpable este proceso de inmigración, obviamente ha generado un aspecto negativo en la población. Se dieron a conocer manifestaciones de clasismo que antes no existía. Los del norte, acá en el centro, y ha genera un rechazo en el proceso migratorio en gran parte de la población. No tengo un dato concreto, pero si es cosa de escuchar a las personas del entorno cercano, el trabajo o en todos lados, que más de alguna habla de un proceso negativo a este fenómeno que siempre ha estado.

Que nosotros lo vivimos desde un punto de vista de migrar, pero no de recibir, y eso se manifestó en la Dictadura, donde muchas personas huyeron del país por otro contexto, pero fueron recibidos y acogidos de buena manera. Hay gente que se aprovechó desde ese punto de vista, de tomar partido a ese proceso migratorio de los años 80 y que terminó con actos delictivos y que hoy mismo se refleja con este proceso migratorio que surge aquí en Chile, en donde muchas personas han utilizado ese mismo fenómeno para cometer actos que alteran la sana convivencia en la población. La TV también ha cometido y generado un fenómeno de alarma en la ciudadanía, que más que para contener, ha generado más ... más expectación de la población hacia este proceso.

Pero América Latina está acostumbrado, el siglo XIX Argentina, Brasil recibieron olas de europeos producto del hambre, pandemia de esa época, y fue toda la costa atlántica. Y nosotros por nuestra geografía no recibimos en masa ese fenómeno migratorio, fueron de hecho agentes chilenos a Europa a buscar migrantes para poblar zonas a colonizar el sur de Chile, pero no fue un fenómeno de masas como se ha generado hoy en día. Así que es distinto.

e. Teniendo en cuenta esta visión, ¿Por qué cree usted que cambia la mirada de la sociedad chilena con respecto a la migración europea/USA en América Latina con la intrarregional?

R. Eeeh, yo cuando estaba leyendo a Hobsbawm y a él le llamaba la atención que cuando estaba en Chile haciendo sus estudios sobre las revoluciones latinoamericanas, era el único país de Latinoamérica que recibía con buenos ojos al migrante europeo. A diferencia de otros países que han sido totalmente rechazados por su colonialismo, en Chile era bien recibido. Pero ahí viene la distinción donde el europeo es bien visto pero el Latinoamericano, el compañero de sangre es mal visto y segregado por esta cultura que Chile siempre ha tenido esta impresión de creerse más europeo que latinoamericano. Siempre ha tenido esa concepción, ese paradigma, con respecto a que el europeo es una persona capaz, responsable, con hábitos de desarrollo, mientras que el salvaje es el latinoamericano, el cual no tiene costumbre y eso ha generado esta ola migratoria que lleva 10 años en Chile, generando un sentimiento de rechazo. Sobre todo en la ola de los 90 que es con los compatriotas peruanos. Los peruanos cuando llegan a Chile, que escapan de la pobreza y violencia.

Sin embargo, hoy en día, si uno hace una mirada de retrospectiva, la comunidad peruana vino solo a trabajar. Si bien es cierto, había lazos unidos, pero nunca ha habido inseguridad como con las olas migratorias actuales, y se han insertado en la sociedad chilena bastante bien. Han generado, en donde partieron de abajo y ahora tienen una consolidación como sociedad, de hecho, han generado lazos y redes, de hecho, controlan un porcentaje de comercio minorista del país, por negocios peruanos y ellos partieron de abajo, que poco a poco con esfuerzo, lograron una base sólida en el país. Eso mismo están haciendo los venezolanos, colombianos y haitianos, pero han generado un

sentimiento negativo en la sociedad chilena y que sienten que afecta la sana convivencia con esos grupos migratorios. Además, hay que ver como sale el sentimiento de superioridad post guerra del pacifico, donde hay un sentimiento de inferioridad del peruano y que no se refleja mucho con los colombianos y venezolanos. Por ende, hay otros reparos, y ahí viene toda esta situación geográfica de nuestro país, de encerrarse en uno mismo y no ver otras realidades.

f. ¿Cree usted que el actual currículum nacional tiene un enfoque intercultural? ¿Por qué?

R. Creo que sí, pero depende del profesor, donde este puede darle la interculturalidad a partir de los OA que plantea Historia y Geografía, pero no está intencionado hacia ese objetivo. Tú por ser la Unidad de 6° básico, en la Independencia puedes ver la Independencia latinoamericana. Por ejemplo, yo en una clase, al ver una estudiante venezolana años atrás, en vez de mostrar el proceso de independencia de Chile como inicio partí con Simón Bolívar y ahí darle una conexión como un proceso continental y no de nuestro país. Por ende, se puede intencionan a partir de los OA que te entrega la asignatura, entonces de ahí depende del profesor. Ahora si a partir de darle un proceso más amplio a los objetivos, debería venir de una directriz del Ministerio. Pero de lo que tenemos se puede lograr, se puede dar, hay que buscar el OA pero eso ya depende del profesor y eso no es que esté delineada con una política más amplia.

g. ¿Cuál es su opinión sobre los saberes de la asignatura de Historia en básica y media teniendo en cuenta la diversidad cultural de las aulas en el país?

R. Es como lo mismo, esta super interrelacionado, y ahí viene la capacidad del profesor de querer ampliar los OA y contenidos a partir de la realidad cultural que estamos teniendo. Y uno debe adaptarse a esa nueva realidad y no puede encerrarse que son solo estudiantes chilenos, porque eso es totalmente sesgado y hay que adecuar esos contenidos con las nuevas realidades que estamos percibiendo. Hay estudiantes que son chilenas pero que sus papás no son chilenos. De hecho, yo... a una estudiante de mi curso, le pregunte de donde eres “soy chilena”, pero su papá era colombiano y la mamá chilena, entonces en esa casa hay distintas culturas y uno debe empezar ampliar de Chile a hablar más de Latinoamérica para enganchar todas esas nacionalidades.

Y entender que Chile es parte de un continente y no una isla encerrada, ya que la globalización provoca eso, y tú necesitas darle un contenido más macro y no Chile como tal. Y en ese sentido un contenido más macro porque todo lo que sucede en Chile es por una circunstancia externa, al ser un país pequeño. No somos un país que sea relevante en las decisiones del mundo, de hecho, nos sometemos en las decisiones de otros y eso se relaciona con todos los procesos que se han dado. Y la migración tiene injerencia por la globalización, y Chile al ser un país más tranquilo, y con la globalización y el concepto de aldea global eso es imposible de escaparse de ese fenómeno.

h. ¿Cuál es su opinión sobre la celebración de las efemérides que se realizan en el país teniendo en cuenta la diversidad cultural de esta escuela?

R. Ahí el 21 de mayo es un tema candente, y uno debe dar una mirada más amplia. Ahí hubo un afán expansionista claramente que perjudicó a 2 países. Más que conmemorar un hecho bélico militar, hay que verlo de otra mirada, una de proponer el lazo entre pueblos hermanos que por una coyuntura política histórica se vieron enfrentados en una guerra, entonces a partir de eso hay que darle una mirada mucha más Latinoamericana y con fraternidad, más que una de disputa y rivalidad, que desde mi punto de vista está fuera de foco. Sobre todo, con el 21 de mayo. Este año podemos decir que en la escuela tuvimos que darle otra mirada, ya que tenemos estudiantes que son de Perú, y no de una mirada avasalladora. De hecho, en Perú, en su curriculum lo ven de una mirada distinta a nosotros, para ellos fue una humillación, con una mirada de derrota. Y es que Chile cometió abusos, sin respetar derechos, y las plazas del sur de Chile o la de metro Los Leones tiene estatuas de Lima. Y toda esa mirada hay que replantearse desde nuestra asignatura, y tener en cuenta a las niñas migrantes que tienen una diferencia cultural, que, si bien se han insertado, sus padres tienen otra mirada. Y nosotros debemos dar una mirada más amplia que solo Chile, una mirada global y de mundo.

Y las fiestas patrias, distintos cursos puedan interpretar bailes latinoamericanos y así se permite integrar a las estudiantes que a veces no comprenden la mirada de nuestros bailes típicos, porque no le encuentran sentido. Y ahí geografía debería darse una mirada más de América, porque hay mucha unidad de geografía de Chile que niñas

de otros países, si bien es necesario que lo aprendan para que se ubiquen, pero debe ampliarse. Debería darse una mixtura, porque hay OA de geografía que se repiten como 5° y 6° básica y que una de esas sea entorno a América Latina o América. O economía de 8° básico, que es geografía económica, y que sea más América y no tan centrada en Chile. Por ende, se debería hacer un cambio curricular. Por ahí yo creo que van las adecuaciones para generar una mayor participación de la diversidad cultural.

i. ¿Cuál cree usted que es la visión de las y los docentes básica del colegio sobre una educación intercultural en las clases de Historia?

R. Ahí no sé, desde nuestra realidad yo creo que mmm... yo creo que sí podría darse. Por lo menos en Historia podemos darlo. Habría que ir hablando con los demás profes, con la mentalidad de colegas que tienen un pensamiento no tan pluralista. Y ver si están dispuesto acceder si quieren que en sus contenidos se abran para este pensamiento y el desafío que implica. Y si el equipo directivo está dispuesta a aceptar ese desafío. Es más fuera de nuestras posibilidades.

j. ¿Qué actividades se han buscado hacer en la escuela para incluir a las estudiantes migrantes en la comunidad?

R. Se han hecho como los bailes típicos se hicieron antes de la pandemia, dándole una mirada de estudiantes que vieran bailes no solo chilenos. Bueno, los pueblos originarios no se han dado, y ahí se puede dar un enlace con el 24 de junio con otros pueblos originarios. Pero yo creo que ahí se da el enlace con los OA de las grandes civilizaciones americanas. Con esos OA puedes darle otras realidades culturales, y es que abarcaron muchos países de América y así las niñas tengan las percepciones de otros países, hubo adelantos que nuestros pueblos originarios no tuvieron. A partir de ellos se puede tomar ese enganche, como desafío para otros proyectos que en el día del 24 de junio a partir de los pueblos originarios se puede ver de otros países de Latinoamérica y salirse de solo Chile.

k. ¿Qué prácticas pedagógicas ha realizado en sus clases para generar instancias de inclusión a raíz de la diversidad cultural de nuestras aulas?

R. Yo busco siempre ampliar, porque como decía anteriormente, yo no veo la Historia de Chile sino Historia del mundo porque somos parte de un proceso y somos

influidos por otros actores. De hecho, nosotros no decidimos, solo acatamos. Se busca otra mirada desde otro punto de vista igual que en el TFC, uno pone fuentes audiovisuales de otros países que tienen relación con nuestros OA y ellas ven otra mirada, acentos. Hay una página que se llama “mente educativa” que habla del proceso de conquista y de una mirada más amplia y su punto de vista, con animaciones, con Historias cortitas, pero sirven como introducción para la clase. Uso muchas fuentes audiovisuales de otros países que tienen una mirada en común, obviamente del acento se nota que es otra mirada, actores políticos que influyen también como Simón Bolívar, San Martín que nos sirven para ver que somos parte de y no una isla. Somos parte de un proceso. Así adquirir relatos históricos de otros países y que tienen relación con nuestra realidad.

ABP que incorporé Frida Kahlo, y que habla de la Historia. EN 6° básico es Historia de Chile totalmente, pero la incorporé porque la Historia de México es semejante a la de Chile, porque al final todos tuvieron los mismos traumas y procesos de evolución social y política en los mismos periodos. A principios del siglo XX con la cuestión social en Chile y ellos con la Revolución Mexicana, y son procesos paralelos y así ven que lo que pasa en Chile también pasa en otros lados.

L. ¿Algo más que desea agregar?

R. Yo creo que es igual importante el proceso que tu estas realizando y que abre a una realidad que esta presenta y es difícil que se dé un paso atrás como la interculturalidad. A ver cómo evoluciona nuestro curriculum con respecto a esos OA, y dar espacio a esta nueva realidad que llegan a Chile y aceptarla es un desafío difícil, ya que existe cierta resistencia por la población, causando sentido de temor que te quiten tus tradiciones y ese proceso que esto es nuestro, y deben adecuarse y no nosotros adecuarnos a ustedes causa temor. Pero este proceso es inevitable, aunque no se quiera se va a dar igual. Y hay que ver como se incorpora en las políticas educativas, ya que el currículum se debe adecuar a ese nuevo segmento de la población que está llegando. Y las familias de distintas culturas están presente y va creciendo más, de hecho, uno interactúa más con personas extranjeras que chilenos en todo ámbito. Aunque el currículum se puede afectar y lo mismo que la interculturalidad, ya que hay una opción

según los últimos resultados si es que gana Kast y todo lo que hablamos, se retrocede todo, y seríamos perjudicados lamentablemente.

10.5.2 Entrevista 2

a. Hola ¿Me das autorización para grabar la entrevista?

R. Hola, si obvio, graba nomás, te autorizo.

b. ¿Cuál es su nombre y edad?

R. M.E.L., 39 años

c. ¿Qué asignatura impartes?

R. Lenguaje y Comunicación, Taller de Expresión Artística y Literaria y además soy la Coordinadora del Área de Humanidades

d. ¿Cómo cree usted que es la visión que posee la sociedad sobre los procesos migratorios de América Latina?

R. De manera general la visión que se tiene es negativa, puesto que la mayoría de los procesos migratorios surgen de la necesidad de las personas de salir de sus países de origen cuando atraviesan crisis políticas, económicas y sociales.

En ese escenario, las personas se ven forzadas a salir de sus países de orígenes en busca de una mejor calidad de vida, en busca de oportunidades laborales y un sistema que les ofrezca garantías de estabilidad política y económica, salud, educación etc.

De este modo la sociedad que recibe a los migrantes, en lo cotidiano, sienten que vienen a “quitar” los puestos de trabajo, muchas veces por necesidad se aceptan sueldos más bajos y condiciones de trabajo que quienes viven en el país no lo harían.

Al ser un número importante de personas que buscan como subsistir, en la calle la sensación es que vienen a “invadir” los espacios con su comercio informal. Ocupando puestos de trabajo, los cupos de atención en la red de salud, jardines infantiles colegios, etc.

Muchas veces sus costumbres, tradiciones y forma de expresarse son mal vistas por la sociedad. Sumado a las continuas noticias que hacen referencia al aumento de la delincuencia y delitos cometidos por extranjeros.

e. ¿Por qué cree usted que cambia la mirada de la sociedad chilena con respecto a la migración europea/USA en América Latina con la intrarregional?

R. Hay una gran diferencia en la percepción dependiendo de si el migrante proviene de Europa/ USA o es de América latina. En el primer caso se aprecia de manera positiva y el segundo de manera negativa.

Si el migrante viene de Europa la situación que se ve con “buenos ojos” ya que son países que en la sociedad y cultura general son valorados por ser países desarrollados, las personas son recibidas de buen modo asumiendo que vienen a aportar, se admira y se respeta su cultura.

En cambio, si el migrante es de América Latina se les recibe negativamente y por comentarios comunes en la cotidianidad se dice que vienen a robar y quitar el trabajo, esto por provenir de un país con menos desarrollo y estabilidad económica.

Si pensamos en la historia de nuestro país, tenemos ejemplos claros cuando la política nacional trajo migrantes de otros países para formar comunidad y poblar nuestro territorio. En su tiempo las personas fueron traídas de países europeos desarrollados, asumiendo que era deseable ese tipo de cultura para aportar e influir en la cultura de nuestro país.

f. ¿Cree usted que el actual currículum nacional tiene un enfoque intercultural? ¿Por qué?

R. Creo que no, ya que es un currículum centrado en lo nacional, hasta el momento no se ha realizado un cambio.

Creo que la presencia de comunidades migrantes y la interculturalidad no se ha plasmado en el currículum ya que se ha dado la responsabilidad a cada establecimiento de abordar y adecuar el currículum a su propia realidad y contexto. El problema es que en la práctica eso no se hace, por diversos motivos. Entonces finalmente queda un vacío en torno al tema y queda a la voluntad de cada comunidad educativa.

g. ¿Cuál es su opinión sobre los saberes de la asignatura de Historia en básica y media teniendo en cuenta la diversidad cultural de las aulas en el país?

R. Creo que los saberes propios del curriculum de historia pretende que los estudiantes conozcan y se apropien de los conocimientos básicos de cada cultura que presentan, así como de los procesos históricos, políticos, sociales, económicos, geográficos, culturales, religiones, así como también de los pueblos originarios etc. Todo esto, centrado en lo nacional y las culturas clásicas de occidente. A su vez esto se suma al fomento de la comprensión, análisis crítico reflexivo y la relación de todos estos elementos.

Ahora bien, esto es de manera común para todas las escuelas, dejando en manos de éstas la adecuación del curriculum a su propia realidad y contexto. Aspecto que en la práctica no se da de manera generalizada. Y eso es un problema ya que la riqueza cultural de nuestro país y sus comunidades son muy diversas a lo largo de todo nuestro país. Chile tiene manifestaciones culturales muy distintas en cada región o zona, por lo cual se hace necesario abordar el curriculum incorporando esas particularidades además de lo general.

h. ¿Cuál es su opinión sobre la celebración de las efemérides que se realizan en el país teniendo en cuenta la diversidad cultural de las escuelas?

R. La verdad es que las efemérides que se celebran en los colegios de nuestro país son únicamente las que son relevantes a nivel país y otras de importancia internacional comunes al mundo occidental.

Cada colegio decide si incluye o no efemérides locales y que atienden a la diversidad cultural propia del lugar y más aún cada escuela decide si incorpora o no efemérides que sean relevantes para las distintas comunidades migrantes a las cuales pertenecen sus estudiantes.

Con esto se puede ver que abordar la diversidad cultural en las escuelas está sujeta a la voluntad del establecimiento o iniciativa personal de sus docentes.

i. ¿Cuál cree usted que es la visión de las y los docentes básica del colegio sobre una educación intercultural en las clases de Historia?

R. Creo que la visión del docente es de tratar de abordar la interculturalidad con sus propias herramientas, a través de su propia iniciativa, con los conocimientos y buenas

intenciones que se tienen, ya que pueden palpar a diario en la cotidianeidad el hecho de tener estudiantes de otros países y ven la necesidad de integrarlas, así como también su cultura.

Creo cada docente desde su propia iniciativa y en la medida que le interesa el tema incluye aspectos de la interculturalidad en sus clases. Esto puede ser de manera más o menos consiente en el proceso de planificación, y se manifiesta más como las ganas de tocar el tema por intuición pedagógica que por venir indicado en el curriculum y por las ganas de integrar a sus estudiantes migrantes. Pero no porque el curriculum sea abordado y adecuado por iniciativa de la propia escuela.

j. ¿Qué actividades se han buscado hacer en la escuela para incluir a las estudiantes migrantes en la comunidad?

R. Ferias de exposición a la comunidad en la cuales se aborda la temática de las tradiciones y cultura de los pueblos latinoamericanos de los cuales provienen algunas de nuestras estudiantes.

Como esto no se intencionan abordándolo con una adecuación en el curriculum. La verdad es que he querido hacer visible los distintos tipos de cultura, mostrar y valorar la diversidad, la riqueza de las diversas tradiciones, a través del desarrollo e implementación de actividades prácticas. Tales como una celebración a nivel escuela para reconocer, celebrar, valorar y visibilizar la cultura de los otros países latinoamericanos de los cuales provienen en su mayoría nuestras estudiantes migrantes. No es un número muy alto, pero hay niñas de Perú, Colombia y Venezuela. En la celebración de fiestas patrias además de las tradiciones de Chile, también se incluyó una muestra cultural de estos países mostrando sus bailes típicos, teniendo puestos o stand, que mostraban comida típica, y tradiciones, religión, ubicación geográfica, escritores, símbolos patrios etc.

k. ¿Qué prácticas pedagógicas ha realizado en sus clases para generar instancias de inclusión a raíz de la diversidad cultural de nuestras aulas?

R. En lo práctico es proponer escenarios de aprendizaje donde se incluya de manera intencionada la cultura de los países de las estudiantes que provienen de otros países y también de pueblos originarios de nuestro país.

La cultura de nuestros pueblos originarios fue reconocida en la fecha del año nuevo mapuche. Cada curso debió investigar sobre un pueblo originario en particular y exponer sobre aspectos relevantes de su cultura, todo esto en salas temáticas que estarían abiertas a la comunidad escolar, tanto estudiantes como padres, apoderados, vecinos etc. A cada curso se le daría un tema en particular y debían comunicar sus reflexiones y opiniones sobre el tema a los visitantes. Como por ejemplo el aporte del rol de la mujer en cada comunidad indígena, cuál fue la repercusión en la cultura de estos pueblos en el proceso de conquista. Etc.

Desde la asignatura de lenguaje se promueve la investigación sobre hombres y mujeres destacados que han sido un aporte para sus países en distintos ámbitos y en diferentes países de Latinoamérica y el mundo. Promoviendo después la reflexión y el análisis críticos del alcance de sus aportes.

10.5.3 Entrevista 3

a. Hola ¿Me das autorización para grabar la entrevista?

R. Hola!, te autorizo, graba.

b. ¿Cuál es su nombre y edad?

R. C. R., 27 años

c. ¿Qué asignatura impartes?

R. Historia y el taller de Formación Ciudadana

d. ¿Cómo cree usted que es la visión que posee la sociedad sobre los procesos migratorios de América Latina?

R. Ufff, es complejo... ojalá fuera excelente. Pero lamentablemente no es así, de hecho, es cosa de ver las noticias, redes sociales como twitter o Instagram de cómo ha aumentado el racismo y la xenofobia. De hecho, es imposible olvidar las marchas que hicieron en Antofagasta y terminaron quemando las pertenencias de los inmigrantes, lo cual es lamentable. Y es que esta situación no es solo en Chile, casi toda América Latina es xenofóbica (hablando en general y espero que no se malentienda), pero, por ejemplo, mmm... República Dominicana y recuerdo datos de cuando estudiaba en la Universidad

de que han hechos muchas leyes y las encuestas determinan que son altamente racistas y xenofóbicos con los haitianos (teniendo en cuenta que son países vecinos en la misma isla), pero claro, donde son pobres, los miran en menos. Lo mismo pasaba con Colombia con respecto a la migración venezolana. O también los mismos inmigrantes se cuestionan unos a otros cuando llegan a Chile, por ejemplo.

e. Teniendo en cuenta esta visión, ¿Por qué cree usted que cambia la mirada de la sociedad chilena con respecto a la migración europea/USA en América Latina con la intrarregional? ¿Cambia la visión?

R. Totalmente, cambia totalmente. La gente mira con cara de adoración a los estadounidense a los migrantes europeos. Es cosa de ver cómo le abren los brazos para que llegue y en el siglo XIX los aceptan con la idea de poblar, pero también surgen las teorías de “mejoramiento de raza”. Pero, esa aceptación ¿se da con los latinoamericanos? Mmm yo diría que no, tal como dije anteriormente, ¿por qué? por los rasgos indígenas, por ejemplo, la pobreza, de hecho, con este último eeeh florece y se hace más notorio la xenofobia contra los latinoamericanos, porque nos damos cuenta que el problema no es la inmigración, sino que la inmigración latinoamericana, de color de piel, de lo que trae en el bolsillo. Todos felices con la cultura europea, teniendo la región de Valdivia la colonia alemana, su cerveza, gastronomía, arquitectura y toda la gente disfrutando, con alto turismo, sus selfies de por medio hablando maravillas, olvidando todo lo que implico para los pueblos indígenas. Pero cuando hablan de Antofagasta, cambia la mirada, porque donde llega inmigración latinoamericana, dicen que es Colombia prácticamente, que está lleno de robos y narcotráfico.

f. ¿Cree usted que el actual currículum nacional tiene un enfoque intercultural? ¿Por qué?

R. Se supone que lo declaran, con respecto a la inclusión, que tiene que trabajan los valores, los OAT, que se apoya con el Plan de Convivencia Escolar, que la LGE o la misma Ley de Inclusión. He visto escuelas interculturales en Santiago Centro, en donde tuve amigos que han trabajado en esos lugares, sin embargo, todo lo bonito que suena en general sobre atender la diversidad, esta no se hace presente en el currículum. De hecho, son los profesores y profesoras quienes deben generar el enfoque intercultural,

ya que no existen una base o un marco que lo establezca, solo leyes o políticas que no dialogan o no están actualizadas. A mi parecer, los profesores y profesoras tienen desde sus ajustes curriculares, las posibilidades de transformar la escuela, y mejorar la educación. Si bien, no debería funcionar así, si nosotros como profes no hacemos los cambios, no vendrá alguien a hacerlos por nosotros, porque se ha visto que casi nunca esta la voluntad de cambio y de respeto a la diversidad. Y la nueva constitución era una buena medida, pero ahí recae nuevamente, no podemos confiar, porque Chile siempre es reactivo a los cambios, creo yo. No sé si respondía bien a tu pregunta.

g. ¿Cuál es su opinión sobre los saberes de la asignatura de Historia en básica y media teniendo en cuenta la diversidad cultural de las aulas en el país?

R. Todo depende del docente nuevamente en el actual sistema y las actuales bases curriculares. Ya que son un marco, le dan la opción a los profes de ajustar y contextualizar los conocimientos de Historia para la realidad presente. Es decir, si hay estudiantes de diversas nacionalidades se pueden realizar ajustes de los OA y realizar las clases. Por ejemplo, si bien los OA de 6° básico son muy monocultural, ya que es la Historia de Chile desde la Independencia hasta nuestra actualidad. Aunque bueno, eh en realidad con la priorización curricular termina siendo la Independencia y Golpe de Estado solamente. Pero bueno, a lo que quería llegar es que los profesores y profesoras de Historia podemos adecuar esos objetivos, ya que desde la globalización no se puede entender a Chile como una isla, sino que está conectado con el resto del mundo y eso ya muestra una mirada más amplia culturalmente hablando, ahora con las estudiantes migrantes, aquí se puede hacer una adecuación para hablar de Independencia de América más que solo de Chile, por ejemplo.

h. ¿Cuál es su opinión sobre la celebración de las efemérides que se realizan en el país teniendo en cuenta la diversidad cultural de las escuelas?

R. Ufff, es un tema complejo, muy complejo. Porque a partir de algo tan simple pero significativo como las efemérides queda claro como en Chile existe una visión xenofóbica, racista y que se centra en la asimilación, más que en la diversidad cultural como hemos estado hablando. De hecho, hasta hace unos 15 años, cuando yo estudiaba en el colegio estos temas no eran temas, se asumía que estudiantes deben aprender o

conmemorar actos que son violentos. Yo encuentro violento ver estudiantes que son de Perú o de Bolivia celebrar el 21 de mayo, e imponerles la visión chilena. Lo mismo con el 12 de octubre y el día de la “raza”, cuando tenemos estudiantes indígenas en donde la conquista de América significó toda una masacre para los pueblos indígenas de América Latina. Lo mismo sucede con el 18 de septiembre y las fiestas patrias, en donde vemos colegas de educación física colocando nota por bailar cueca y yo me pregunto, y de hecho he peleado en duros términos con colegas, porque no tiene sentido que estudiantes sean obligados a aprender un baile que no es parte de su cultura. Si la estudiante quiere aprender, yo feliz le enseñaría, pero la diversidad cultural es dialogo, no una imposición y lamentablemente para esa fecha, las escuelas imponen la cultura chilena a personas que no están interesadas porque no sabemos su identidad o historia de vida, que implicó su movilización de su país de origen a Chile.

i. ¿Cuál cree usted que es la visión de las y los docentes básica del colegio sobre una educación intercultural en las clases de Historia?

R. mmm, pucha si hablamos del segundo ciclo, al menos por lo que conversado con mis colegas, contigo o con los otros 2 profes yo creo que son super abiertos a que se genere un enfoque intercultural, porque la diversidad cultural siempre va a ser un triunfo, en donde las culturas se enriquecen. Aprenden de si mismas y de otras culturas, pero igual creo yo, que este enfoque debería ser más allá que solo Historia, sino que aprovechando los ABP, que se incluyan otras asignaturas como música, por ejemplo, mmm lenguaje, artes eeh ciencias, educación física, matemática, bueno... todas en general.

j. ¿Qué actividades se han buscado hacer en la escuela para incluir a las estudiantes migrantes en la comunidad?

R. Pucha, yo no llevo tanto tiempo acá en la escuela, pero de los 3 años en que he estado acá como docente de segundo ciclo y ahora como docente de primer ciclo he vistos intentos de realizar actividades más inclusivas en pro de la diversidad cultural, al menos en conmemoraciones de pueblos indígenas o la reflexión sobre el 21 de mayo. Sin embargo, donde era online era complejo igual establecer actividades más significativas. Al menos este año, estaba la indicación según UTP de ser respetuosos con

la conmemoración del 21 de mayo por las estudiantes de Perú y Bolivia. Pero mm, recuerdo haber escuchado que antes se habría propuesto una feria intercultural, no sé si te sirva.

k. ¿Qué prácticas pedagógicas ha realizado en sus clases para generar instancias de inclusión a raíz de la diversidad cultural de nuestras aulas?

R. Oh la última y a la vez la que más me hará pensar en mi rol docente, mmm ... si he realizado clases desde un enfoque intercultural creo yo, como las clases sobre la independencia no solo enseñé sobre Chile, sino que al principio veo las nacionalidades dentro del aula y las guío por esos países también. O desde los ABP siempre con el profe de música hablamos de música latinoamericana para realizar análisis, reflexiones desde una mirada que va más allá de solo Chile. Con respecto a Formación Ciudadana y los derechos humanos, siempre hablo de otros países y no de Chile precisamente, sino que, de la realidad de Argentina, Venezuela, Perú, Asia, África, en donde el diálogo sea lo más importante y cuestionar la visión preponderante.

10.6 Focus group

1. ¿Cuál es la visión que tienen ustedes acerca de la inserción, ideas o contenidos desde la perspectiva de interculturalidad en el currículum nacional?

FG Experimentado 1 Yo creo que, de manera curricular no está tan intencionado, siento que queda a la libertad de cada colegio y cada docente de cómo aborda la interculturalidad. Ahora en la actualidad hemos tenido más y más estudiantes que vienen de otros países, pero siento que muchas veces, desde el docente desde sus prácticas y desde su buena intención genera instancias pedagógicas para integrar y visibilizar la cultura que poseen los estudiantes. Pero no siento que sea un eje que se dé desde el Currículum como tal, siento que está muy basado sobre todo en Historia y con lo que es nacional, muy nacionalista. Tiene la visión de esa manera y se aborda.

FG Experimentado 2 Eso a mí me intriga, yo soy medio nacionalista en ese sentido, claro son niñas que vienen de otro país, que vienen con otra cultura, con otra Historia y todo otro. Pero ellas vienen al nuestro, vienen a internarse y vivir acá, por ende,

tienen que además de venir a vivir, tienen que también aprender lo nuestro... entonces, por ej. Yo no estoy de acuerdo con un 18 con bailes de otros países, porque es nuestro y nuestras fechas. Si fuera algo más internacional y cada uno tenga sus fiestas patrias y fuera de todos los países puede ser, si no no. Entonces con lo que dice ella, con que en el currículum estuviera gráfico, escrito, especificado esta interculturalidad... no sé qué tanto lo apoyaría yo... porque si vienen acá, por ende, tienen que insertarse acá... lo que debemos hacer es la inclusión de sus modos, de que no se sientan solas, de que están bien recibidas y acogidas, que le escuches su forma de hablar y aprender de lo que dicen.

FG Experimentado 1 por eso digo que queda a voluntad de cada profesor, y de cada dirección porque yo en ese sentido, opino diferente a usted. Soy coordinadora de Humanidad y si recuerdan, tuvimos que abordar eso y es importante ver como se enriquece el currículum y las estudiantes con la diversidad cultural participe, como pueblo latinoamericano en general, y para mí es importante el respeto y la valoración de las tradiciones de las culturas, y una cosa no quita la otra. Y vamos hacer partícipe de nuestras tradiciones, pero ambos se enriquecen, en esa oportunidad hicimos una celebración de danzas folclóricas de Latinoamérica y fiestas patrias de Chile y todos los docentes se intención y que se hiciera folclor chileno y latinoamericano.

Por ej. Aunque hemos tenidos niñas de otros países, como China y Latinoamérica, yo siento que debemos abordar, ya que el contexto en el cual estamos viviendo es más diverso con las personas que llegan al país, y las aulas estarán más diversas con estudiantes que traerán diferentes creencias, culturas y cosmovisión y tenemos como cuerpo docente y educación abordar este tema. No podemos mirar a un lado.

FG Experimentado 2 Yo estoy de acuerdo en gran parte de lo que dicen, pero no estoy de acuerdo que se dé más énfasis a eso que a lo nuestro.

FG Experimentado 3 Yo creo en ese sentido, que es necesario modificar el curriculum en función de la viabilidad de hoy en día en todos los ámbitos, y la realidad de hoy es la diversidad, la gente de afuera vienen a habitar a nuestros espacios y hay que hacerlos parte de nuestro territorio, de nuestra Historia, pero también creo que hay que someterlos. Y en esos aspectos el currículum debería modificarse en función de las

necesidades de la comunidad educativa y de lo que se va desarrollando y quizá al mejor en fiestas patrias, darles énfasis a bailes.

Pucha no soy nacionalista, pero claro... poder integrar diferentes culturas y desarrollo de la práctica curricular y no solamente desde Historia y Geografía sino como un desarrollo transversal del curricular. No solo somos chilenos y chilenas y nunca lo hemos sido, entonces nosotros fuimos instruidos, formados y encuadrados en el sometimiento de la Historia de Chile y también en muchas cosas que no fueron incluidas en nuestro desarrollo y que eran necesarios, ya que acá había una interculturalidad. Era diversos y sigue siendo con los pueblos indígenas, y ahora hay familias de Perú y Bolivia y que llegan de todas partes, porque aquí siempre ha habido diversidad cultural. La diversidad es, es la norma y esa es la realidad, pero tampoco significa dejar de lado lo propio, pero es importante como no someter a todo el mundo en una doctrina de la Historia de Chile.

FG Experimentado 2 Con respecto a eso, yo creo que nosotros lo chilenos somos los menos que sometemos a los extranjeros a nuestra doctrina, y eso es una falencia porque nos adecuamos a todo lo que viene de afuera, ese es mi miedo, no es que no lo quiera recibir, porque hay niñas que amo que son colombianas y venezolanas, pero ellas no son de Colombia porque la siento de acá.

Pero tendemos a olvidar lo nuestro por recibir lo demás, y el curriculum debe ser equilibrado y si vamos hacer la interculturalidad ... que sea equilibrada, que veamos lo que viene de afuera por la diversidad cultural pero no olvidemos lo propio nuestro. Porque esa es nuestra idiosincrasia, adoptamos lo de afuera

FG Experimentado 4 Una cosa que rescato, que hay que irse adaptando a las necesidades, siento que ahora es un tema más latente y como todo cambio, la realidad y contexto cambia más rápido que lo que está escrito, entonces siento que es tiempo de que se tome cartas en el asunto y se adecue y se piense y mire el currículum en educación, pero con la mirada intercultural.

Así como tenemos lo nuestro y conocemos, tiene que abordarse lo de afuera... porque en educación tenemos una gran responsabilidad de tratar ir guiando y orientando los cambios que van surgiendo y cómo vamos educando a las niñas en ese sentido para

disminuir el racismo y xenofobia, entonces yo creo que quizá, el curriculum siempre va a venir un poco más tarde... entonces debe abordarse, yo creo que sí, de una manera escrita y no que quede en la interpretación del docente.

FG Experimentado 1 A partir de los fenómenos recientes, se plantea que el currículum debe ser cambiado, y con esta globalización que se da en nuestro país, ya que es un tema latente con procesos permanente, y el curriculum actual no está adecuado ya que es muy conservador por la Dictadura vs lo liberal... ahora se busca un sentido más comunitario y se abre a nuevas realidades con la diversidad cultural que siempre ha estado. No se habla de lo intercultural de los pueblos originarios, y el docente ve si se aplica o no, siendo algo más cercano y no se ve... menos se ve a otros países... ya que hay un discurso oficial que no es el más correcto y que interpreta todo, y ahí viene la intención del docente y ve cómo abordar estos procesos que se acelera en el último tiempo, poder adecuar el currículum a la realidad actual, y va en el rol docente. Discusión que se da, lo he conversado con otros profesores al respecto, en donde ¿Cuál es la intencionalidad que se da? ¿Cómo los hago partícipes en la nueva realidad social? Una discusión si nos centramos en el aspecto conservador del Estado Nación o solo le damos las libertades, o ya lo enfocamos en un sistema comunitario en donde todos somos partícipes en intencionan el curriculum.

Aquí está el currículum en este proyecto o focus, en como el curriculum debe ser cambiado para acoger a estas nuevas realidades de diversidad cultural. Una es la mirada del docente que tiene una visión más comunitaria que lo intencionan de esta perspectiva, porque sabe que Chile esta inserto en el mundo, y los fenómenos que pasan acá pasan en otros países, por ende, se puede conectar con la diversidad de nacionalidades, todos tienen proceso de conquista, intervención extranjera o revoluciones... ahora el desafío es como incorporar la realidad de los pueblos originarios, ya que esta solo de pasadita.

FG Experimentado 4 Primero rescatar lo que tenemos olvidado, si no nos rescatamos a nosotros mismos como vamos a rescatar a los que llegan e incluirlos.

FG Experimentado 4 la inclusión curricular debe plantearse, ya que esta desfasados donde la última fue 2012-2018, ahí vienen los conceptos de integrar en formación ciudadana como transversal para hablar de estas temáticas... y así tener un

discurso crítico de lo que se viene... y dentro del mundo académico están con sorpresa viendo cómo se está distorsionando el pensamiento desde un discurso oficial que no aborda la diversidad cultural en nuestra sociedad... por eso, existe esta alarma sobre lo que está pensando la gente y como se abordar y puede traer consecuencias horribles.

FG Experimentado 2 en esas reformas teníamos que dar los idiomas indígenas, hay varios idiomas indígenas en el currículum, en el MINEDUC y estos no se dan.

FG Experimentado 3 Yo creo que es importante que conozcan nuestra propia identidad y nos hagamos parte de lo que nos conforma, pero dar énfasis en aprender las distintas lenguas, no es necesario, pero si otras cosas, ósea, el curriculum es técnico... y se han ido quitando muchas cosas y que eso afecta la visión crítica, y eso es peor para la sociedad con todo lo que ha venido y viene... entonces en ese sentido, es necesario modificar entorno a la realidad de Chile y ya no son extranjeros y chilenos... ya que somos todos sociedad, y hay que hacerlo parte, estas personas extranjeras que llegan se conviertan en ciudadanos y ciudadanas y se hacen parte de las elecciones, de construir y de la polis y con todo lo que significa, entonces desde ahí la necesidad de hacer parte a esta interculturalidad y todo lo que se desarrolla en él. Después tenemos consecuencias nefastas.

FG Experimentado 2 Yo desde mi mirada cristiana, sin ver Historia y currículum, yo soy capaz de recibir a todas las nacionalidades y no las discrimino, incluso si tengo que hablar de otras religiones, y lo hago, le enseño lo que yo creo y comparto mi mirada y ellas lo reciben. Yo creo que, por esa parte de convivencia, yo creo que vamos por buen camino, pero creo que no cambio de idea, que esto debe ser equilibrado... no se... soy arcaica quizá, no podemos perder nuestra identidad.

FG Experimentado 3 la Identidad igual es personal, pero eso lo asume cada persona y cómo ve el concepto de identidad, puedo ser muy chilena y nacida y criada acá, pero eso no es mi identidad, y se forma personalmente, vamos a ¿adoctrinar o entregar herramientas y conocimientos? Pero yo acompaño en la formación, no puedo decirles a mis estudiantes como deben ser y sentir.

FG Experimentado 1 La identidad es personal pero también hay identidad cultural, de quienes compartimos creencias en común y de aquí en adelante la identidad

cultural se influye por niñas y niños que son chilenos con padres extranjeros, y tienen su cultura y son parte de Chile. Y la cultura evoluciona constantemente, y más adelante Chile será más diversos, mi hijo va a la plaza a jugar y juega con niños de diferentes países y para él no es extraño ni tema, para él son personas con costumbres diferentes, pero van creciendo en la constante evolución.

FG Experimentado 3 Hay una curiosidad que nace desde la infancia, ya que compartir nace la curiosidad de aprender del otro, en todos los ámbitos y es necesario abordarse desde el currículum.

FG Experimentado 1 Nosotros no transmitimos conocimientos, sino que herramientas para que puedan ir comprendiendo realidades, expresarse y entender diferentes culturas, respetar cosmovisiones distintas... quizá lo vemos desde afuera porque no nos tocó esa realidad, pero es algo que ya se está viviendo con los niños. Hay escuelas con muchos estudiantes extranjeros... o también muchos estudiantes chilenos con padres extranjeros y el proceso educativo tiene que equilibrar todo para que se aborden los temas, incluir, de qué forma, con qué énfasis, tiene que ser algo que Chile en el currículum se haga cargo. Y ahí cada escuela evalúe y adecúe en cada contexto, y ahí se debe hacer cargo.

FG Experimentado 2 Apoyo que se debe hacer un currículum más inclusivo con todos los niños y niñas.

FG Experimentado 1 Eliminar la discriminación, y la necesidad de abrir la mirada.

FG Experimentado 4 Hay que eliminar la mirada euro centrista, por qué nosotros celebramos un año nuevo que no nos corresponde, y no en verano... entonces todo este ligado a esa noción de imitar modelos que no son nuestros de la realidad latinoamericana o chilena.

FG Experimentado 1 Siempre queda en voluntad del docente y no de algo que venga desde el MINEDUC en directrices.

¿Qué prácticas pedagógicas han realizado en sus clases para hacer instancias de inclusión para estudiantes de diversos países?

FG Experimentado 4 Ahí está lo que dicen, que cada una tiene que adaptar el currículo en función de su visión, y eso FG Experimentado o es solo en el currículo de historia, sino también en Formación Ciudadana, está la libertad de intervenir como estime conveniente el programa, y está la intención del docente, porque la intención del docente está donde quiere enfocarla. Si quiere centrarlo en el Estado Nación, en un estilo conservador o darle un poco más de derecho al estilo liberal o hacerlo tan polivalente con un estilo comunitario que es lo que debe ser porque estamos en una realidad que hemos visto que un fenómeno basado en la globalización en la llegada de más cultura en la aparición con fuerza de un sentimiento de autonomía de los pueblos originarios que deben ser tratados por igual. Y ahí viene todo eso, mirada que uno tiene que enfocarse en lo que puede ofrecer para descubrir, y bueno, ya depende de uno. Si uno quiere pasarlo, nadie te lo va a decir.

¿Por qué decir? Además, si incluimos la historia de la mujer, nuestra asignatura, una historia, enmarcada en lo patriarcal, es muy difícil encontrar ejemplos de mujeres que hayan hecho algo en periodos claros, por ejemplo, en la independencia. Las mismas cosas, siempre las mismas, o los mismos hechos concretos. Ya en el siglo XX se puede ir más allá, pero cuesta mucho poder dar fuentes de mujeres que hayan podido participar. Participo porque la historia, especialmente en nuestro país, es mucho más conservadora en ese aspecto de probar la visión más masculina ante lo que han aportado las mujeres. Y también estamos buscando llevar esa situación a una base histórica de igualdad de género.

FG Experimentado 1 Y en ese sentido, como dicen, las prácticas que podemos realizar dependen de la mirada que le quiera dar el profesor y también de la dirección que se dé en la escuela. Porque aquí en la escuela, cuando teníamos la dirección que tenía Don Mario, él estaba mucho más abierto a ese tipo de propuestas. Y nos ayudó a poder enfocarnos mejor en la interculturalidad, la inclusión. También para la celebración del Año Nuevo en Mapuche, celebramos a los diferentes pueblos indígenas. Hicimos salas temáticas, pero no era una sala temática para pegar una hoja, sino que cada curso abordaba un tema. ¿Recuerdas que el rol de la mujer también fue abordado en las comunidades indígenas a lo largo de la historia? Se trabajó otra, que fue la de las tradiciones. Entonces mezclamos arte, música, literatura. Hubo un estudio previo con los

estudiantes para que pudieran prepararse. Y esa vez la escuela se abrió a la comunidad. Vinieron a observar. Y cada sala tenía a las chicas como expositoras. Después del estudio, les contaban sobre el tema, a quién acudían, a qué cultura pertenecían, cuáles eran las costumbres, qué habían aprendido.

Entonces fue una feria “multicultural” que trató solo el tema de los pueblos indígenas y algunas tradiciones, por ejemplo, que perduraron aquí en Chile. Y así se hizo. Otras veces por las fiestas patrias también pudimos abordar que las fiestas patrias eran tradiciones de nuestro país, de Chile. También se incluyeron bailes latinoamericanos para visibilizar la cultura de las niñas que estudiaban. Esa vez, aquí, tenía chicas de Venezuela, de Colombia, que participaban, y también se ocupaban, en el baile, de transmitir su cultura con los demás compañeros. Eso también se trabajó según las tradiciones de Chile y como se ve que sobre todo en el norte por ejemplo se aborda la mezcla de culturas que hubo para dar paso al tema de la fiesta de la tirana y eso es porque nació de nosotras como un departamento de humanidades, generalmente historia y lengua, trabajamos bastante de cerca y le dimos ese tipo de experiencia para tratar de profundizar en su conciencia de los valores que se transmiten a las niñas.

Más que quedarse en algo superficial, en lo que no se recortan imágenes y se arma la habitación, entre comillas, pero sin tener un conocimiento profundo de lo que se hace en el trabajo. Creo que eso es interesante. La voluntad está ahí, creo que lo está. Los espacios deben ser provistos, depende de la dirección y coordinación de la academia.

FG Experimentado 3 Creo que es más fácil que eso. Obviamente, eso es muy importante, pero también creo que el poder de generar espacios inclusivos dentro de nuestra experiencia pedagógica se ve en cosas tan pequeñas y detalles que de repente no valoramos, pero que generan espacio en el aula, que no se trata solo de chilenos. Por ejemplo, En un problema de matemáticas, poder incluir aspectos que tienen que ver con otras culturas, conceptos que tienen que ver con otras culturas, y preguntar, y ni siquiera suponer que todo lo que estamos dando en una clase lo entienden todos de la misma manera. Y no sólo en relación a las chicas en situación de discapacidad, sino a toda la diversidad de la que se está hablando. Creo que el DUA está presente, porque no todos son iguales, aunque sean del mismo país, no todos son iguales y ahí la interculturalidad.

Y por supuesto, también hago lo que dije en mi comentario, el hecho de que podamos generar estas experiencias inclusivas donde podemos ser parte del universo que está dentro del aula, lo hace mucho más significativo y enriquecedor también. Y de ahí, hacia arriba.

FG Experimentado 4 Quiero agradecer a la escuela, desde que comencé a hablar, que siempre ha tenido una visión, desde que estoy aquí, o que uno la ha impuesto también que se ha acercado, más allá de lo exigido, a las bases del currículo, que son la punta de los conceptos clave, que se basan únicamente en la regla oficial, en la que todo está de acuerdo con los patrones, por así decirlo, claramente expresados por el Ministerio. Uno tiene la posibilidad de ir más allá. Y en ese aspecto, nosotros como escuela, y eso es algo destacable de nosotros como compañeros, es que siempre vamos más allá, siempre buscamos abordar el tema mucho más que pasar el contenido. Siempre buscamos dar esa profundidad que nos permita a los alumnos, adquirir un pensamiento crítico.

Desafortunadamente, no todos alcanzaremos el mismo objetivo. Evidentemente, siempre hay obstáculos en el camino, también hay contratiempos en situaciones que uno no anticipa, que uno tiene la idea de que cuando llega a la realidad, pueden pasar cosas y esa estructura cambia, lamentablemente. Pero si siempre se trata de dar el enfoque de la profundización del contenido para que el alumno lo logre. El pensamiento crítico es lo que busca, y es uno de los ejes de nuestra asignatura, que es buscar que la niña tome conciencia de su realidad, y a partir de ahí poder construir algo para su entorno. Es difícil, pero la escuela siempre ha ofrecido la herramienta.

Ahora, he visto ejemplos de colegas, ahora estoy haciendo un diplomado, que no le dan la herramienta a la escuela, y me sorprendió que muchas veces se limitan absolutamente, están totalmente obsesionados con la demanda continua de la escuela, o con las directivas del propio colegio. Me sorprendió cuando me contó su experiencia, siento que la experiencia que tenemos es totalmente diferente. Uno puede criticar ciertas situaciones, actitudes o acciones de las que uno no puede ser consciente, pero cuando lo analizas profundamente, por lo que te digo, pero me di cuenta que la escuela ofrece el espacio para construir algo más allá de la rutina. Entonces, en ese sentido, me sentí

bastante beneficiado. Tuve otros compañeros que hablaron, que estaban muy sumisos a la claridad de la nota. Si apruebas un grado o no hay tiempo para hacer planes para la formación ciudadana, que son importantes para potenciar esto también, como algo integral, que no es solo historia, sino que debe abordar todas las materias como tal, para dar este pensamiento crítico de carácter transversal. Y algo que se agradece, que evidentemente siempre se puede mejorar, pero al menos está la instancia de participación.

Es por eso que estamos aquí, también reunidos, porque tal vez otras escuelas, entonces yo' he oído de algunos colegas, no podrían encontrar un lugar. Así que ese es un punto, un vaso medio lleno, si se me permite decirlo.

FG Experimentado 1 Hay muchas cosas que podemos hacer. Bueno, tener la libertad de proponer ideas, prácticas, actividades pedagógicas que uno pueda desarrollar. Mientras que en otros lados hay clases dadas, planificaciones listas, evaluaciones listas sin dar espacios a la libertad del docente y menos abrir hacia estos temas de reflexión y dialogo, con una dictadura de la nota.

FG Experimentado 2 Bueno, menos mal que todavía no hemos vuelto a eso, porque también estamos en eso.

FG Experimentado 1 Pero, aun así, siempre existía la facilidad de escuchar ideas, proyectos y ponerlos en acción de forma independiente. Se siente como si estuviera más estructurado antes. Era más estructurado, más papeleo, más tareas administrativas.

FG Experimentado 2 Este año ni siquiera nos molestan porque estaba muy bien organizado. No, antes estaba mucho más estructurado, pero estaba en el espacio. Fue en el espacio, fue un poco más... Claro, mucho más difícil en términos de administración, pero fue en el espacio para poder ir más allá de lo que es la clase expositiva, que es lo que se busca desarmar, y en todas las instancias.

¿Cuáles son los principales desafíos pedagógicos para avanzar hacia un currículum intercultural?

FG Experimentado 3 Yo creo que primero, normalizar el currículo depende de lo que trabajemos en nuestros cursos, depende de la voluntad del docente. Porque

sabemos que hay cosas que no están tan bien hechas y que hay cosas que deberían ser diferentes. Al igual que lo planteado también por el compañero que relata cuál es la necesidad de la flexibilidad del currículo. No solo cuando tengamos las circunstancias, sino también en esta realidad que es hoy, la interculturalidad, o qué se yo. Y a partir de ahí, las bases disponibles, pero, sobre todo, qué hacemos si seguimos subordinados. Porque también es una práctica que llevamos desde el principio de los tiempos, como decían antes. Sí, copiamos cosas, pero siempre ha sido así. Sí, siempre ha sido así. Nos sometemos a la estructura.

FG Experimentado 2 Estamos sujetos, aunque la sociedad más joven actual no.

FG Experimentado 3 Por eso es necesario adaptar el currículo a la realidad. Pero ahí está la dificultad, porque hay como tensiones entre el poder.

FG Experimentado 4 Pero yo creo que la gran mayoría de lo que se está dando, de los estudios, o donde están los diferentes diplomáticos, los magister, están en eso, como, el asunto va a fallar, hay que cambiar el currículum, porque estamos en una realidad Y a partir de los resultados que se dieron en la última elección, el mundo académico está muy preocupado, está muy preocupado, entonces hay que estar ansiosos y animar a los profesores que se están formando, que están haciendo posgrados, a que tomen esta prueba para que a partir de ahí empiecen a actuar y hagan cambios que le permitan al estudiante tener un pensamiento crítico que vean que no está, eso se pretende desde la voluntad del docente. Eso es lo que están tratando de hacer por todos los medios, para convencer a los docentes que ustedes son el cambio y hay que adaptarse a esta realidad o tener un problema con la estructura organizacional, porque la gente no está eligiendo la mejor manera. Así que te necesitamos para transformar el salón de clases y hacer que las niñas se sientan parte de una estructura organizativa.

Y la escuela es el primer espacio para establecer sentido de pertenencia y formación ciudadana para que esto se traslade a un futuro más cercano y no vivir los horrores que vivimos ahora con estos resultados. Y ese es un problema que se está presentando y la escuela en ese sentido también lo ha sido, puede tener etapas, pero también ha cedido el espacio. Y bueno, también es por ley, porque hay una ley que obliga

a la escuela a tener una estructura organizada bajo el plan de formación ciudadana, que aquí debería cambiar yo creo. Porque ha pasado un tiempo, se hizo rápido, porque salió en 2016. Ahora lo entiendo, porque es malo nuestro Plan de Formación Ciudadana.

FG Experimentado 3 Y a partir de estos pasos que se han dado se necesita incorporar ciertas lógicas, que ya hoy están latentes, como la interculturalidad, tanto extranjera como la realidad nacional, si hay que incorporar la realidad nacional, lo mismo pasa con la idea mexicana en ese sentido, con la interculturalidad de nuestro pueblo originario, esa presión sobre la legitimidad a la que está acostumbrado incluso el sujeto de sus creencias. Entonces ahí viene... Bueno, viene de la independencia, que fueron masacrados por el pueblo. Y luego continúan dando, y eso es un desafío, un gran desafío que tenemos.

Y el otro reto, que es un gran ejemplo, son los apoderados, que siempre serán juzgados en los temas controvertidos que se presenten. Porque cuando cambias el plan de estudios, planteas cuestiones controvertidas. Son temas que todavía generan mucha fricción con la poca visión que muchos tienen sobre el contenido que se da en el aula, que se toma bastante distorsionado y no se entiende bien el tema, que es darle integridad a los estudiantes. Es un problema que estamos teniendo, porque obviamente hubo un desfase de tiempo en cuanto a la educación cívica, o educación ciudadana, como se le llama ahora,

FG Experimentado 2 Hay generaciones que no tuvieron formación ciudadana.

FG Experimentado 1 Este espacio es necesario para las prácticas pedagógicas. Los procesos necesitan ser intercambiados, sus opiniones y expresiones, para que se haga evidente, porque muchas veces todos estos espacios que se dejan para los encuentros son encuentros que tienen más que ver con otros ámbitos que no están enfocados a las prácticas pedagógicas. No hemos tenido ninguna reunión de este tipo en la escuela que pueda servir en lugar de, no sé, otra cosa práctica, una reunión de práctica pedagógica para un criterio, que ya ha sido trascendente.

10.7 PPT Sesión 1

¿Qué es la interculturalidad?

Capacitación docente
Profesor Christopher Fuentes

Agenda

1. Actividad: Árbol de estereotipos
2. Definición de los conceptos de Asimilación cultural, Multiculturalidad e Interculturalidad
3. Actividad de cierre: Estudio de casos en base a los conceptos

Objetivos de Aprendizaje a trabajar

Al finalizar la sesión, las y los docentes serán capaces de definir con precisión y comparar los conceptos de aculturación, multiculturalidad e interculturalidad, identificando sus características distintivas y sus efectos dentro de las comunidades educativas.

¿Qué es cultura?

Conjunto de significados que son transmitidos históricamente, concepciones heredadas, expresadas por símbolos, que se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida (Burke, 2007)

Asimilación cultural

Imponer a las minorías a asemejarse con el modelo dominante, perdiendo el derecho a la identidad propia. Busca la Homogeneización.

Racismo
Discriminación
Xenofobia

¿Cómo pasamos del reconocimiento a la valoración y el respeto de la diversidad?

Multiculturalidad

Sociedad, grupos o entidades sociales, en donde existen grupos o individuos que pertenecen a diferentes cultural que conviven en el mismo espacio (González, et al., 2021).

Reconocen la diversidad cultural
Relaciones de poder se mantienen

¿Se mantienen las lógicas nacionalistas y folclorizantes?

Interculturalidad

Promueve los principios de:

- igualdad de oportunidades
- respeto por la diversidad
- la creación de entornos sociales que permiten el intercambio.

Inclusiva
Dialogante

¿Cuál es la diferencia entre los conceptos?

Interculturalidad

- 1) Generar una relación dialógica permanente, con canales de comunicación y aprendizaje de conocimientos, prácticas, valores y tradiciones distantes de la lógica de la identidad.
- 2) Orientar a una construcción de respeto mutuo, favoreciendo el conocimiento de cada cultura
- 3) Desarrollar de forma integral las habilidades de los individuos por encima de las diferencias socioculturales. (Ortiz, 2015)

Actividad de cierre de sesión

En parejas deberán identificar casos que ejemplifiquen:

- Asimilación cultural
- Multiculturalidad
- Interculturalidad

Y responder las preguntas del material que se les entregará.



Bibliografía

- Burke, P. (2007). La historia cultural y sus vecinos. *Alteridades*. 17(33), 111-117.
- Gonzalez, O. Berrios, L.I., Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación social. *Estudios Pedagógicos*, 47 (1), 197-217
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación N°18 (3). Pp. 91-110
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación

10.8 Guía sesión 1



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente "Interculturalidad en el aula"
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°1

“¿Qué es la Interculturalidad

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Definir con precisión y comparar los conceptos de asimilación, multiculturalidad e interculturalidad, identificando sus características distintivas y sus efectos dentro de las comunidades educativas.

Actividad: En parejas, las y los docentes deberán identificar a que definición en torno a la diversidad cultural corresponde: **Asimilación, Multiculturalidad o Interculturalidad**. Lea el siguiente caso y responda:

Caso escolar

"También se observa el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes en la asignatura de Historia de Chile: la docente traslada a la realidad que viven en la actualidad los países latinoamericanos (Venezuela, Perú, etc.), lo que permite a los alumnos y alumnas ser partícipes de un proceso de aprendizaje reflexivo, crítico y contextualizado. Por ejemplo, en una clase en la que se trabaja sobre la Constitución política, la docente aprovecha la instancia como una oportunidad para conocer y comparar los principios fundamentales contenidos en las distintas Constituciones de los países de origen de varios estudiantes comparando con la Constitución chilena, incorporando y analizando la información desde distintas fuentes, lo que permite conocer y comparar diversas realidades, y de manera significativa, descubrir por sí mismos la

semejanza de estos principios" (**Registro de observación de clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela de la Región Metropolitana**).

1. ¿Cuál concepto (Asimilación, Multiculturalidad e Interculturalidad) corresponde al ejemplo anterior? Justifique su respuesta

2. ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado en abordar este tipo de casos con un enfoque señalado? Justifique su respuesta

3. En su experiencia docente ¿cómo considera que se abordó la situación anterior teniendo en cuenta la diversidad cultural existente dentro del aula? Justifique su respuesta.



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente "Interculturalidad en el aula"
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°1

“¿Qué es la Interculturalidad

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Definir con precisión y comparar los conceptos de asimilación, multiculturalidad e interculturalidad, identificando sus características distintivas y sus efectos dentro de las comunidades educativas.

Actividad: En parejas, las y los docentes deberán identificar a que definición en torno a la diversidad cultural corresponde: **Asimilación, Multiculturalidad o Interculturalidad**. Lea el siguiente caso y responda:

Caso escolar

"En clases sobre Historia de Chile: el docente explica el proceso de Independencia de Chile (Patria Vieja, Reconquista y Patria Nueva) y a lo largo de toda la Unidad solo se ha centrado en enseñar la Historia de Chile. Varios estudiantes de diversas nacionalidades presentes en la sala de clase (Venezuela, Perú, Argentina y Bolivia) aprenden sobre este proceso histórico del país de acogida. Sin embargo, cuando consultan sobre el proceso de Independencia de sus respectivos países, el docente les señala que son procesos históricos similares, pero que se centrará solo en Chile, porque es lo que entrará en la prueba. Si desea aprender sobre sus países pueden buscarlo por internet y les da algunas páginas web sobre el proceso de Independencia de cada uno de sus países" (**Registro de observación de clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela de la Región Metropolitana**).

1. ¿Cuál concepto (Asimilación, Multiculturalidad e Interculturalidad) corresponde al ejemplo anterior? Justifique su respuesta

2. ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado en abordar este tipo de casos con un enfoque señalado? Justifique su respuesta

3. En su experiencia docente ¿cómo considera que se abordó la situación anterior teniendo en cuenta la diversidad cultural existente dentro del aula? Justifique su respuesta.



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente "Interculturalidad en el aula"
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°1

“¿Qué es la Interculturalidad

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Definir con precisión y comparar los conceptos de asimilación, multiculturalidad e interculturalidad, identificando sus características distintivas y sus efectos dentro de las comunidades educativas.

Actividad: En parejas, las y los docentes deberán identificar a que definición en torno a la diversidad cultural corresponde: **Asimilación, Multiculturalidad o Interculturalidad**. Lea el siguiente caso y responda:

Caso escolar

"En clases sobre Historia se enseña sobre el exilio, en cuanto chileno se fue y era inmigrante ¿Cómo los recibieron? ¿Cómo los acogieron? ¿Los rechazaron, los discriminaron? Decidimos recibir (a los niños) sin cortapisas y tratando de resolverle todos los problemas (burocráticos). ¿Cómo es hoy la relación entre los chilenos y los extranjeros en la escuela? "Tiene todas las virtudes y los defectos de la edad y la etapa y el desarrollo que están viviendo. Hay amistades cruzadas entre peruanos y chilenos. Ellos todavía no tienen el odio ni la discriminación, que aflora sólo cuando hay un conflicto por diferencias sociales, étnicas, físicas... pero el niño en básica todavía se está formando". Y si el clasismo y la discriminación están presentes en la escuela, es porque "afuera lo están" (**Registro de observación de clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Escuela de la Región Metropolitana**).

1. ¿Cuál concepto (Asimilación, Multiculturalidad e Interculturalidad) corresponde al ejemplo anterior? Justifique su respuesta

2. ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado en abordar este tipo de casos con un enfoque señalado? Justifique su respuesta

3. En su experiencia docente ¿cómo considera que se abordó la situación anterior teniendo en cuenta la diversidad cultural existente dentro del aula? Justifique su respuesta.

10.9 Guía Sesión 2



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente "Interculturalidad en el aula"
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°2

Análisis curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Analizar los principios de la interculturalidad y sus implicaciones en las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico.

Actividad: En parejas, las y los docentes harán una lectura crítica en torno a las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico. Para guiar el análisis, respondan las preguntas en el espacio asignado.

Aprendizajes Basales de 8° Básico

OA2 Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros.

OA3 Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media.

OA4 Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros.

OA7 Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.

OA11 Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.

OA12 Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile.

OA14 Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano.

OA16 Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile.

OA18 Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los Derechos Humanos.

OA20 Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, político-administrativas, etc.).

OA21 Analizar y evaluar problemáticas asociadas a la región en Chile -como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración- y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro periferia, entre otros).

OA22 Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano, la diversidad productiva, de intercambio y de consumo, las ventajas comparativas, la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable.

Responda las siguientes preguntas guías del análisis

a. ¿Cuál es la visión de las bases curriculares, en el nivel asignado, sobre la inserción de ideas, contenidos o perspectivas de la intercultural? Fundamente

b. ¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural en los Objetivos de las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel asignado?

c. ¿Qué Objetivos de Aprendizaje pueden ser adaptados para la inserción de los principios de la interculturalidad? Fundamente

d. ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado sobre la adaptación y contextualización de las bases curriculares a la realidad dentro del aula de 5° a 8° básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente "Interculturalidad en el aula"
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°2

Análisis curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Analizar los principios de la interculturalidad y sus implicaciones en las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico.

Actividad: En parejas, las y los docentes harán una lectura crítica en torno a las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico. Para guiar el análisis, respondan las preguntas en el espacio asignado.

Aprendizajes Basales de 6° Básico

OA 1 Explicar los múltiples antecedentes de la independencia de las colonias americanas y reconocer que la independencia de Chile se enmarca en un proceso continental.

OA 2 Explicar el desarrollo del proceso de independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados, avances y retrocesos de la causa patriota y algunos acontecimientos significativos, como la celebración del cabildo abierto de 1810 y la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno, la elección del primer Congreso Nacional, las batallas de Rancagua, Chacabuco y Maipú, y la Declaración de la Independencia, entre otros.

OA 3 Describir algunos hitos y procesos de la organización de la república, incluyendo las dificultades y los desafíos que implicó organizar en Chile una nueva forma

de gobierno, el surgimiento de grupos con diferentes ideas políticas (conservadores y liberales), las características de la Constitución de 1833 y el impacto de las reformas realizadas por los liberales en la segunda mitad del siglo XIX.

OA 5 Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores.

OA 7 Explicar y dar ejemplos de la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX, considerando el acceso creciente al voto, la participación de la mujer en la vida pública y el acceso a la educación y a la cultura, entre otros.

OA 8 Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia.

OA 9 Explicar y dar ejemplos de aspectos que se mantienen y aspectos que han cambiado o se han desarrollado en la sociedad chilena a lo largo de su historia.

OA 11 Caracterizar geográficamente las regiones político-administrativas del país, destacando los rasgos físicos (como clima, relieve, hidrografía y vegetación) y humanos (como volumen y distribución de la población y actividades económicas) que les dan unidad.

OA 12 Comparar diversos ambientes naturales en Chile (desértico, altiplánico, costero, mediterráneo, andino, frío y lluvioso, patagónico y polar), considerando como criterios las oportunidades y dificultades que presentan y cómo las personas las han aprovechado y superado para vivir y desarrollarse.

OA 15 Explicar algunos elementos fundamentales de la organización democrática de Chile, incluyendo: la división de poderes del Estado; la representación mediante cargos de elección popular (concejales, alcaldes, diputados, senadores y presidente); la importancia de la participación ciudadana.

OA 16 Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático.

OA 17 Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

OA 18 Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común.

OA 23 Participar, mediante acciones concretas, en proyectos que impliquen aportes dentro de la escuela, la comunidad y la sociedad, como voluntariado y ayuda social, entre otros, ateniéndose a un plan y un presupuesto.

Responda las siguientes preguntas guías del análisis

a. ¿Cuál es la visión de las bases curriculares, en el nivel asignado, sobre la inserción de ideas, contenidos o perspectivas de la intercultural? Fundamente

b. ¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural en los Objetivos de las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel asignado?

c. ¿Qué Objetivos de Aprendizaje pueden ser adaptados para la inserción de los principios de la interculturalidad? Fundamente

d. ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado sobre la adaptación y contextualización de las bases curriculares a la realidad dentro del aula de 5° a 8° básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente "Interculturalidad en el aula"
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°2

Análisis curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Analizar los principios de la interculturalidad y sus implicaciones en las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico.

Actividad: En parejas, las y los docentes harán una lectura crítica en torno a las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo ciclo básico. Para guiar el análisis, respondan las preguntas en el espacio asignado.

Aprendizajes Transversales de segundo ciclo básico

- Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado, en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable.
- Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación.
- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual.

- Adaptarse a los cambios en el conocimiento y manejar la incertidumbre. •Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.
- Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos, criterios, principios y leyes generales.
- Pensar en forma libre, reflexiva y metódica para evaluar críticamente situaciones en los ámbitos escolar, familiar, social, laboral y en su vida cotidiana, así como para evaluar su propia actividad, favoreciendo el conocimiento, comprensión y organización de la propia experiencia.
- Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático.
- Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos.
- Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.
- Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.
- Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.
- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a los valores de justicia, solidaridad, honestidad, respeto, bien común y generosidad.
- Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación

económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1°).

- Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.
- Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias
- Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad
- Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos

Responda las siguientes preguntas guías del análisis

a. ¿Cuál es la visión de las bases curriculares, en el nivel asignado, sobre la inserción de ideas, contenidos o perspectivas de la intercultural? Fundamente

b. ¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural en los Objetivos de las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel asignado?

c. ¿Qué Objetivos de Aprendizaje pueden ser adaptados para la inserción de los principios de la interculturalidad? Fundamente

d. ¿Cuál es el rol de las escuelas y del profesorado sobre la adaptación y contextualización de las bases curriculares a la realidad dentro del aula de 5° a 8° básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

10.10 PPT Sesión 2

Currículum ¿Intercultural?

Capacitación docente
Profesor Christopher Fuentes

Agenda

1. Actividad: Análisis del currículum nacional
2. Definición de las bases curriculares y el rol de las escuelas para enriquecer el proceso educativo
3. Actividad de cierre: Desafíos para un currículum intercultural

Objetivos de Aprendizaje a trabajar

Analizar críticamente el currículum nacional y su relación con la diversidad cultural existente en el actual contexto educativo. De esta forma, se reflexionará entorno a cómo la diversidad cultural puede enriquecer el proceso educativo, promoviendo la tolerancia y el respeto. Por lo tanto, se evaluarán críticamente los desafíos y obstáculos presentes en el Currículum prescrito y el oculto para avanzar en una educación con enfoque intercultural.

Recordemos ¿Qué es la interculturalidad?



Propuesta inclusiva, interaccionista y dialogante, con el objetivo de crear un clima de respeto y tolerancia como valores centrales. Por lo tanto, es clave para erradicar las desigualdades sociales y culturales existentes

Principios de la Interculturalidad



Interaccionista e intercambio cultural



Dialogante de forma horizontal



Reconocer las asimetrías y relaciones de un "otro"

¿Por qué es importante la identidad cultural en la interculturalidad?

Currículum Nacional

Conocimiento escolar, el cual es una construcción cultural especial, el cual selecciona, ordena, empaqueta, importa y comprueba un molde de práctica pedagógica en donde se acciona el currículum de forma vertical. Y es que el currículum no es un constructo neutro, sino que tiene un mensaje político (Magendzo, 2021).




Posturas curriculares → **Tensiones**

¿El currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales responde a los principios de la interculturalidad?

Actividad: Análisis del currículum nacional

Las y los docentes en parejas realizarán una lectura crítica en torno a las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mediante un documento con preguntas que guían el proceso.

La lectura posee 3 ejes, el cual se dividirá entre las parejas conformadas:

- i) Objetivos Transversales
- ii) OA de 5°- 6° básico
- iii) OA de 7°- 8° básico

Bases curriculares de Historia y Geografía





¿El currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales responde a los principios de la interculturalidad?

Folclorizante

Monocultural



10.11 PPT Sesión 3

Prácticas Pedagógicas Interculturales

Capacitación docente
Profesor Christopher Fuentes

Agenda

1. Actividad: Análisis de prácticas interculturales
2. Definición de práctica pedagógica intercultural desde la teoría y su aplicación en el aula
3. Actividad de cierre: Preparemos una práctica pedagógica intercultural

Objetivos de Aprendizaje a trabajar

Analizar críticamente el currículum nacional y su relación con la diversidad cultural existente en el actual contexto educativo. De esta forma, se reflexionará entorno a cómo la diversidad cultural puede enriquecer el proceso educativo, promoviendo la tolerancia y el respeto. Por lo tanto, se evaluarán críticamente los desafíos y obstáculos presentes en el Currículum prescrito y el oculto para avanzar en una educación con enfoque intercultural.

Recordemos ¿Cuáles son los principios de la interculturalidad?

- a. Interaccionista e intercambio cultural
- b. Dialogante de forma horizontal
- c. Reconocer las asimetrías y relaciones de un "otro"



¿El currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales responde a los principios de la interculturalidad?

Práctica pedagógica Intercultural

Exclusión (racismo, xenofobia, antisemitismo, Apartheid, Holocausto, etc.)	Discriminación del Otro (trato desigual)	Legal Social	Leyes discriminatorias Prácticas discriminatorias
	Segregación del Otro	Espacial Institucional	Guetos residenciales Delimitación de espacios públicos Guetización escolar Guetización sanitaria
	Eliminación del Otro	Étnico Cultural Física	Étnico Fundamentalismo cultural Genocidio Utopía étnica
Inclusión aparente	Homogeneización	Asimilación	Anglicización Arabización Latinización Mestizaje
Inclusión real	Aceptación diversidad cultural como positiva	Pluralismo cultural	Multiculturalismo Interculturalismo

Tipología de modelos sociopolíticos ante la diversidad cultural
(Giménez, 2003)

¿Qué es una práctica intercultural?

Práctica pedagógica Intercultural

La confluencia de las culturas se basa en el respeto y la tolerancia, es preciso propiciar la convergencia, establecer vínculos y buscar puntos en común; se necesita del aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio.

PRÁCTICAS
pedagógicas interculturales:
reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula



Cuestionar la desigualdad

▶ **Construir espacios seguros**

¿Qué implica esto en mi práctica docente dentro y fuera del aula?

Actividad: Análisis de prácticas pedagógicas interculturales

Las y los docentes se dividirán en **dos** grupos, y deberán identificar, analizar y reflexionar sobre ejemplos de prácticas pedagógicas interculturales contextualizadas en relato de clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (extraídas del cuadernillo del MINEDUC).

Responderán las preguntas que guiarán su análisis adjuntas en el documento que se les entregará

Las prácticas pedagógicas interculturales según el CPEIP

¿Cómo identificamos que una práctica pedagógica es intercultural?

Reconocimiento de la identidad cultural

Contextualizada en la diversidad

Abordar temas
controversiales y de
discriminación



Rol docente en las prácticas pedagógicas interculturales

Comprensión del entorno, sus intereses, habilidades, familias y contextos. Fomentando estas prácticas clase a clase como también en las evaluaciones.

Actividad de cierre de sesión

En parejas las y los docentes deberán: Crear una actividad pedagógica basada en los principios de la interculturalidad y contextualizada en un curso de la escuela y completar los siguientes elementos

Objetivo de clase	Desglose de conocimientos	Secuencias de actividades	Indicadores de evaluación

Reflexión docente y planificación en contexto de diversidad cultural

Reflexión docente y clima escolar en contexto de diversidad cultural

Reflexión docente y enfoque pedagógico intercultural



10.12 Guía Sesión 3



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente “Interculturalidad en el aula”
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°3

Análisis curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Reflexionar sobre la inserción de los principios de la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas

Actividad: En parejas, las y los docentes harán una lectura crítica y reflexiva sobre ejemplos de prácticas pedagógicas interculturales. Para guiar el análisis, respondan las preguntas en el espacio asignado.

Prácticas pedagógicas interculturales

“El profesor explica que Miguel Ángel fue considerado un loco al comenzar a trabajar la piedra en la que creó el David, dada su gran dimensión. Pregunta a los estudiantes qué fue lo que vio este artista en ese enorme bloque de piedra. Uno de los alumnos dice ‘vio el futuro de la escultura’. Ante ello el profesor exclama entusiasmado: ‘¡Correcto!’. Luego el docente da un giro en su discurso e indica ‘pero esto fue en Europa... es lejos’ y se dirige al mapa colgado delante de la sala para mostrar la distancia. Luego vuelve a Miguel Ángel y pregunta por el ‘famoso lugar que pintó’. Después de algunos segundos, uno de los estudiantes responde ‘la Capilla Sixtina’.

El docente les pide entonces a los estudiantes que imaginen una época diferente, en donde para poder hacer arte se contaba con recursos muy básicos. Va

dando algunas pistas y señala: 'En Francia y España hay unas cuevas y en otros lugares más abajo, en África...'; un estudiante completa la idea y dice 'pinturas rupestres'. El profesor explica 'el hombre siempre ha tenido el deseo de ver más allá de lo visible', aludiendo nuevamente a la idea del bloque de piedra en el que se creó el David. En ese momento despliega un lienzo en una pared lateral a la derecha de la sala de clases, de una dimensión de dos metros de largo y un metro y medio de ancho, aproximadamente. Va explicando que 'nosotros también tenemos nuestra Capilla Sixtina acá en el norte, aquí cerca'; se alude a la localidad de Taira, agregando que no se le ha dado la importancia que debería tener.

El profesor explica que no es la Capilla Sixtina, ni Miguel Ángel, 'acá son piedras'. Pero explica que allí las figuras se mantienen intactas: 'no han sido dañadas, mantienen los colores intactos', y que han sido diseñadas con un estilo único. Comenta que con el curso anterior fueron al lugar a calcar una parte de estas figuras y tienen la reproducción en el comedor del colegio. Agrega, además, que las últimas que se dibujaron fueron hace 500 años y que hay otras más antiguas, 'dos mil o tres mil años de antigüedad'.

El profesor muestra la misma imagen en un libro de fotografías sobre cultura andina que ha traído a la clase. El docente plantea 'esto es de Europa, ahora vamos a América' (pasa ppt [presentación de Power Point] que titula: 'Arte Rupestre'). El docente plantea que 'por mucho tiempo se nos dijo que el arte solo estaba en Europa y menospreciamos el arte de los abuelos, y se decía 'esta es cosa de indios' (cuando dice esto imita a un español), pero desde hace algunas décadas se empezó a valorar lo nuestro'" (Registro observación clase de Historia, Escuela 1, Antofagasta, 18/4/18).

Responda las preguntas guías

- a. ¿Cómo se puede identificar que esta práctica posee los principios de la interculturalidad? Argumente**

b. ¿Cómo la diversidad cultural y los principios de la intercultural interpela a la educación tradicional? Argumente

c. Desde la reflexión docente ¿Qué desafíos plantean realizar una clase intercultural como la señalada en el ejemplo? Argumente

d. ¿Qué prácticas pedagógicas modificaría o agregaría a esta actividad con enfoque intercultural? Argumente



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente "Interculturalidad en el aula"
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°3

Análisis curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Reflexionar sobre la inserción de los principios de la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas

Actividad: En parejas, las y los docentes harán una lectura crítica y reflexiva sobre ejemplos de prácticas pedagógicas interculturales. Para guiar el análisis, respondan las preguntas en el espacio asignado.

Prácticas pedagógicas interculturales

“En clase, la docente les dice a sus estudiantes que van a realizar una actividad diferente en el patio, pero antes de salir van a recordar lo que han hecho en las clases anteriores. Muestra la imagen de un mapa de América del Sur que utilizaron en una de las clases anteriores, los niños reconocen que es de América del Sur, pregunta qué hicieron en esa clase, una niña responde ‘reconocer los países y la rosa de los vientos’, la profesora dice ‘muy bien’ y pregunta por los países que observaron, los niños los nombran, insiste en que existen algunos países que se encuentran en el mapa que para ellos son ‘especiales’, una niña recuerda el primer país, Argentina, porque está al lado de Chile y está ubicado al otro lado de la cordillera de los Andes, uno de los niños nombra a una niña que viene de ese país, continúan con Colombia, nombran a los niños y el país (Brasil, Ecuador, Perú y Haití), se dan cuenta de que este país no se encuentra en el mapa porque está en otro subcontinente y para llegar a Haití tienen que atravesar el océano Atlántico.

También se observa el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes en la asignatura de Historia de Chile: la docente traslada a la realidad que viven en la actualidad los países latinoamericanos (Venezuela, Perú, etc.), lo que permite a los alumnos y alumnas ser partícipes de un proceso de aprendizaje reflexivo, crítico y contextualizado. Por ejemplo, en una clase en la que se trabaja sobre la Constitución política, la docente aprovecha la instancia como una oportunidad para conocer y comparar los principios fundamentales contenidos en las distintas Constituciones de los países de origen de varios estudiantes comparando con la Constitución chilena, incorporando y analizando la información desde distintas fuentes, lo que permite conocer y comparar diversas realidades, y de manera significativa, descubrir por sí mismos la semejanza de estos principios" (Escuela 11, Metropolitana)

Responda las preguntas guías

d. ¿Cómo se puede identificar que esta práctica posee los principios de la interculturalidad? Argumente

e. ¿Cómo la diversidad cultural y los principios de la intercultural interpela a la educación tradicional? Argumente

f. Desde la reflexión docente ¿Qué desafíos plantean realizar una clase intercultural como la señalada en el ejemplo? Argumente

d. ¿Qué prácticas pedagógicas modificaría o agregaría a esta actividad con enfoque intercultural? Argumente

10.12.1 Creación de práctica pedagógica intercultural



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente "Interculturalidad en el aula"
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°3

Análisis curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nombre de docentes	- -
Objetivo de Aprendizaje	Reflexionar sobre la inserción de los principios de la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas

Actividad: En parejas, las y los docentes crearán una actividad pedagógica intercultural. Cada pareja escogerá al azar un Objetivo de Aprendizaje de 5° a 8° básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

5° Básico → **OA 3** Analizar el impacto y las consecuencias que tuvo el proceso de conquista para Europa y para América, considerando diversos ámbitos.



5° Básico → **OA6** 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.



6° Básico → **OA2** Explicar el desarrollo del proceso de independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados, avances y retrocesos de la causa patriota y algunos acontecimientos significativos, como la celebración del cabildo abierto de 1810 y la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno, la elección del primer Congreso Nacional, las batallas de Rancagua, Chacabuco y Maipú, y la Declaración de la Independencia, entre otros.

6° Básico → **OA8** Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia.



7° Básico → **OA2** Explicar que el surgimiento de la agricultura, la domesticación de animales, la sedentarización, la acumulación de bienes y el desarrollo del comercio, fueron procesos de larga duración que revolucionaron la forma en que los seres humanos se relacionaron con el espacio geográfico.



7° Básico → **OA16** Reconocer en expresiones culturales latinoamericanas del presente la confluencia del legado de múltiples civilizaciones, como la maya, azteca, inca, griega, romana y europea.



8° Básico → **OA12** Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile.



8° Básico → **OA16** Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile.

10.13 PPT Sesión 4



Reflexión pedagógica en torno a la interculturalidad

Capacitación docente
Profesor Christopher Fuentes

Objetivos de Aprendizaje a trabajar

Evaluar sobre las prácticas pedagógicas en torno a la inserción de los principios de la interculturalidad desde un punto de vista práctico, teniendo en cuenta un curso en donde imparten clases, caracterizándolo y su respectiva reflexión.



Recordemos ¿Qué son las prácticas pedagógicas interculturales?

- Proponer dialogo de expresiones culturales diferentes y vinculándolas con un elemento
- Sistematicidad del trabajo clase a clase y así reflexionar de todo el proceso educativo



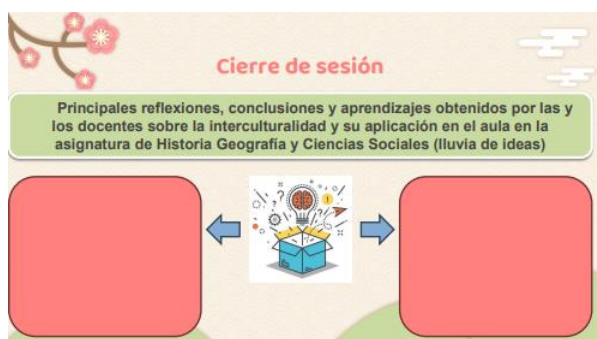
¿Cuál es el rol de las y los docentes en la implementación de prácticas pedagógicas interculturales?

Actividad: Análisis de prácticas pedagógicas interculturales

Las y los docentes de forma individual, en donde deberán realizar una reflexión pedagógica en torno a sus prácticas desde un enfoque intercultural, en base a 3 etapas:

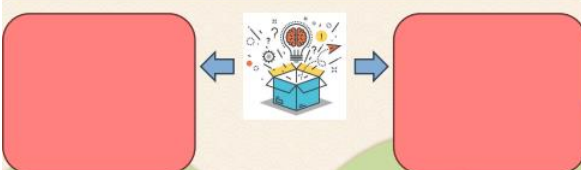
1. Caracterizar un curso a elección
2. Crear una experiencias de aprendizaje que en base a un OA del curso escogido
3. Reflexiona pedagógica, fundamentando la experiencia y su relación con la interculturalidad

Tiempo destinado: 60 minutos

Cierre de sesión

Principales reflexiones, conclusiones y aprendizajes obtenidos por las y los docentes sobre la interculturalidad y su aplicación en el aula en la asignatura de Historia Geografía y Ciencias Sociales (lluvia de ideas)



10.14 Guía Sesión 4



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Capacitación Docente “Interculturalidad en el aula”
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material sesión n°4

Reflexión pedagógica en torno a la interculturalidad

Nombre de docente	-
Objetivo de Aprendizaje	Evaluar sus prácticas pedagógicas en torno a la inserción de los principios de la interculturalidad a partir de la caracterización y reflexión en base a un curso de la escuela.

Actividad: De forma individual, realizarán una reflexión pedagógica en torno a sus prácticas pedagógicas con enfoque intercultural a partir de un curso a su elección, en base a 3 etapas: i) Caracterización de un curso; ii) Crear una experiencia de aprendizaje, y; iii) Reflexión pedagógica. Al finalizar la actividad, se realizará un plenario para dar a conocer las ideas fuerza y recogeremos las respuestas.

Etapas 1: Escoja un curso al cual imparta clases y debe caracterizar a las y los estudiantes en base a las preguntas que se presentan a continuación, y que son relevantes para entender las decisiones pedagógicas que usted toma.

Curso	
--------------	--

Características del desarrollo cognitivo, sociocultural y socioemocional	
Fortalezas	
Habilidades	
Forma que interactúan con sus pares	
Necesidades e intereses	
Vínculos socioafectivos con sus familias en caso de conocerlos	

Otra información relevante que ayude a entender las decisiones pedagógicas adoptadas	
--	--

Etapas 2: Crea una experiencia de aprendizaje que ha realizado o desea realizar y que usted considere que corresponde a un enfoque intercultural. Recordar que la experiencia debe relacionarse con un OA y mencionar recursos a utilizar

Objetivo de aprendizaje	
Nombre experiencia de aprendizaje	
Tiempo de duración	
Aprendizaje esperado específico	

Descripción actividad de aprendizaje	
Resultados esperados	
Indicadores de evaluación	

Etapla 3: Reflexión pedagógica, fundamente la experiencia y su relación con la interculturalidad.

a. ¿De qué manera la experiencia facilitará que todas las estudiantes de su curso aprendan, desarrollando durante ella un dialogo y aprendizaje intercultural?

b. Analice las decisiones que tomó al implementar la experiencia desde un enfoque intercultural: ¿Cómo contribuyeron a promover el aprendizaje y desarrollo de la diversidad cultural e identitaria del curso?

c. ¿Qué conclusiones puede obtener respecto del aprendizaje y el desarrollo de las estudiantes de su curso en esta experiencia en base a la interculturalidad?

d. Reflexione: ¿Qué desafíos se puede plantear para el trabajo con el curso a partir de la experiencia realizada desde un enfoque intercultural?

Muchas gracias por su participación.

10.15 Mesa de trabajo 1: Contexto educativo EPE



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

”

Material n°1

“Contexto educativo Escuela Primitiva Echeverría”

Propósito de la sesión	Caracterizar y analizar el contexto educativo de la Escuela Primitiva Echeverría en los ámbitos sociocultural y académico (del segundo ciclo básico) teniendo en cuenta la diversidad cultural de cada curso.
-------------------------------	---

Mesa de trabajo: Consejo por curso

Curso	5°A
Docente Jefatura	
Docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Cantidad de estudiantes	
Estudiantes PIE	
Caracterización del grupo curso	
Aspecto académico	
Convivencia escolar del curso	

Capacidades de las estudiantes	
Características de las Familias	
Situaciones en donde se ha tratado la diversidad cultural	
Factores de riesgo	

Curso	5°B
Docente Jefatura	
Docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Cantidad de estudiantes	
Estudiantes PIE	
Caracterización del grupo curso	
Aspecto académico	
Convivencia escolar del curso	
Capacidades de las estudiantes	

Características de las Familias	
Situaciones en donde se ha tratado la diversidad cultural	
Factores de riesgo	

Curso	6°A
Docente Jefatura	
Docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Cantidad de estudiantes	
Estudiantes PIE	
Caracterización del grupo curso	
Aspecto académico	
Convivencia escolar del curso	
Capacidades de las estudiantes	

Características de las Familias	
Situaciones en donde se ha tratado la diversidad cultural	
Factores de riesgo	

Curso	6°B
Docente Jefatura	
Docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Cantidad de estudiantes	
Estudiantes PIE	
Caracterización del grupo curso	
Aspecto académico	
Convivencia escolar del curso	
Capacidades de las estudiantes	

Características de las Familias	
Situaciones en donde se ha tratado la diversidad cultural	
Factores de riesgo	

Curso	7°A
Docente Jefatura	
Docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Cantidad de estudiantes	
Estudiantes PIE	
Caracterización del grupo curso	
Aspecto académico	
Convivencia escolar del curso	
Capacidades de las estudiantes	
Características de las Familias	

Situaciones en donde se ha tratado la diversidad cultural	
Factores de riesgo	

Curso	7°B
Docente Jefatura	
Docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Cantidad de estudiantes	
Estudiantes PIE	
Caracterización del grupo curso	
Aspecto académico	
Convivencia escolar del curso	
Capacidades de las estudiantes	
Características de las Familias	

Situaciones en donde se ha tratado la diversidad cultural	
Factores de riesgo	

Curso	8°A
Docente Jefatura	
Docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Cantidad de estudiantes	
Estudiantes PIE	
Caracterización del grupo curso	
Aspecto académico	
Convivencia escolar del curso	
Capacidades de las estudiantes	
Características de las Familias	

Situaciones en donde se ha tratado la diversidad cultural	
Factores de riesgo	

Curso	8°B
Docente Jefatura	
Docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Cantidad de estudiantes	
Estudiantes PIE	
Caracterización del grupo curso	
Aspecto académico	
Convivencia escolar del curso	
Capacidades de las estudiantes	
Características de las Familias	

Situaciones en donde se ha tratado la diversidad cultural	
Factores de riesgo	

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.16 Mesa de trabajo 2: Análisis OA de HyG segundo ciclo básico



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material n°2

“Plan de estudio Priorizado para un enfoque intercultural”

Propósito de la sesión	Dialogar y decidir la unidad semestral que implementará un enfoque intercultural en el 2025, con sus objetivos de aprendizajes asociados, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
-------------------------------	--

Acuerdos: Unidad semestral con enfoque intercultural

Nivel educativo	5° Básicos (A-B)
Docente (s) Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Unidad	
Objetivos de aprendizaje asociados	
Propósito/Fundamentación	
Potencial de los OA para abordar un enfoque intercultural	

Nivel educativo	6° Básicos (A-B)
Docente (s) Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Unidad	
Objetivos de aprendizaje asociados	
Propósito/Fundamentación	
Potencial de los OA para abordar un enfoque intercultural	

Nivel educativo	7° Básicos (A-B)
Docente (s) Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Unidad	

Objetivos de aprendizaje asociados	
Propósito/Fundamentación	
Potencial de los OA para abordar un enfoque intercultural	

Nivel educativo	8° Básicos (A-B)
Docente (s) Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Unidad	
Objetivos de aprendizaje asociados	
Propósito/Fundamentación	
Potencial de los OA para abordar un enfoque intercultural	

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.17 Mesa de trabajo 3: Guía sobre análisis planificaciones Interculturales HyG



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material n°3

Formato de planificaciones Unidad y ABP

Propósito de la sesión	Dialoguen, analizar y co-construir un formato de planificaciones de unidad y de ABP, las cuales apunten a la implementación de un enfoque intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en base a los Objetivos de aprendizaje seleccionados en la sesión anterior.
-------------------------------	---

Formato Planificación de Unidad

Docente	
Curso	
Semestre	
Mes/Meses	

Duración (bloques pedagógicos)						
Unidad/Propósito	OA Priorizado	Habilidades/Actitudes	Actividades de aprendizaje por clase	Recursos	Procedimientos Instrumentos de evaluación	Indicadores de evaluación

1. ¿Qué modificaciones consideran pertinente las y los docentes con respecto a las planificaciones teniendo en cuenta la implementación de enfoque intercultural? Fundamenten

2. ¿Qué modificaciones consideran pertinente el equipo técnico pedagógico con respecto a las planificaciones teniendo en cuenta la implementación de enfoque intercultural? Fundamenten

3. Además de las actividades de aprendizaje por clase, ¿En qué otro indicador es fundamental declarar el enfoque intercultural que se realizará en clases? Fundamenten

Formato Planificación de ABP

Nivel	Área	Nombre del proyecto
Periodo escolar	Bloques pedagógicos	Total de semanas
Profesores encargados		
Pregunta esencial/problematizadora		
Descripción de la problemática		

Descripción del proyecto		
Habilidades del siglo XXI		
Recursos		
Subproducto 1	Subproducto 2	Producto final
OA de asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales		
Evaluación		

1. ¿Qué modificaciones consideran pertinente las y los docentes con respecto a las planificaciones teniendo en cuenta la implementación de enfoque intercultural? Fundamenten

2. ¿Qué modificaciones consideran pertinente el equipo técnico pedagógico con respecto a las planificaciones teniendo en cuenta la implementación de enfoque intercultural? Fundamenten

3. Además de las actividades de aprendizaje por clase, ¿En qué otro indicador es fundamental declarar el enfoque intercultural que se realizará en clases? Fundamenten

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.18 **Mesa de trabajo 4: Guía para construcción primera etapa del Plan Curricular Intercultural en HyG**



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material nº4

“Etapa I: Plan curricular intercultural HyG”

Propósito de la sesión	Dialogar, analizar y co-construir una primera etapa del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico.
-------------------------------	--

I. Identificación del Establecimiento educacional

Nombre del Establecimiento	
Reconocimiento oficial	
Rol Base de Datos (RBD)	
Dependencia	
Tipo de enseñanza	
Niveles de enseñanza impartidos	
Cantidad de grupos cursos	
Dirección del establecimiento	
Domicilio Legal	
Comuna	

Región	
Teléfono	
Mail de contacto	
Página WEB	
Director	

II. Bases legales del Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

III. Bases institucionales para el Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

3.1 Visión

3.2 Misión

3.3 Articulación PEI – PME

--	--

3.4 Articulación PEI – PME

--

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.19 **Mesa de trabajo: Guía para construcción segunda etapa del Plan Curricular Intercultural en HyG**



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material nº5

“Etapa II: Plan curricular intercultural HyG”

Propósito de la sesión	Dialogar, analizar y co-construir una segunda etapa del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico.
-------------------------------	--

IV. Objetivo General

V. Objetivos Específicos

VI. Objetivos de Aprendizaje de Historia por nivel para implementar un enfoque intercultural

VII. Etapas

2025	Acciones

2026	Acciones

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.20 **Mesa de trabajo: Guía para construcción tercera etapa del Plan Curricular Intercultural en HyG**



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material nº6

“Etapa III: Plan curricular intercultural HyG”

Propósito de la sesión	Dialogar, analizar y co-construir una tercera etapa del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico.
-------------------------------	--

I. Roles de los participantes y responsables de acciones 2025 – 2026

Acción	Año	Responsables	Participantes

II. ¿Cómo se va a evidenciar el proceso y acciones del Plan Curricular Intercultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

III. Acompañamiento docente en la implementación de un enfoque intercultural

En base a la pauta de observación que se ha utilizado durante el 2022 – 2023 responda las siguientes preguntas

¿Qué cambios propone a la dimensión 1 “Estructura de la clase” para evidenciar la implementación de un enfoque intercultural en su práctica pedagógica?
¿Qué cambios propone a la dimensión 2 “Clima para el aprendizaje” para evidenciar la implementación de un enfoque intercultural en su práctica pedagógica?
¿Qué cambios propone a la dimensión 3 “Interacción pedagógica” para evidenciar la implementación de un enfoque intercultural en su práctica pedagógica?
¿Qué otro cambio propone a la pauta de observación de aula para evidenciar la implementación de un enfoque intercultural en su práctica pedagógica?

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.21 Hacia un Acompañamiento docente 2024 – 2025 con enfoque intercultural



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE AULA 2023

Objetivo de evaluación: Apoyar la implementación efectiva de la práctica pedagógica y adecuada gestión de aula, para detectar fortalezas y amenazas que permitan realizar un proceso de mejoramiento continuo favoreciendo la implementación de una cultura de constante reflexión del quehacer docente.

Dimensión 1: Estructura de la clase

Corresponde a las acciones realizadas por el /la docente para organizar los distintos momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre) haciendo uso eficiente del tiempo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

		Sí	No	N/A
1	Al comenzar la clase el/la docente explica el objetivo y el procedimiento de la misma.			
2	El/la docente construye con las estudiantes el significado del objetivo de la clase y el respectivo procedimiento a seguir.			
3	El/la docente adecua los distintos momentos de la clase, flexibilizando las actividades de acuerdo al tiempo que dispone, al espacio y a los recursos materiales.			
4	El/la docente distribuye adecuadamente el tiempo para el desarrollo de las actividades de modo que las estudiantes alcancen a realizar cada una de ellas.			
5	El/la docente realiza un cierre de la clase donde se sintetizan los contenidos de la misma.			
6	El/la docente realiza transiciones de los momentos de la clase que se desarrollan siguiendo la estructura de inicio – desarrollo – cierre, ocurriendo sin mayor dificultad.			

Comentarios:

Dimensión 2: Clima para el aprendizaje

Corresponde a las acciones realizadas por el/la docente para generar un clima de clase propiciando la confianza y respeto, favoreciendo la interacción y la comunicación activo/participativa dentro del aula.

	Indicadores	Sí	No	N/A
1	El/la docente incentiva y estimula la participación de todas las estudiantes.			
2	El/la docente interviene mediando situaciones de conflicto que afecten en la convivencia escolar y desarrollo de clase.			
3	El/la docente transmite una motivación positiva, presentando situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para las estudiantes.			
4	El /la docente genera distintos espacios de trabajo en la clase, que favorezcan un ambiente de efectividad y compañerismo fomentando el respeto de todas las ideas.			
5	El/la docente utiliza las respuestas incorrectas de las estudiantes como un recurso de aprendizaje en lugar de descartarlas.			
6	El/la docente realiza comentarios asertivos según el contexto de cada estudiante; reforzando la participación de acuerdo con las características personales, demostrando conocimiento de ellas.			

Comentarios:

Dimensión 3: Interacción pedagógica

Corresponde a las estrategias utilizadas por el/la docente para promover el aprendizaje de las estudiantes mediante preguntas que propicien el diálogo de manera bidireccional, la explicación adecuada de los contenidos, el desarrollo de habilidades de orden superior, el monitoreo y la retroalimentación oportuna de los aprendizajes.

	Indicadores	Sí	No	N/A
1	El/la docente desarrolla los contenidos/habilidades de la clase en coherencia con los objetivos propuestos.			
2	El/la docente realiza de manera oportuna y clara, monitoreo y retroalimentación sistemática a las estudiantes durante el desarrollo de la clase.			
3	El/la docente diversifica los contenidos de la clase, acercando a todas las estudiantes de modo que sean significativos y contextualizados.			
4	El/la docente realiza durante la clase actividades desafiantes para las estudiantes logren realizar generalizaciones, abstracciones, síntesis; llevándolas a trabajar habilidades cognitivas complejas.			
5	El/la docente promueve la reflexión y/o crítica, de las estudiantes propiciando las argumentaciones fundamentadas de un tema.			
6	En el cierre de la clase, el/la docente promueve que las estudiantes reflexionen sobre los procesos cognitivos que llevaron a cabo para generar un nuevo aprendizaje.			

Comentarios:

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.22 Mesa de trabajo: Guía para construcción cuarta etapa del Plan Curricular Intercultural en HyG



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material nº7

“Etapa IV: Plan curricular intercultural HyG”

Propósito de la sesión	Dialogar, analizar y co-construir una cuarta etapa del Plan Curricular Intercultural de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico.
------------------------	---

I. Actividades curriculares del Plan para el 2025 – 2026 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

2025				
Acción	Actividades	Responsable	OA asociado	OAT
2026				
Acción	Actividades	Responsable	OA asociado	OAT

II. Actividades extracurriculares del Plan para el 2025 – 2026 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

2025				
Acción	Actividades	Responsable	OA asociado	OAT

2026				
Acción	Actividades	Responsable	OA asociado	OAT

III. Cronograma de actividades Plan curricular intercultural de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2025 – 2026

2025										
Actividad	Marzo	Abril	Mayo	Jun	Jul	Agosto	Sept	Oct	Nov	Dic
2026										
Actividad	Marzo	Abril	Mayo	Jun	Jul	Agosto	Sept	Oct	Nov	Dic

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.23 Evaluar el Plan Curricular Intercultural de HyG



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Material nº8

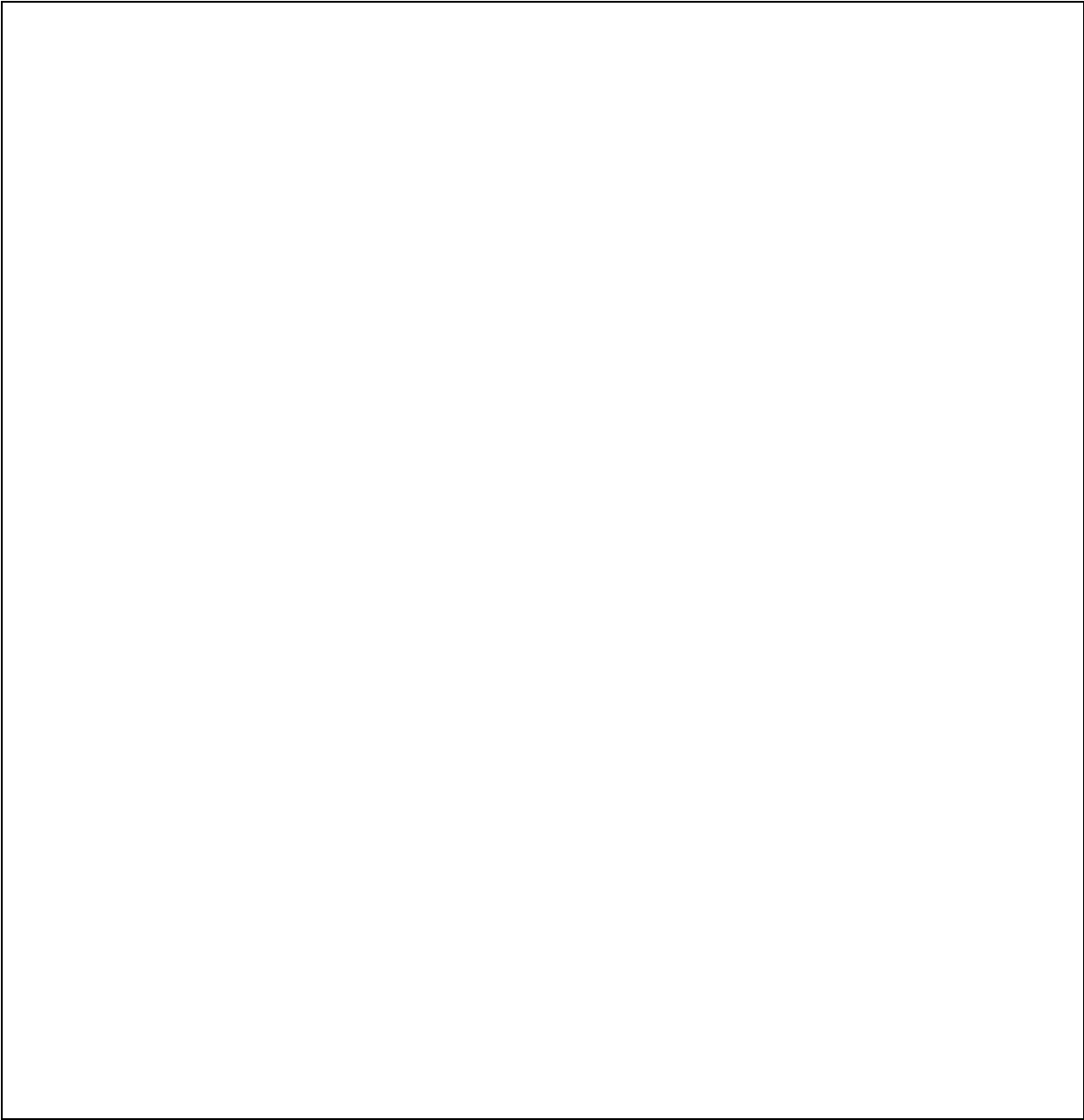
“Revisión del Plan curricular intercultural HyG”

Propósito de la sesión	Evaluar y revisar el Plan Curricular Intercultural 2025 – 2026 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo ciclo básico que fue construido en conjunto con las mesas de trabajo
------------------------	--

Nombres integrantes	
---------------------	--

A. Identificar y añadir aquellas acciones o elementos que considera relevante incluir en el Plan curricular intercultural 2025 – 2026. Justificar.

B. Elabora sugerencias para la mejora del Plan Curricular Intercultural 2025 – 2026. Debe plantear tres sugerencias específicas, contextualizadas y coherentes para mejorar los aspectos deficientes observados, con el fin de acercarse más a un enfoque pedagógico intercultural para su implementación



Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.24 Asistencia presentación Plan Curricular Intercultural HyG



Escuela Primitiva Echeverría
Fundación Educacional Primitiva Echeverría
Mesa de trabajo para la construcción del Plan Curricular Intercultural
Departamento de Humanidades
Profesor Christopher Fuentes G.

Asistencia a mesa de trabajo

Fecha: ____ / ____ / 2024

Nombre	Cargo	Firma

10.25 Consentimiento de “autorización proyecto innovación”



Autorización Proyecto de innovación para optar al grado de Magister

Yo, Carolina Yañez Leiva, Jefa de Unidad Técnica Pedagógica, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, al investigador de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Christopher Fuentes González, a realizar el estudio “Diseño de un plan curricular intercultural en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en el segundo ciclo en la Escuela Primitiva Echeverría” en la institución.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es diseñar un plan curricular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico de la Escuela Primitiva Echeverría, para que las y los docentes desarrollen prácticas pedagógicas interculturales, y para ello se requerirá aplicar entrevistas semiestructuradas y focus group a docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de nuestra institución.

He sido informado de que los datos recogidos serán analizados en el marco del presente proyecto y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Cuyos datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego serán destruido, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un informe simple. Y el diseño del Proyecto de Innovación será desarrollado el segundo semestre del 2023.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de este proyecto, y estará protegida y bajo la custodia del estudiante de Magister con Educación mención en Currículum educacional, Christopher Fuentes González manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. 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 a la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico ercvau@ioalectni.umce.cl.

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro haber recibido un duplicado de este documento:

Nombre: Carolina Yañez Leiva
Firma: [Firma]

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul: Av. José Pedro Alessandri 774 - Ñuñoa, Santiago
Campus Joaquín Cabezas: Dr. Luis Bisquert 2765, Ñuñoa
www.umce.cl

10.26 Consentimiento informado docentes



Consentimiento informado para profesores
Entrevista semiestructurada y Focus Group

Usted ha sido invitado (a) a participar en el estudio *“Diseño de un plan curricular intercultural en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en el segundo ciclo en la Escuela Primitiva Echeverría”* a cargo del investigador Christopher Fuentes González.

El objetivo principal de este trabajo es del estudio es diseñar un plan curricular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico de la Escuela Primitiva Echeverría, para que las y los docentes desarrollen prácticas pedagógicas interculturales.

Si acepta participar en este estudio, requerirá responder en la entrevista y focus group que tiene por objetivo conocer la visión de las y los docentes con respecto al currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y si posee un enfoque intercultural.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 30 minutos aproximadamente para la entrevista semiestructurada y 60 minutos aproximadamente para el focus group.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos.

Su participación en este estudio no reportará beneficios personales, pero si constituirán un aporte al conocimiento en torno a la conformación de un primer hito en la construcción colaborativa de un currículum intercultural.

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 a la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico gcvaui@ioalectni.umdce.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objeto de estudio.

Manifiesto mi interés en participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____