



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO

**Construcción discursiva de la identidad docente en profesores de
Castellano: Un análisis desde el modelo de la valoración**

Memoria para optar al título de Profesora de Castellano

AUTORA

Angélica Lara Romero

PROFESOR GUÍA

Marco Antonio Alarcón Silva

Santiago de Chile, 2023

AGRADECIMIENTOS

Para mi gran motivación, Angélica Romero, amada madre, quien, a pesar de las dificultades, ha luchado junto a mí para llegar hasta aquí. A mi padre, Nibaldo Lara, trabajador incansable que me inspiró y guio hasta aquí desde el cielo. A mi tío, Juan Romero, por motivarme siempre. Agradezco enormemente a mis dos mentores durante la carrera: Marco Antonio Alarcón y Marcos Santibáñez, quienes me apoyaron y siempre creyeron en mí.

Para mis queridas amigas. A Dalia, quien me acompañó en las noches de estudio; a mí, por no desistir nunca y a Dios, por permitirme seguir el camino de mi vocación.

ÍNDICE

ÍNDICE	2
RESUMEN	1
Abstract:	1
INTRODUCCIÓN	2
1.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	5
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y OBJETIVOS GENERALES	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	5
OBJETIVOS GENERALES:	6
1.3 JUSTIFICACIÓN	6
2.0 MARCO TEÓRICO	8
2.1 LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL	9
2.2 MODELO DE LA VALORACIÓN	10
2.2.1 VALORACIÓN:	10
2.2.2 AFECTO:	10
2.2.3 APRECIACIÓN:	10
3.0 POSICIONAMIENTO DOCENTE	11
3.1 LA CLÁUSULA	11
3.2 LA NOCIÓN DE GÉNEROS DISCURSIVOS	11
3.3 EL ENSAYO COMO GÉNERO DISCURSIVO	12
3.4 INTERCULTURALIDAD	12
3.5 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	14
4.0 MARCO METODOLÓGICO	17
4.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	18
4.2 CONTEXTO Y ESCENARIOS DE SUJETOS DE ESTUDIO	18
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	18
4.5 ETAPAS DE INVESTIGACIÓN	20
5.0 ANÁLISIS Y RESULTADOS	21
5.1 CRITERIOS DE ANÁLISIS	21
5.2 RECURSOS LÉXICOGRAMÁTICALES Y FUNCIONES SEMÁNTICO DISCURSIVAS DETECTADAS	22

5.3 FUNCIONES SEMÁNTICAS	22
5.4. CATEGORÍA DE ADVERBIOS Y SU FUNCIÓN	22
5.5. NOMINALIZACIÓN Y SUS USOS SEMÁNTICOS	22
5.6 MARCADORES LÉXICO-GRAMATICALES	23
5.7 RESULTADOS DE ANÁLISIS.....	24
6.0 CONCLUSIONES.....	28
 PROYECCIONES Y LIMITACIONES.....	29
7.0 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30
8.0 ANEXOS.....	35
 8.1 ANEXO 1.....	35
 8.2 ANEXO 2.....	37

Índice de tablas

Tabla 1 Gramática fundamental. La forma textual: los constituyentes del texto (esquema), Departamento de Castellano.....	11
Tabla 2 evolución de la identidad profesional docente, creación propia.	16
Tabla 3 distribución de etapas de investigación, creación propia.....	20
Tabla 4 Criterios y niveles detectados	21
Tabla 5 Funciones y recursos, creación propia	23
Tabla 6 Criterios de análisis desde marcadores léxico gramaticales, creación propia.	23
Tabla 7 Comparación de niveles de posicionamiento, creación propia.....	25
Tabla 8 Similitudes entre los resultados de Arredondo y esta investigación. Creación propia.	27
Tabla 9 Síntesis por nivel de posicionamiento docente, creación propia.....	27

Índice de figuras

Figura 1 ejemplo de marcaciones, creación propia.	19
Figura 2 Gráfico que explica los tres niveles de posicionamiento (P1, P2, P3), creación propia.	26

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la construcción discursiva de la identidad docente en estudiantes de Pedagogía en Castellano de la primera cohorte del plan 2019, considerando la identificación de recursos léxico-gramaticales y semántico-discursivos en ensayos críticos elaborados dentro del área de Didáctica y Prácticas de especialidad.

La metodología utilizada corresponde a un estudio de caso, conformado por un corpus de ensayos de estudiantes de quinto y séptimo semestre. Se seleccionaron 35 ensayos escritos en formato electrónico dentro del contexto del desarrollo del portafolio de la asignatura de Práctica II y Práctica III, respectivamente. Se realizó una selección de elaboraciones argumentativas, basadas en el posicionamiento identitario docente, consideradas como unidad de análisis, obteniéndose un total de tres elaboraciones. Dicha unidad fue analizada con el uso del software UAM Corpus Tool, para el análisis basado en el modelo de la Valoración.

Los resultados muestran la existencia de tres categorías o niveles de profundidad de las unidades de análisis consideradas en los ensayos. A su vez, cada una de ellas representa un nivel de posicionamiento valorativo. Finalmente, se propone la reflexión para fomentar la identidad docente.

Palabras clave: Valoración, identidad docente, posicionamiento.

Abstract:

The objective of this research is to analyze the discursive construction of teaching identity in students of Spanish Pedagogy from the first cohort of the 2019 curriculum, considering the identification of lexical-grammatical and semantic-discursive resources in critical essays elaborated within the Didactics and Specialization Practices area.

The methodology used corresponds to a case study, comprised of a corpus of essays from fifth and seventh-semester students. 35 essays were selected in electronic format within the context of the elaboration of the portfolio for the subjects of Practice II and Practice III, respectively. A selection of argumentative elaborations, based on teacher identity positioning, was made as the unit of analysis, resulting in a total of three elaborations. This unit was analyzed using the UAM Corpus Tool software, for analysis based on the Evaluation model.

The results show the existence of three categories or levels of depth of the units of analysis considered in the essays. Each of them represents a level of evaluative positioning. Finally, reflection is proposed to foster teaching identity.

Keywords: Evaluation, teaching identity, positioning.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de esta investigación se pretende analizar la composición de patrones lingüísticos que reproducen juicios valorativos en el discurso sobre interculturalidad de estudiantes de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El eje central de este análisis es evaluar las valoraciones presentes, con el fin de configurar patrones del uso de recursos discursivo-semánticos utilizados en ensayos que desarrollan incidentes críticos, y determinar si representan un vínculo con el proceso de profesionalización docente de Lengua y Literatura. Vale decir, determinar el tipo, la forma de aplicación de recursos discursivos, y cómo los estudiantes transmiten valoraciones sobre la identidad en la formación de un posicionamiento docente, según las categorías presentadas del Sistema de la Valoración o *Appraisal* (Martin & White, 2005) y la teoría Lingüística Sistémica Funcional o LSF (Halliday & Matthiessen, 2014), que identifican los recursos lingüísticos que construyen los posicionamientos ideológicos en los discursos y específicamente, qué tipo de subsistemas de actitud son utilizados por los hablantes (ya sean juicios de estima social o sanción social).

Cuando hablamos de interculturalidad, esta responde a un encuentro igualitario entre grupos diversos, que generan una relación dialógica de posiciones sociales y saberes culturales. Dichos elementos propician las producciones culturales, que son transmitidas por una sociedad y están vinculadas con el sistema del lenguaje, el cual se considera, según Oteíza y Pinuer (2019) como un conjunto de opciones para construir significado, que operan en una relación de mutua interdependencia con el ambiente social. Las sociedades constantemente han sido protagonistas de migraciones, la diversidad cultural es esencial para la construcción del pensamiento que el hablante plasma en un discurso que, en este caso, está relacionado en las competencias pedagógicas y comunicativas que debe adquirir un docente, como se expresa en el fragmento:

Se torna muy importante para el profesor realizar una metacomunicación reflexiva de su práctica, ya que es algo que ayuda a mejorar sus relaciones comunicativas a través del conocimiento consciente del lenguaje que emplea, la forma de dirigirse a los alumnos, la manera de plantear las relaciones de roles y posiciones en la estructura de la clase.

(Cabrera J., Discurso docente en el aula, 2003, p.19)

El nudo problemático se expresa en un contexto real, cuando se integra la educación intercultural en las prácticas pedagógicas en el aula. Tal como postula Stefoni, Stang & Riedemann (2016), la falta de una propuesta didáctica concreta y una política clara en materia de interculturalidad, que promueve la adopción de trabajo intercultural se señala como uno de los aspectos más deficitarios en el debate latinoamericano sobre el tema. En contraste, Chile promulga la Ley General de Educación (20.370/2009) la cual señala que el sistema educativo debe reconocer y valorar al estudiantado en su especificidad cultural y de origen, su lengua, cosmovisión e historia. A pesar de la existencia de leyes, estas no se ven reflejadas. En efecto, la interculturalidad no es un criterio asumido o principio significativo de ordenamiento de las políticas nacionales o universitarias, ni en el conjunto de los currículos de las diversas carreras de pregrado, según Williamson (2008).

La emisión de juicios en el discurso pedagógico de los docentes en formación de Lengua y Literatura se expresa a través de estrategias léxico-semánticas, que determinan cómo los estudiantes perciben la problemática intercultural a través de un incidente crítico desarrollado en un ensayo académico. Esta muestra de análisis enfatiza su importancia investigativa, cuando permite evidenciar las apreciaciones que poseen los futuros profesores respecto de una temática contingente como lo es la interculturalidad en el contexto educativo. Si es posible o no, reconocer cuáles los juicios de valor que emiten los estudiantes sobre situaciones de discriminación intercultural en la sala de clases, y cómo estos pueden incidir en el rol docente que construyen discursivamente.

La fundamentación se basa en contribuir a los desafíos interculturales en educación, mediante el análisis lingüístico. Tal como lo presentan De Dios Oyarzún, Parcerisa y Carrasco (2022), las experiencias interculturales reflejan parte de los profundos desafíos de la educación y la sociedad chilena, en términos de inclusión y reconocimiento de la diversidad sociocultural en las aulas. Por lo tanto, categorizar los juicios que emiten los estudiantes sobre las prácticas docentes, permite interpretar cómo se aborda la interculturalidad en determinados contextos.

Se plantea la interrogante de investigación, ¿cómo los estudiantes de pedagogía utilizan recursos léxico-discursivos en su posicionamiento docente?, con el objetivo de analizar la

presencia de juicios en el discurso identitario de profesores de Castellano en formación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

1.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La construcción e identidad docente de Lengua y Literatura resulta esencial en la práctica pedagógica, ya que permite reflexionar sobre el rol como profesionales de la educación, y en consecuencia, se puede mejorar la práctica propia mediante el *self study* (Ruffinelli, 2017), por lo tanto, si los docentes en formación reflexionan en su discurso, se puede lograr una mejora en términos disciplinares y pedagógicos.

Sobre la base anterior, esta memoria presenta como objetivo analizar la construcción identitaria docente en la dimensión discursiva de estudiantes de Pedagogía en Castellano de la UMCE, que hayan sido formados con la nueva malla curricular 2019. Se aplicará una entrevista de carácter cualitativo en distintas generaciones, con la finalidad de analizar los recursos léxico-gramaticales y semántico-discursivos desde el Modelo de la Valoración (Martin y White, 2005), que utilizan los docentes en formación en torno a su identidad y rol docente.

Posteriormente, se contrastaron los resultados también con la memoria de 2017 “Evolución de recursos léxico-gramaticales de valoración en la construcción del rol docente de estudiantes de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación”, de Cristóbal Arredondo, con la finalidad de analizar qué aspectos se transformaron tras la implementación de la nueva malla curricular.

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Se preguntará, ¿cómo evoluciona la identidad docente del futuro profesor de Castellano de la UMCE, según el modelo valorativo?

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y OBJETIVOS GENERALES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Describir los recursos léxico-gramaticales y semántico-discursivos presentes en el discurso docente, sobre la base del modelo de la Valoración.

-Analizar el proceso de construcción e identidad docente a través de ensayos de los docentes en formación.

-Contrastar los recursos discursivos utilizados por docentes en formación que cursan la nueva malla 2019 con aquellos que egresaron con la malla anterior (investigación anterior, Arredondo 2017).

-Identificar la progresión discursiva del posicionamiento docente en distintas generaciones de estudiantes de pedagogía en Castellano.

-Describir y caracterizar los significados valorativos asociados a la construcción de identidad de profesores en formación de Lengua y Literatura a partir de incidentes críticos interculturales.

OBJETIVOS GENERALES:

-Analizar la construcción discursiva de la identidad docente en estudiantes de Pedagogía en Castellano que han cursado la nueva malla curricular 2019, por medio de la identificación de recursos léxico-gramaticales y semántico-discursivos en ensayos críticos.

1.3 JUSTIFICACIÓN

En esta investigación se busca, principalmente, comprender la naturaleza y características de los procesos reflexivos. Esto resulta fundamental para la formación inicial de profesores, puesto que permite aprender de las experiencias propias y de otros, mejorar la actividad profesional, producir conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento (Köksal y Demirel, 2018; Selmo y Orsenigo, 2014).

Este estudio es de carácter descriptivo-interpretativo, que plasma la evolución de la carrera Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En la cohorte 2019, la carrera docente, a diferencia de la generación de Cristóbal Arredondo, es un proceso insertado en la carrera. Antes los procesos de $\square\square\square^l$, eran voluntarios, ahora son obligatorios. La formación docente incluye, ahora, productos escritos, elaborados, inmersos en una asignatura. La carrera busca el posicionamiento y la formación de identidad docente de

forma explícita de forma temprana, en quinto y séptimo semestre. Las marcas valorativas permiten diferenciar la evolución de los docentes en proceso de formación.

2.0 MARCO TEÓRICO

El siguiente punto trata de la exposición de los principales tópicos, conceptos, definiciones y antecedentes de carácter teórico que presenta la investigación planteada. Como lineamiento general, el modelo teórico de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) a grandes rasgos, concibe el lenguaje como un conjunto de sistema de opciones para construir significado, es una herramienta comunicativa que opera en una relación de mutua interdependencia con el ambiente social (Halliday & Matthiessen, 2014). Por lo tanto, el lenguaje se vincula estrechamente con el contexto sociocultural donde esté inmerso el hablante. Si analizamos el lenguaje, estamos precisando los patrones de significado y por consiguiente, el funcionamiento retórico de voces autoriales en los discursos.

Como herramienta que deriva del modelo gramatical LSF, la Teoría de la Valoración o *Appraisal Theory* (Iedema *et al.* 1994, Martin, 1995a, 1995b, Christie y Martin 1997, Coffin 1997, White 1998, Martin 2000, White 2000, White 2002, Macken-Horarik y Martin 2003, Martin y Rose 2003, White 2003, 2004, entre otros estudios previos) proporciona un marco para explorar de qué modo y con qué fines retóricos los hablantes y autores de un discurso adoptan una postura actitudinal hacia el contenido experiencial de sus enunciados, esa postura hacia sus interlocutores reales o potenciales; y una postura hacia la heteroglosia o monoglosia del contexto intertextual en el que operan sus enunciados y textos. Es decir que, para este enfoque, el uso evaluativo del lenguaje tiene como función establecer un posicionamiento actitudinal; un posicionamiento dialógico; y un posicionamiento intertextual del hablante (Kaplan, 2004).

Este modelo o sistema de valoración, propone la reorganización sistemática de recursos lingüístico-semánticos para analizar el vínculo entre la experiencia social y las expresiones discursivas, con el propósito de determinar patrones de significación interpersonal. Para efectos de este análisis, se considera la categoría *actitud* y la subcategoría de *juicio*, que puede ser de *estima* o *sanción social* según corresponda. Estos significados de actitudes están orientados a la valoración que posee el interlocutor respecto del comportamiento de las personas. Dichos patrones lingüísticos intersubjetivos, se constituyen por los interlocutores que adquieren

distintos roles sociales y que actúan en ámbitos sociales y culturales determinados, en los cuales se institucionaliza la forma en que las emociones y las opiniones se codifican a través del lenguaje (Oteiza y Pinuer, 2016, p. 213).

Es relevante mencionar el trabajo previo de Cristóbal Arredondo (2017), ya que este abordó la identidad docente dos años antes, con otros recursos; se basó en una entrevista aplicada en diversos semestres de la carrera.

En síntesis, su investigación se dirige, en primer lugar, a describir los recursos léxico-gramaticales y semántico-discursivos empleados por estudiantes de las diversas generaciones de Pedagogía en Castellano de la UMCE para construir su rol docente; en segundo lugar, plantea qué similitudes y diferencias presentan los recursos empleados por los estudiantes de las distintas generaciones; lo que permitirá concluir los posibles factores que pudieran influir en la posible variación discursiva implicada en la construcción del rol docente de Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura. Llegó a afirmar que sí existe evolución de los recursos tanto ideacionales como valorativos a partir de los años de formación docente de los estudiantes de Pedagogía en Castellano (Arredondo, 2017).

2.1 LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL

El modelo adopta, explícitamente, un punto de vista funcional que integra las categorías de forma y función, privilegia al hablante en tanto sujeto social que interactúa por medio del lenguaje (Martín, 2005), el modelo teórico de la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) a grandes rasgos, concibe el lenguaje como un conjunto de sistema de opciones para construir significado, es una herramienta comunicativa que opera en una relación de mutua interdependencia con el ambiente social (Halliday & Matthiessen, 2014). Por lo tanto, el lenguaje se vincula estrechamente con el contexto sociocultural donde esté inmerso el hablante. Si analizamos el lenguaje, estamos precisando los patrones de significado y por consiguiente, el funcionamiento retórico de voces autoriales en los discursos.

2.2 MODELO DE LA VALORACIÓN

El Modelo de la valoración de Martin y White es un enfoque lingüístico derivado de la LSF que se centra en cómo el lenguaje se utiliza para expresar juicios de valor y actitudes en el discurso. Fue desarrollada por J.R. Martin y Peter White en la década de 2000 como parte del análisis del discurso crítico y se ha utilizado ampliamente en campos como la lingüística sistémico-funcional y los estudios culturales. La teoría de la valoración se enfoca en tres dimensiones principales: valoración, afecto y apreciación.

2.2.1 VALORACIÓN:

La valoración se refiere a la forma en que las personas expresan sus juicios de valor sobre personas, eventos, acciones y objetos. Estos juicios pueden ser positivos, negativos o neutrales, y se realizan a través de recursos lingüísticos como adjetivos, adverbios y verbos evaluativos. La valoración puede ser utilizada para construir una posición subjetiva en el discurso.

2.2.2 AFECTO:

El afecto se relaciona con las actitudes y emociones expresadas en el discurso. Martin y White (2005) distinguen entre afecto personal (emociones del hablante) y afecto interpersonal (emociones que se atribuyen a otros). El afecto puede influir en la forma en que se construyen los juicios de valor y puede ser un factor importante en la persuasión y la argumentación.

2.2.3 APRECIACIÓN:

La apreciación se centra en cómo se evalúan las cualidades estéticas y éticas en el discurso. Se relaciona con la valoración de la belleza, la moralidad y otros aspectos que van más allá de la mera evaluación positiva o negativa. La apreciación involucra la selección de recursos lingüísticos específicos para expresar la importancia y la calidad de algo.

En conjunto, la teoría de la valoración proporciona herramientas analíticas para comprender cómo las personas construyen y comunican juicios de valor en el lenguaje. Este enfoque es particularmente útil en el análisis crítico de discursos en áreas como la política, los medios de

comunicación y la literatura, donde la expresión de valores y actitudes desempeñan un papel central.

3.0 POSICIONAMIENTO DOCENTE

Por posicionamiento docente se entiende, según la psicóloga Carolina Dome (2019) al “modo en que los sujetos maestros/ as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa.”

3.1 LA CLÁUSULA

La cláusula es la mínima unidad comunicativa, sin autonomía formal. Corresponde al miembro sustantivo de un sintagma nominal virtual parcial. (Rozas y Olguín, s.f)

Ejemplo:

que
Es importante *conozcas los detalles del caso.*

Cláusula	Mínima unidad comunicativa sin autonomía formal	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía semántica + Autonomía pragmática - Autonomía fonética - Autonomía formal
-----------------	---	---

Tabla 1 Gramática fundamental. La forma textual: los constituyentes del texto (esquema), Departamento de Castellano.

3.2 LA NOCIÓN DE GÉNEROS DISCURSIVOS

La interacción se produce en ámbitos diversos relacionados siempre con el uso de la lengua, y lo hace a través de formas de discurso muy tipificadas. Estos son los denominados “géneros discursivos” (Ruiz, 2009)

Tzvetan Todorov en su artículo "El origen de los géneros" (En Garrido, Miguel, comp. Teoría de los géneros literarios. Madrid: Arco libros, 1988) lleva esta discusión más allá para definir un género como "la codificación históricamente constatada de propiedades discursivas" (p. 39). Su argumentación le permite decir que los géneros son verdaderas instituciones dentro de la sociedad cuya existencia evidencia las ideologías dominantes y las subordinadas, proclives a

cambiar en el tiempo según sean los cambios en la configuración social y jerárquica. En otras palabras, los géneros son las maneras en que los lectores acceden a las escrituras -el llamado "horizonte de expectativas"- y los modelos de escritura con los cuales todo autor dialoga cuando se dispone a escribir, evidenciando su particular modo de relacionarse con las estructuras de poder.

3.3 EL ENSAYO COMO GÉNERO DISCURSIVO

Según el filósofo húngaro, Georg Lukács (1985), el ensayo no formaría parte del campo de la ciencia, antes bien se establecería como un género artístico, como una "forma de arte", pero sin borrar del todo el límite entre arte y ciencia. El ensayo no posee esa perfección definitiva de la filosofía y de la ciencia, pero eso no significa que no tenga la capacidad de una "nueva reordenación conceptual de la vida".

Por otra parte, el filósofo alemán Theodor Adorno (1962) postula que el ensayo, radical en su "carácter fragmentario", no sigue las reglas "del juego de la ciencia", ya que no apunta "a una construcción cerrada, deductiva o inductiva" y por lo tanto rechaza cualquier resultado atemporal e invariable. En el ensayo, los conceptos no se despliegan linealmente y en un solo sentido, sino que se entretajan e interaccionan de forma simultánea; el ensayo "procede de un modo metódicamente ametódico" (Adorno, 1962).

3.4 INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad y los procesos educativos están representadas en esa producción lingüística, tal como postula Jaime Martínez (2004):

"Que quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción."

Por lo tanto, el autor enfatiza que el protagonista de la creación de experiencias transformadoras, es el profesorado, que representa el sistema teórico-comunicativo que maneja

según su formación o por visiones influenciadas por el contexto sociocultural. Es de vital importancia, desde esa perspectiva, reconocer las competencias comunicativas que pueden representar la emisión de juicios valorativos en el discurso docente intercultural. Según Catherine Walsh (2009), se puede hablar de tres sentidos distintos para el término: una interculturalidad relacional, una funcional y una crítica. Para efectos del análisis, se considera la interculturalidad relacional, que según la autora es un contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad.

Este intercambio en América Latina está determinado por la colonización española en América a fines del siglo XV (lo colonial), la cual trajo consecuencias bien sabidas para la construcción social e identitaria de América. En ese sentido, la perspectiva decolonial comprende, al contrario, que existen otras formas de representar y organizar el mundo, presenta la diversidad como una característica propia de las sociedades, para replantear los paradigmas fundamentales sobre los que el individuo ha construido el mundo y transformar las bases culturales que nos heredó la colonialidad, como la jerarquía social y la negación de otredad. Ese sujeto es el diferente, es el que está en el otro lado del poder, según esta concepción es el que lo sufre, es el que lo tiene que asumir (Lara, 2015).

Existe una frase representativa y ejemplificadora de la problemática intercultural, la mencionó Adolfo Millabur, un ex alcalde de origen mapuche-lafkenche de Tirúa: *“Yo sé cómo comportarme al asistir a un rito católico en una iglesia, ustedes, en cambio, no saben qué hacer si asisten a un guillatún”*. (Moffat, 2022), lo anterior señala la priorización de una cosmovisión o expresión religiosa por sobre otra. Si Chile fuera realmente intercultural, se resaltaría la importancia de las dos cosmovisiones en vez de primar una perspectiva colonial, la frase anterior representa a grandes rasgos la interculturalidad en Chile.

Según Milka Castro (2003), se destaca el cambio del panorama étnico de Chile a partir de 1990. El Estado chileno inició un proceso de exploración de la composición indígena del país. Se transitó de una situación en que solo se reconocía el pueblo mapuche, a otra en que se incluía

a aymaras y rapanui, para finalmente reconocer por ley ocho «etnias». Además, según la autora, en Chile prima la idea de progreso, propiedad privada, el concepto de unidad nacional-territorial sometida a la soberanía del Estado, y una concepción del Derecho que enfatiza los derechos individuales, están en la base de un Estado enraizado en una cultura occidental.

3.5 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Según Vanegas y Fuentealba (2019), la construcción y transformación de la identidad profesional docente es un proceso dinámico e interactivo que permite configurar una representación de sí mismo como profesor, movido por frases interrogativas generadas por situaciones interpelantes (internas y externas al sujeto) y respaldado por procesos de identización e identificación. Es facilitado por lazos de contigüidad y la búsqueda de sentimientos de congruencia, competencia, autoestima y autogestión. Es dependiente de la representación que el profesor tiene como persona y de la que tiene de otros profesores y de la profesión.

Además, los mismos autores caracterizan a la identidad profesional docente como la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social.

A continuación, en la figura 1 se presenta la evolución de las ideas sobre identidad profesional docente, considerando tanto a autores clásicos como autores contemporáneos.

Autores clásicos	Ideas sobre identidad profesional docente
Donald Schön (1998)	- Proceso de reflexión en la acción pone de manifiesto la habilidad del docente para encontrar respuestas a situaciones reales, analizando y buscando estrategias o soluciones para resolver problemas prácticos en el aula escolar
Paulo Freire (1969)	-La tarea del educador [...] es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza.
	-Cuestiona el rol docente como mero transmisor de conocimientos especializados, el cual califica como de orden técnico, y plantea más bien una relación dialógica entre el educador y el educando en torno al conocimiento especializado.
Henry Giroux (1990)	- Los profesores son intelectuales transformativos, pero se ven afectados por el clima político e ideológico, el cual, según el autor, no es favorable en este momento (relación entre el Estado y la profesión docente).
	-Profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza y desempeñan el papel responsable en la configuración de objetivos y condiciones de la enseñanza escolar.
	-Representa a los profesores como como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores mismo que ellos legitiman en su enseñanza.

Autores contemporáneos	
Carlos Vanegas y Adrián Fuentealba (2019)	- La reflexión se convierte en el motor que da sentido, construye significados y entrega herramientas para enfrentar las tensiones de la identidad profesional docente.
	-La identidad como profesor en formación se caracteriza por ser una identidad en transición.
Marcela Jarpa y Nelson Becerra (2019)	-La escritura y los géneros de reflexión pedagógica son un recurso relevante para potenciar el desarrollo de las competencias académicas y profesionales en los futuros docentes.
Lamas y Vargas (2016)	- Un buen profesor es aquel que es capaz de analizar, reflexionar y evaluar su propia práctica pedagógica, consolidando su saber docente y mejorando su ejercicio profesional, compartiendo con otros sus experiencias y creando comunidades de aprendizaje.
Marco Antonio Alarcón (2011)	- La profesión docente carece de discurso especializado y de autonomía profesional. El Estado define el conocimiento que se enseñará en la escuela y además, por Estatuto, rige las funciones de la labor docente.

Tabla 2 evolución de la identidad profesional docente, creación propia.

4.0 MARCO METODOLÓGICO

En este proceso investigativo se presenta un tipo de metodología mixta, lo que Hernández, Fernández y Baptista (2014). Es un enfoque que combina los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio, sin reemplazar uno con el otro, más bien se utilizan las fortalezas de ambos tipos, con la finalidad de minimizar sus debilidades potenciales. En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemáticas. En este sondeo se representan las valoraciones (con carácter cualitativo) y, mediante un etiquetado léxico-semántico en la herramienta *Corpus Tool*, se presenta su frecuencia cuantitativa en el discurso identitario de docentes en formación de Lengua y Literatura de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objeto de estudio es la evolución y construcción de los significados valorativos. Corpus compuesto por ensayos escritos en Práctica II y Práctica III, los cuales tienen una pauta de producción basada en la interculturalidad educativa.

4.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño investigativo se enmarca en la línea de los estudios descriptivos, donde la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Su objetivo es especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, procesos que se someten a un análisis. Es decir, pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En la aplicación de esta investigación, se pretende describir con qué frecuencia y en qué contextos discursivos los estudiantes de Lengua y Literatura que están cursando la práctica intermedia en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación presentan valoraciones en sus ensayos, donde abordan determinados incidentes críticos sobre identidad docente.

4.2 CONTEXTO Y ESCENARIOS DE SUJETOS DE ESTUDIO

Los sujetos de estudio son de la cohorte 2019 de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; los ensayos pertenecían a profesores en formación de Práctica II y Práctica III, respectivamente. El universo de la muestra es de 35 ensayos, 22 escritos por personas de sexo femenino y 13 de sexo masculino.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se analizó mediante el software UAM Corpus Tool, toda aquella cláusula que, desde el plano semántico hiciera referencia explícita o implícita a la identidad profesional docente.

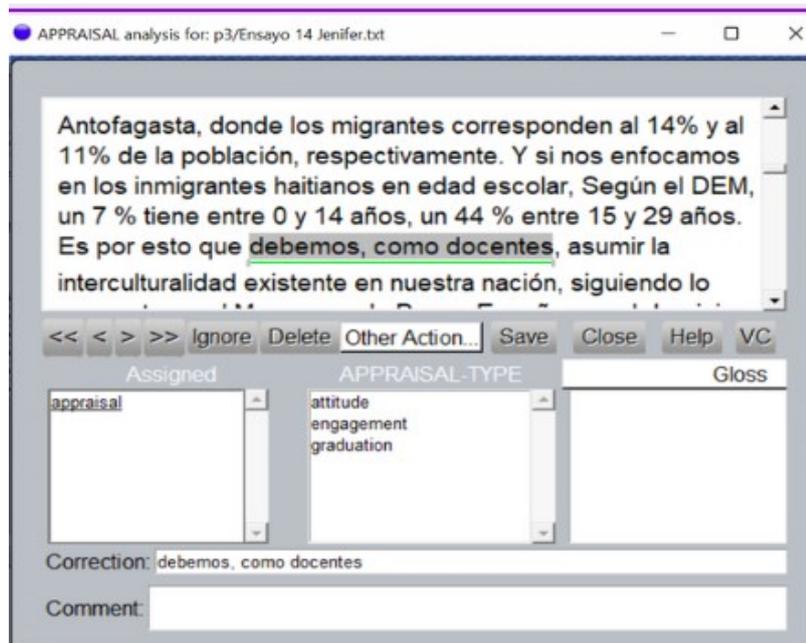


Figura 1 ejemplo de marcaciones, creación propia.

4.4 TIPO DE ANÁLISIS

En este proceso investigativo se presenta un tipo de metodología mixta, lo que Hernández et al. (2014). Es un enfoque que combina los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio, sin reemplazar uno con el otro, más bien se utilizan las fortalezas de ambos tipos, con la finalidad de minimizar sus debilidades potenciales. En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemáticas. En este sondeo se representan los juicios valorativos (con carácter cualitativo) y, mediante un etiquetado léxico-semántico en la herramienta *Corpus Tool*, se presenta su frecuencia cuantitativa en el discurso identitario de docentes en formación de Lengua y Literatura de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

4.5 ETAPAS DE INVESTIGACIÓN

Etapa	Metodología
Inicial	Lectura comprensiva de ensayos con temática intercultural
Intermedia	Identificación de posturas respecto del rol profesional docente y realización de marcaciones en el software UAM Corpus Tool léxico-gramaticales basadas en la Teoría de la Valoración
Final	Comparación de datos basados en los objetivos específicos y generales de la investigación

Tabla 3 distribución de etapas de investigación, creación propia.

5.0 ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis consiste en la mixtura entre el enfoque cualitativo y cuantitativo, donde uno potencia al otro. Los 35 ensayos desarrollados por estudiantes de Pedagogía en Castellano de la UMCE fueron analizados en base a la Teoría de la Valoración, considerando sus marcas léxico-gramaticales y léxico-semánticas inmersas en el discurso.

Como resultado, se originaron tres categorías, cada una con características en específico. Los tres niveles de posicionamiento determinan un desarrollo identitario docente distinto entre sí, pero que logran dilucidar marcas textuales que los caracteriza.

5.1 CRITERIOS DE ANÁLISIS

Para analizar los ensayos (cláusulas), se emplearon dos criterios de análisis:

1. El desarrollo del análisis corresponde a la explicación y reflexión detallada de un incidente crítico intercultural, de forma coherente, cohesionada y sustentada, demostrando una heteroglosia según el Modelo de la Valoración de Martin y White (2005).
2. La construcción del posicionamiento docente, se considera como el desarrollo y articulación de los saberes pedagógicos, que en esta ocasión, se vinculan con la problemática intercultural.

Criterio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Desarrollo de análisis	Ausencia de análisis y fundamentación crítica. Sin desarrollo.	Presenta un respaldo en su análisis, pero no se desarrolla del todo.	Articula saberes y sostiene fundamentos durante todo el discurso.
Construcción del posicionamiento docente	Presenta una perspectiva de docente en desarrollo, no integra o articula saberes pedagógicos interculturales.	Oscila entre la perspectiva estudiantil y docente al analizar el IC intercultural.	En todo el discurso se presenta su rol docente.
Ejemplos	"La interculturalidad es una realidad es nuestro propósito, o al menos debería serlo para la mayoría , el poder preparar a nuestros estudiantes para que sean sujetos activos en la vida social" (P1, T1).	"La profesora, se está desligando de su labor docente al no utilizar estrategias que puedan motivar a todos sus estudiantes y prefiere excluir a aquellos que no se muestran interesados (...) Considero que el aprendizaje y la motivación de los estudiantes surgen a partir de la herramientas que el o la docente les entregue al interior del aula." (P2, T12)	"Desde mi visión, como futura docente , es fundamental el preparar y planificar las clases según el contexto de ellas, no podemos establecer una estructura rígida para todos (...)" (P3, T14)

Tabla 4 Criterios y niveles detectados

5.2 RECURSOS LÉXICOGRAMÁTICALES Y FUNCIONES SEMÁNTICO DISCURSIVAS DETECTADAS

5.3 FUNCIONES SEMÁNTICAS

Papel que desempeña cada participante de un predicado en función de sus propiedades semánticas. Se trata de interpretaciones tales como ‘agente’, ‘paciente’, ‘experimentante’, ‘destinatario’, ‘tema’, ‘origen’, etc., que se asignan a los argumentos o adjuntos de cada predicado. (RAE, 2024)

5.4. CATEGORÍA DE ADVERBIOS Y SU FUNCIÓN

- **Adverbios en -mente:** Se examinarán tanto en el ámbito de sus funciones intraoracionales (modificador nominal y verbal) como textuales (adjunto comentario) para lo cual se adoptará como base una distribución aplicada en otro trabajo (Pinuer y Oteíza, 2015). Tanto la descripción como la ejemplificación se limitarán a lo indispensable para el análisis; estas piezas han sido objeto privilegiado de la gramática y su caracterización es muy amplia.

5.5. NOMINALIZACIÓN Y SUS USOS SEMÁNTICOS

En el ámbito de la LSF, la nominalización corresponde a una variedad de metáfora ideacional que surge del proceso de representación discursiva de la experiencia del hablante. Por otra parte, es un caso paradigmático de metáfora gramatical, considerando que buena parte de los atributos semánticos oracionales (denotación de un evento, estructura argumental) se codifican en un grupo nominal que funciona, precisamente, como una opción léxico-gramatical: “Un significado puede ser realizado por una selección de palabras que es diferente de la que es en algún sentido típico o no-marcado. En este sentido, la metáfora [gramatical] es una variación en la expresión de significados” (Halliday, 1994).

	P1	P2	P3
Funciones	Deóntico, apreciaciones valorativas vagas.	Deónticos, construcción ético moral. Compromiso. Verbos en infinitivo.	Presenta evidencia. Utiliza recursos comparativos. Discurso especializado docente
Recursos	“Creo” (menor certeza), “considero que”, “siento que”, “pienso que”	Debemos como docentes, “fundamental”	“Analizando”. “Como futuro docente”, “uno como docente debe”

Tabla 5 Funciones y recursos, creación propia

5.6 MARCADORES LÉXICO-GRAMATICALES

	P1	P2	P3
Verbos	es	estoy	aprender
Pronombres	<u>mí</u> caso	uno	mí
Adverbios	muy	mejor	como
Comparativos	poca o nula presencia de comparativos	como	como docentes
Pronominalización	discriminación	intercultural	

Tabla 6 Criterios de análisis desde marcadores léxico gramaticales, creación propia.

5.7 RESULTADOS DE ANÁLISIS

Al ser un análisis cualitativo con categorías emergentes, durante el proceso selección de cláusulas se determinó que existían ensayos con mayor y menor posicionamiento. Considerando lo anterior, se determinó que el nivel 1 corresponde a aquel que tiene menor posicionamiento léxico-gramatical docente y desarrollo. Por ejemplo, “...me parece muy relevante buscar las mejores formas de enseñar y hablar de cultura y pertenencia, crear un espacio cómodo y seguro para todas y todos los estudiantes” (ensayo 8), en este caso se posiciona desde una perspectiva monoglósica.

El nivel 2 es intermedio, y evidencia un avance en la identidad que todavía presenta una perspectiva deóntica. A modo de ejemplo:

”Lo que rescato más, ya sea de forma personal como también dentro del Marco de la buena enseñanza, es que el docente no parte dando toda la iniciativa al estudiante, no le puedo pedir a un estudiante crear, en el caso de querer la escritura creativa, si previamente no les di las herramientas necesarias para que el se sienta capaz y motivado para la creación.” (Ensayo 9)
En este caso, utiliza un discurso deóntico, basado en la experiencia, y lo vincula parcialmente con un referente, que en este caso es el Marco para la buena enseñanza.

Finalmente, el nivel 3 es aquel que presenta un discurso heteroglósico; presenta una representación docente acorde a la realidad educativa. Por ejemplo:

“Del análisis de las situaciones anteriores se observa como pese a que dentro del MBE se mencionan dominios claros que cada docente debe adquirir para alcanzar la premisa del buen educador, en la práctica es complejo puesto que la multiculturalidad va mucho más allá de una política pública de integración migrante. El rol del educador en el Chile del futuro debe ir un paso más allá y despojarse de sus propios juicios de valor coloniales y nacionalistas para poder integrar y educar en solidaridad a todas y todos sus estudiantes, aprovechando la riqueza léxica, cultural, histórica y de memoria.” (Ensayo 2)

En el fragmento anterior se articulan saberes pedagógicos, basadas en la reflexión y análisis sustentados de forma previa, además, genera un posicionamiento determinado respecto de la problemática intercultural.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Lo más presentado en el discurso es el compromiso, con un 46.08%.	Mayor incorporación pertinente de referencias bibliográficas.	Discurso heteroglósico.
Discurso monoglósico basado en sentido común. Posición abstracta (realidad menos reflejada).	Emiten más juicios que los demás niveles (expresadas con los recursos “creo”, “según mi...”, etc.)	Predomina la representación de la realidad educativa en su rol docente.
Figura del profesorado representada en tercera persona, lejano.	Conserva una perspectiva deóntica del rol docente en la interculturalidad.	Predomina su alto nivel de compromiso en el discurso.

Tabla 7 Comparación de niveles de posicionamiento, creación propia

Desde una perspectiva analítica, la transición del discurso monoglósico al heteroglósico constituye la evolución identitaria docente y caracteriza a los tres niveles de posicionamiento.

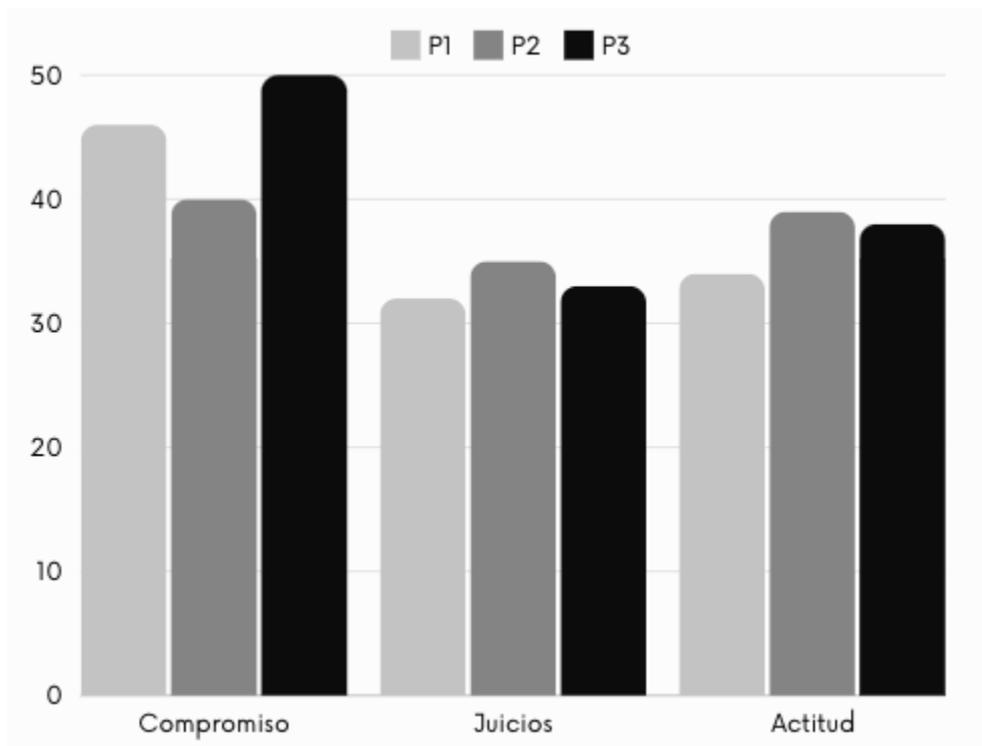


Figura 2 Gráfico que explica los tres niveles de posicionamiento (P1, P2, P3), creación propia.

En el gráfico anterior es posible determinar que el compromiso aumenta en el nivel 3 de posicionamiento docente; los juicios se emiten con mayor frecuencia en el nivel 2; la actitud presenta aumento en el nivel 2 y 3.

Respecto del P1, presenta mayor grado de la categoría de compromiso, que juicio y actitud. Los resultados, en comparación al trabajo de Cristóbal Arredondo, coinciden en algunos aspectos mencionados en la figura 4, a continuación:

Similitudes
<ul style="list-style-type: none"> • A rasgos generales, en el primer y segundo año predomina el discurso basado en el sentido común, mientras que en tercer año se caracteriza por el discurso especializado.
<ul style="list-style-type: none"> • El primer año se caracteriza por realizar evaluaciones desde el discurso del sentido común, con primacía de procesos mentales, compromiso monoglósico y una actitud predominantemente enjuiciadora ya sea hacia sus docentes o hacia las personas.
<ul style="list-style-type: none"> • En contraste, en cuarto año presenta argumentos consistentes y un compromiso heteroglósico, receptivo a otras posturas.
<ul style="list-style-type: none"> • La evolución de los recursos semánticos-discursivos y léxico-gramaticales es consecuencia de una evolución en su formación disciplinar y pedagógica.

Tabla 8
Similitudes entre los resultados de Arredondo y esta investigación. Creación propia.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<ul style="list-style-type: none"> • Lo más presentado en el discurso es el compromiso, con un 46.08%. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor incorporación pertinente de referencias bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso heteroglósico.
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso monoglósico basado en sentido común. • Posición abstracta (realidad menos reflejada). 	<ul style="list-style-type: none"> • Emiten más juicios que los demás niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la representación de la realidad educativa en su rol docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Figura del profesorado representada en tercera persona, lejano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conserva una perspectiva deóntica del rol docente en la interculturalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina su alto nivel de compromiso en el discurso.

Tabla 9 Síntesis por nivel de posicionamiento docente, creación propia.

6.0 CONCLUSIONES

Los objetivos de investigación específicos son:

-Describir los recursos léxico-gramaticales y semántico-discursivos presentes en el discurso docente, sobre la base del modelo de la Valoración. Este objetivo se cumplió, dado que se integró el modelo en la construcción discursiva-léxico-gramatical del rol docente.

-Analizar el proceso de construcción e identidad docente a través de ensayos de los docentes en formación. El objetivo logró cumplirse, debido a que las marcas discursivas y características señaladas, permiten identificar la evolución de la identidad docente de profesores en formación.

-Contrastar los recursos discursivos utilizados por docentes en formación que cursan la nueva malla 2019 con aquellos que egresaron con la malla anterior (investigación anterior, Arredondo 2017). Este objetivo logró cumplirse, ya que se realizó un cuadro con similitudes entre los resultados de la investigación anterior y esta.

-Identificar la progresión discursiva del posicionamiento docente en distintas generaciones de estudiantes de Pedagogía en Castellano. Este objetivo no se cumplió a cabalidad y se sugiere, en trabajos posteriores, desarrollarlo con mayor exhaustividad, ya que se utilizó una clasificación de ensayos por nivel de desarrollo, más que por una perspectiva generacional.

-Describir y caracterizar los significados valorativos asociados a la construcción de identidad de profesores en formación de Lengua y Literatura a partir de incidentes críticos interculturales. Este objetivo no se logró cumplir de forma completa, ya que, si bien se mencionaron significados valorativos, estos no fueron descritos gramaticalmente.

OBJETIVOS GENERALES:

-Analizar la construcción discursiva de la identidad docente en estudiantes de Pedagogía en Castellano que han cursado la nueva malla curricular 2019, por medio de la identificación de recursos léxico-gramaticales y semántico-discursivos en ensayos críticos. El objetivo general logró cumplirse, ya que se identificaron recursos empleados en el discurso docente de

estudiantes de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

PROYECCIONES Y LIMITACIONES

Como docentes formadores de docentes en formación, ¿qué estrategias didácticas utilizamos con nuestros estudiantes para que transiten del nivel 1 al nivel 3?, este podría ser un futuro enfoque de proyección, basado en las estrategias didácticas a emplear, para complementar este estudio. Si ahondamos en esta investigación, es plausible que formadores de formadores reconozcan las marcas léxicas para evolucionar del nivel 1 al 3.

“Como proyección y desafíos de incorporar perspectivas interculturales en los procesos educativos, el profesor(a) se ve enfrentado hoy día a un cambio de era donde el elemento central gira en torno a la información, y los medios de comunicación masivos ya no generan mensajes dirigidos a la masa, sino que generan discursos para ciertos tipos de poblaciones para influir en ellos generando lo que se denomina la cultura del fragmento y que corresponden a las nuevas generaciones a la cual el profesor está llamado a educar. Por esto, se hace muy necesario centrar la atención en él como agente de cambio.”

(Cabrera J., Discurso docente en el aula, 2003, p. 9)

La presencia (o ausencia) de interculturalidad en la educación superior, reconoce que la sociedad es (o no) un engranaje que configura un encuentro igualitario y dialógico entre grupos de individuos sumamente diversos entre sí, para comprender en aquella variedad étnica y sociocultural, una riqueza de aprendizaje. Actualmente, ese es el verdadero desafío; tratar de conciliar múltiples (y a veces polarizadas) perspectivas de aprendizaje y cosmovisión, para reconocer la diversidad cultural en el aula.

Lo anterior, permite aseverar que el desarrollo del discurso posicionado docente con temática intercultural propicia prácticas pedagógicas reflexivas e inclusivas, ya que cada expresión representa nuestra ideología y posicionamiento frente a un tema determinado.

7.0 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1962). "El ensayo como forma". En *Notas de literatura*, Barcelona, Ariel, pp. 11-36.

Alarcón, M. (2011). Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. *Literatura y Lingüística*, (Nº23), pp. 141-165.

Arredondo, C. (2017). "Evolución discursiva en la construcción del rol docente en estudiantes de pedagogía en castellano de la universidad metropolitana de ciencias de la educación. Memoria de grado Pedagogía en Castellano, UMCE.

Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, pp. 7-26.

Castro, M. (2003). Desafíos de las políticas interculturales en Chile: derechos indígenas y el desarrollo económico. *Boletín Antropológico*, núm. 59, pp. 231-252.

Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. En Frances Christie y James R. Martin, *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school*, 196-230. London: Cassell.

De Dios J., Parcerisa L. & Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, vol. 21, pp. 87-98.

Dome, C (2019). Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. *XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Elías, M. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. En *Actas. UNLP. FAHCE*. Departamento de Ciencias de la Educación.

Freire, P., & Ronzoni, L. (1969). *La educación como práctica de la libertad*.

Garrido, M. (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco libros, 1988

Giroux, H. (Edit.) (1990). "Los profesores como intelectuales". (pp. 171-178) *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Mec [en línea]. Disponible en <http://lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>

Gutiérrez, R.(2011). Descripción sistémico-funcional y gramática multi-registro, *Estudios Filológicos*. (47), pp. 59-82.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2014). Introducción de Halliday a lo funcional (Vol. 17, No. 1, p. 72). Rutledge.

Hernández, R.; Fernández, y C. Baptista, P.(2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición: Editorial McGraw Hill Education.

Iedema, R., et al.(1994). Appraisal and journalistic discourse. *Media literacy*, 1-31.

Jarpa Azagra, M., & Becerra Rojas, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381. doi:10.15443/RL2928

Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, núm. 22, pp. 52-78.

Köksal, N., & Demirel, O. (2008). The contributions of reflective thinking to pre-service teachers' teaching practice. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, (34), 189-203. Recuperado de http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=52

Lamas, P., & Vargas, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Preprofesional Docente. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. doi:10.4995/redu.2016.5680

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 69, pp. 223-235.

Ley general de Educación N 20.370 (2009). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN. Santiago, Chile.

Halliday, M. y Matthiessen, C (2014). Introducción de Halliday a lo funcional (Vol. 17, No. 1, p. 72). Rutledge.

Martin, J. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. (1995a). Interpersonal meaning, persuasion, and public discourse: Packing semiotic punch. *Australian Journal of Linguistics* 15. 3-67. 76

Martin, J. (1995b). Reading positions/positioning readers: Judgment in English. *Prospect: A Journal of Australian TESOL* 10 (2). 27-37.

Martin, J. (1997). *Analysing genre: Functional parameters*.

Martin, J. (2000) *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school*, 3-39. London: Cassell.

Martin, J. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En Susan Hunston y Geoff Thompson, *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*, 142-175. Oxford: Oxford University Press.

Martin, J. et al. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Martín-Menéndez, S. (2007). El modelo sistémico-funcional una opción texto-discursiva para la enseñanza de la lengua materna. *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Monterrey, México*. (Vol. 1), pp. 201-210.

Martínez, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18, pp. 127-143.

Ministerio de Educación. (S.f). *Currículo Intercultural, del Gobierno de Chile*. Sitio web: <https://peib.mineduc.cl/curriculo-intercultural/>

Olaizola, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación. XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Año XII, Vol. 16 (agosto), pp. 61-66, Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.

Oteiza, T. & Pinuer, C. (2019). El sistema de VALORACIÓN como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 207-229.

Pinuer et al. (2016). LA CONSTRUCCIÓN LÉXICO-GRAMATICAL DE SIGNIFICACIÓN HISTÓRICA EN MANUALES ESCOLARES CHILENOS. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (54), pp. 51-77.

Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, (43), pp. 97-111

Ruiz, U. et al. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, (14), pp. 211-228.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Selmo, L., & Orsenigo, J. (2014). Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. *5th World Conference on Educational Sciences*, 116, 1925-1929. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.496

Stefoni, C., Stang F. & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Instituto de Estudios Internacionales*, Universidad de Chile, pp.153-182.

UAM Corpus Tool. (2006). Universidad Autónoma de Madrid.

Vanegas, C, y Fuentealba, A.(2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Viera, C. y Taboada, M.(2020). Aplicación de la Lingüística Sistémico-Funcional al análisis de conferencias académicas. *Revista Signos*, (105), pp. 277-301.

Von Lukács, G. (1975). Sobre la esencia y forma del ensayo (Carta a Leo Popper). En *El alma y sus formas*, Barcelona, Grijalbo, pp. 15-39.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)* , 3 (30), 1-29.

White, P. (2003). Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración). Translated by Elsa Ghio.

White, P. (1998). Telling media tales: The news story as rhetoric. Tesis doctoral Sidney: University of Sidney. LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN.

White, P. (2000). Dialogue and inter-subjectivity: Reinterpreting the semantics of modality and hedging. En Malcolm Coulthard, Janet Cotterill y Frances Rock, *Dialogue analysis VII: Working with dialogue. Selected papers from the 7th International Association of Dialogue Analysis Conference Birmingham (1999)*, 67-80. Tübingen: Neimeyer.

White, P. (2002). Appraisal: The language of evaluation and stance. En Jef Verschueren; Jan-Ola Östman; Jan Blommaert y Chris Bulcaen. *The handbook of pragmatics*, 1-23. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. En *Text 23 (2) [Special issue]*. 259-284.

White, P. (2004). [En línea]. The Appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning. Disponible en <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>
Última actualización: 24/10/04.

Williamson, G. (2008). Educación universitaria y educación intercultural en Chile. *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, pp. 125-156.

8.0 ANEXOS

8.1 ANEXO 1

Autores clásicos	Ideas sobre identidad profesional docente
Donald Schön (1998)	<p>- Proceso de reflexión en la acción pone de manifiesto la habilidad del docente para encontrar respuestas a situaciones reales, analizando y buscando estrategias o soluciones para resolver problemas prácticos en el aula escolar</p>
Paulo Freire (1969)	<p>-La tarea del educador [...] es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza.</p>
	<p>-Cuestiona el rol docente como mero transmisor de conocimientos especializados, el cual califica como de orden técnico, y plantea más bien una relación dialógica entre el educador y el educando en torno al conocimiento especializado.</p>
Henry Giroux (1990)	<p>- Los profesores son intelectuales transformativos, pero se ven afectados por el clima político e ideológico, el cual, según el autor, no es favorable en este momento (relación entre el Estado y la profesión docente).</p>
	<p>-Profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza y desempeñan el papel responsable en la configuración de objetivos y condiciones de la enseñanza escolar.</p>
	<p>-Representa a los profesores como como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores mismo que ellos legitiman en su enseñanza.</p>

Autores contemporáneos	
Carlos Vanegas y Adrián Fuentealba (2019)	- La reflexión se convierte en el motor que da sentido, construye significados y entrega herramientas para enfrentar las tensiones de la identidad profesional docente.
	-La identidad como profesor en formación se caracteriza por ser una identidad en transición.
Marcela Jarpa y Nelson Becerra (2019)	-La escritura y los géneros de reflexión pedagógica son un recurso relevante para potenciar el desarrollo de las competencias académicas y profesionales en los futuros docentes.
Lamas y Vargas (2016)	- Un buen profesor es aquel que es capaz de analizar, reflexionar y evaluar su propia práctica pedagógica, consolidando su saber docente y mejorando su ejercicio profesional, compartiendo con otros sus experiencias y creando comunidades de aprendizaje.
Marco Antonio Alarcón (2011)	- La profesión docente carece de discurso especializado y de autonomía profesional. El Estado define el conocimiento que se enseñará en la escuela y además, por Estatuto, rige las funciones de la labor docente.

8.2 ANEXO 2

INCIDENTE CRÍTICO N°1

DESARROLLANDO LA REFLEXIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES/AS

1. Les presentamos algunas situaciones propias del ejercicio docente en el aula. Léelas atentamente y coméntelas con tu grupo.

Situación A

“Una profesora de Lengua y Literatura, en la asignatura de Taller de Literatura (Formación diferenciada, 3° medio) colocó sobrepuesto en una silla delante de toda la clase, un aguayo (tela a telar utilizada por los pueblos del panandino) y, como ejercicio de escritura creativa, les propuso a los estudiantes que elaboraran un texto libre teniendo como inspiración dicha tela. Cuando todos se aprestaban a escribir, una estudiante levanta la mano y dice: “-Profesora, no sé por qué insiste tanto en estos objetos y temáticas para sus clases, nosotros no somos indios”. La profesora le reprendió severamente, diciendo que era una falta de respeto a su trabajo como docente lo que había dicho y que en la clase había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico”(adaptado a partir de un hecho real) .

Situación B

“En una clase donde se abordaba el género poético (Lengua y Literatura, 2do medio), un profesor proyectó un video, tomado de Youtube, en el que Gabriela Mistral declamaba el poema “País de la ausencia”. Aunque algunos estudiantes se reían por la voz de la poeta, la mayoría escuchaba atentamente. Luego, el profesor hizo que varios estudiantes también declamaran en voz alta versos y estrofas de dicho poema a manera de repaso y ejercitación de lectura oral. A continuación, el profesor planteó que Mistral tuvo una relación problemática con Chile y que el poema refleja ese sentimiento de no sentirse parte del país. Acto seguido, agrega “...ahora que estamos en septiembre, se habla de Chile, los chilenos, la chilenidad ¿Qué es ser chileno? Varios estudiantes señalan algunas ideas tales como ‘el que nace en el territorio’, ‘quien tiene al menos uno de los padres que es chileno’ e incluso uno dice ‘el que le gusta comer empanadas y bailar cueca (todos se ríen). Un alumno de origen haitiano dice ‘el que vive en Chile, independiente de lo que le gusta comer o de donde haya nacido’. Otro estudiante, le objeta: “Eso lo dices, porque eres extranjero”. El profesor plantea que es importante respetar todas las opiniones. Asimismo, señala que es interesante el planteamiento del estudiante (haitiano), porque problematiza y cuestiona lo que se entiende por propio de una cultura o nación, en especial en una cultura mestiza e ‘híbrida’ como la chilena” (basado en un hecho real, registro observación de clase, Escuela 12, Metropolitana, 3/4/18)

Situación C

Al regresar del recreo, dos alumnas venezolanas de 7mo Básico se encuentran conversando (con un tono de voz elevado) sobre cómo ha estado su día. Al momento de iniciar la clase, cuando aún no entra la profesora de Lenguaje, una alumna chilena, que ya hacía rato las miraba de reojo, molesta, se acerca y las confronta, pidiéndoles que, por favor, dejen de estar “gritando y chillando ya”, que están en su país y aquí no se grita para conversar. A lo que una de las venezolanas aludidas, contesta: -“Tranquila, mi chama, que no estamos haciendo nada malo, solo conversamos”. La alumna chilena les replica: -“Ustedes no hablan... ¡gritan!” La otra estudiante venezolana de la conversación, le dice a la chilena “-¿Qué vaina contigo, [por] qué te moleste nuestra forma de hablar!”. La chilena les reitera que [ellas] están en su país y que no es la forma de responder, gritando. En ese momento, entra la profesora de Lenguaje y se percata de la situación entre las estudiantes y les pregunta ¿Qué está pasando aquí, por qué tanto griterío?, la alumna chilena responde que “las niñas extranjeras” están gritando y que no le parece justo que “no hablen, sino que griten” para conversar, siendo que existen normas dentro de la sala de clases. La docente les llama la atención a las estudiantes venezolanas “-¿Por qué no están hablando, sino que gritando para conversar?”. Las alumnas tratan de explicarle a la profesora la situación ocurrida, pero la docente solo se remite a informales que se encuentran en una sala de clases y que existen reglas: una de ellas, es “no gritar en clases”. Las alumnas venezolanas con desgano, vuelven a sus puestos.

2.- A continuación, deben elaborar un breve ensayo grupal a manera de reflexión docente. Tenga en cuenta lo siguiente:

Las situaciones presentadas abordan la interculturalidad en alguno de estos niveles: estrategia didáctica, contenidos, actitudes y convivencia.

- ¿Cómo se desarrollan las interacciones comunicativas profesor-estudiante y estudiante-estudiante en los casos presentados?
¿Promueven el desarrollo de aprendizajes? ¿atienden a crear un buen clima? ¿ayudan a la integración de todos los y las estudiantes?
¿Cómo se afrontan o encauzan, por los profesores de los casos, las actitudes y valores de los estudiantes, con horizonte de interculturalidad?
- ¿Qué desafíos supone considerar la interculturalidad a nivel temático, pedagógico y comunicativo por los y las docentes en el aula?

3.- Instrucciones sobre el ensayo

El ensayo debe ser redactado en primera persona plural (nosotros), en letra Times New Roman 11, espacio interlineado simple. Si lo creen conveniente, puede llevar un título. Extensión: Mínimo, una plana (cara). Máximo, dos.

4. Vocabulario esencial:

Interculturalidad:

Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo.

Competencia comunicativa intercultural:

Repertorio de saberes y habilidades de comunicación que le permiten al profesor o profesora interactuar de manera eficaz, en situaciones pedagógicas, con estudiantes que se expresan según diversas culturas de las que son originarios o a las que se adscriben voluntariamente, con respeto y consideración.

Reflexión docente:

Capacidad para verbalizar de manera oral o escrita un análisis crítico y sistemático sobre el ejercicio profesional. En esta reflexión, se comprenden todos o algunos de los siguientes tópicos:

- *reconocimiento de logros y déficit de las estrategias de enseñanza sobre el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula;*
- *reformulación de dichas estrategias y otros criterios didáctico-evaluativos en la planificación para la enseñanza;*
- *identificación de necesidades propias de aprendizaje y formación; activación del contacto con pares para el intercambio de experiencias;*
- *consulta de materiales de diferentes fuentes e*
- *identificación de oportunidades de perfeccionamiento pertinentes.*

Toda reflexión docente tiene como referente un compromiso profesional y ético, que asume responsablemente las consecuencias de toda actuación pedagógica en un marco ideológico, político, histórico, legal y social.

La reflexión docente puede hacerse de manera esporádica o frecuente; individual o grupalmente; institucionalizada o de libre ejercicio.

ANEXO 3: Ensayos críticos**Ensayo 1**

Dentro del marco para la buena enseñanza hay cuatro dominios con los cuales se pretende que los docentes logren un buen ejercicio pedagógico dentro de las aulas y las escuelas. El tema de la interculturalidad es un tema que está muy presente en todos los ámbitos de nuestra cultura y por supuesto que la educación no queda fuera. Es por esto por lo que se nos presentan incidentes críticos que tienen relación con esta problemática, las cuales debo abordar desde el marco para la buena enseñanza. A pesar de que existen cuatro dominios, hay uno que es clave para el tratamiento de esta problemática en las escuelas, este es el dominio b, el cual pretende que el pedagogo cree un ambiente propicio para el aprendizaje, y el criterio b3 siendo el que mas se adecua a esta problemática dentro de la interculturalidad.

Dentro del incidente critico dos, hay una problematización por parte de un estudiante haitiano con respecto a lo que demás conciben como el <ser chileno>. Es importante que dentro de estos contextos que son reales y pueden darse dentro de nuestras aulas, nosotros como futuros docentes debemos estar siempre preparados para la resolución de estos conflictos que puedan surgir a raíz de las opiniones de nuestros estudiantes y ser capaces de resolverlas de una forma pacifica y también critica con los que los problemas que se planteen, cualquiera sea este.

A través del respeto y la empatía que debemos como docentes fomentar en nuestros alumnos a través de actividades, conversaciones y estrategias de intervención, como lo señala el marco, es que debemos generar este ambiente propicio que se nos indica.

En este caso en particular en donde un estudiante problematiza el nacionalismo, la pertenencia a este país, es importante crear y poder generar un debate para que los demás estudiantes puedan empatizar y crear un ambiente de respeto dentro del aula, es importante en este sentido del debate, señalar cuales son, por ejemplo, las causas de la migración y situarlos dentro de las mismas vivencias que tuvo que vivir su compañero que nació en otro país para que pueda así ser mucho mayor el grado de empatización con él. Es importante dar estas conversaciones dentro de nuestras aulas porque puede que algunas veces estos problemas no se presenten dentro de las aulas, y mucho menos frente a los docentes, pero que, dentro de la escuela, en lugares donde los estudiantes convivan de modo menos supervisada, estas problemáticas produzcan conflictos quizás muchos mayores.

También creo importante abordar la interculturalidad, no a raíz de un problema puntual, sino que como una cuestión mucho más transversal y que sea un debate y temática que se aborde siempre, puesto que, de esta manera, no estaríamos hablando de un incidente, sino que de un debate que se da constantemente en el cual los jóvenes podrían adentrarse y así evitar desde su génesis los conflictos que podrían producirse en un futuro.

Es importante poner en la palestra estas problemáticas que son tan contemporáneas puesto que, además de que es un tema actual, es algo probablemente seguirá ocurriendo durante muchos años. La interculturalidad es una realidad es nuestro propósito, o al menos debería serlo para la mayoría, el poder preparar a nuestros estudiantes para que sean sujetos activos en la vida social, es muy probable que si tiene conflictos con problemáticas como estas, no logres desenvolverse de una manera óptima en nuestra sociedad.

A pesar de todo lo dicho anteriormente con respecto a nuestro quehacer pedagógico con respecto a problemáticas, como por e las que abordo en este ensayo, es importante también señalar que la responsabilidad no es enteramente de los pedagogos, sino que también es deber de los establecimientos y por supuesto del estado asegurar que estos estudiantes que ya son parte de nuestro país, son merecedores del mismo respeto que merecen los otros niños, y no solo por su nacionalidad sino que por el hecho de ser personas. Es realmente importante el marco para la buena enseñanza para el futuro ejercicio docente, puesto que nos da lineamientos necesarios para poder cuestionarnos, autoevaluarnos y tomar conciencia de cómo será lo que se nos viene. Si bien es una tarea ardua y muy compleja, que quizás a veces parezca un poco abrumadora, con la capacidad de análisis que hemos adquirido durante todos los años durante nuestra formación y además de la capacidad de autocritica y la forma de repensar las circunstancias actuales, con la motivación que nos llevo a estudiar esta carrera podremos ser sin duda un agente de cambio para nuestras y nuestros estudiantes.

Ensayo 2:

Estamos presente dentro de un proceso de adaptación cultural y nuestras aulas no son ajenas a ello, **por eso es importante para mi desarrollar la competencia comunicativa intercultural para poder integrar de mejor manera a mis estudiantes**. La tarea que tengo encomendada no es fácil debido a que episodios de choque entre culturas ocurre cada día más seguido, provocando la separación entre compañeros y dificultando de sobremana las oportunidades de cooperación entre ellos. Dentro del marco de la buena enseñanza se propone en su dominio B la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y en su dominio D que el profesor reflexione sobre su práctica y que asuma responsabilidad en la orientación de sus alumnos. Estas facetas me ayudan a implementar dinámicas, actividades e instancias de reflexión para poder mejorar mi práctica pedagógica.

Existen casos de choque cultural como el vivenciado por una profesora de lenguaje, en el cual dos estudiantes venezolanas de 7º básico fueron encaradas por su compañera chilena porque hablaban como si estuvieran "gritando", aduciendo que ese volumen de voz es inapropiado para la sala de clases. La actitud de la profesora no me sorprende en lo absoluto, porque ella sólo se remite a repetir la regla de no gritar en clase. Mientras es correcto mantener las reglas claras dentro de la sala de clases como lo estipula el marco de la buena enseñanza en el dominio B descriptor 3.1, también es necesario un conocimiento de la cultura del otro país y los códigos de comunicación existentes para ellos son diferentes para los estudiantes chilenos. Por esta razón, hay que revisar el descriptor B.3.2. el cual apela a la flexibilidad de las normas de comportamiento de acuerdo al contexto. En mi opinión, las normas siempre tienen que ser discutidas con los estudiantes acorde a sus necesidades, a su vez también negociando el cumplimiento de estas de acuerdo al perfil cultural del curso, aunque en este caso en particular se trata también de crear sesgo cultural basado en el supuesto incumplimiento de una norma en particular. **En mi caso, llamaría a la estudiante chilena y le explicaría que las reglas no son un instrumento para generar divisiones entre los estudiantes**, sino que son para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y que su conducta está siendo igual o más disruptiva que los ruidos molestos porque genera un sentimiento de alienación de sus compañeras. A su vez, las estudiantes al sentirse mejor acogidas. Desarrollar la capacidad de comprender al otro más allá de los prejuicios es de suma importancia dentro del contexto de la interculturalidad.

Dentro del criterio B.1 se establece la necesidad de un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, esto se asocia estrechamente con la competencia comunicativa intercultural ya que se trata de convenir entre diferentes significados culturales para generar conductas constructivas dentro del aula. Retomando el caso de las estudiantes venezolanas, puedo aseverar que existía una relación de desagrado frente a una conducta normal para su idiosincracia de las estudiantes extranjeras. Es trabajo del profesor propiciar instancias para fomentar la confianza entre los compañeros con el objetivo de que se sientan valorados y dignos dentro del grupo curso. Se tiene que partir de la base que todos tenemos un bagaje cultural diferente, por lo que los códigos de lenguaje son distintos, es ahí como profesor puedo ser como un interlocutor que ayude a desenredar los problemas causados por diferencias en el discurso y en el lenguaje no verbal para que se logren puntos de acuerdo o de comprensión. El marco de la buena enseñanza postula que las diferencias culturales, étnicas, etc... son consideradas como una fortaleza, porque enriquecen el desarrollo de los estudiantes al enriquecerlos con experiencias de vida diferentes a la propia. En el descriptor B.1.3. se alude al manejo de conflictos y burlas, así como promover la amistad y el compañerismo entre alumnos. Darle importancia al factor afectivo es crucial para el fomento de una convivencia sana en la sala de clases, ya que nos ayuda a establecer lazos que van por sobre lo académico. Comprender la situación del que está al frente no es fácil, como profesor tengo que promover actitudes

que integren al grupo curso como que exista un lenguaje común, que exista un conocimiento de otras realidades dentro de la sala y generar interés en conocer la forma de vivir y pensar entre mis educandos.

Como profesor tengo que estar permanente reflexionando sobre mis prácticas pedagógicas, y la incidencia que tienen estas sobre mis alumnos. En el dominio D criterio D.1. El docente se encuentra comprometido con el desarrollo personal permanente. lo que significa que uno tiene que también adaptarse a una comunidad escolar que va en constante cambio. En el criterio D.3 se explica la responsabilidad que uno tiene sobre la orientación de los estudiantes, no sólo académicamente, sino íntegramente, ya que debemos responder a sus necesidades.

En resumen, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es un componente muy importante en estos momentos. Primero, es conocer que existe una multiculturalidad en la sala de clases, la cual enriquece la experiencia educacional de todos los estudiantes, pero que tiene que ser tomada como la base para encontrar puntos de entendimiento e integración. Segundo, promover el entendimiento y la comunicación efectiva entre compañeros para evitar episodios de discriminación. Tercero, desarrollarse personalmente como docente, para abrirse a distintas culturas y puntos de vista. Para mí, este desafío propone cambiar la manera en que uno se relaciona con los estudiantes y adaptarse a formas distintas de comunicación y negociación, pero que entrega resultados más que satisfactorios al final.

Ensayo 3:

En este ensayo tomaré el dominio de creación de un ambiente propicio para el aprendizaje donde trataré el criterio sobre establecer un clima de relaciones de aceptación equidad, confianza, solidaridad y respeto, tomaré el primer incidente donde se presenta el problema de un estudiante que se expresa sobre un aguayo que presentó la profesora para que realizarán un trabajo de escritura creativa y está le reprende de manera severa.

Para comentar esta situación la analizaré desde el Marco para la Buena Enseñanza, consideraré el dominio de creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. En este caso puedo ver que la profesora no se apega al MBE ya que en primera instancia al responderle al alumno y reprenderlo de mala manera, generando un conflicto que repercute directamente con los demás alumnos presentes en el aula. Si tomo el criterio 1 del dominio, este dice que el docente debe establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, al contestar frente a toda la clase, generando un clima que no es propicio para la enseñanza.

En el criterio 1 se establece un descriptor que trata sobre crear un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas. Según mi percepción sobre este descriptor es que la profesora tendría que haber conversado con el alumno para ver qué es lo que no le gusta y tratar el tema con todo el curso sobre las distintas etnias y sobre la importancia de conocerlas para comprender cómo se debe interactuar en el ámbito social y como, hoy en día, la interculturalidad está presente en todos los sectores. Además de explicarle de manera correcta la influencia de esas etnias en el desarrollo de la cultura de la cual él es parte.

Este dominio tiene como descriptor las oportunidades de participación a todos los alumnos. Este lo tomaré para aplicar el hecho de que la profesora reprendió al alumno y no lo dejó replicar y explicar por qué se expresó de esa manera, al entablar una conversación con él, sería posible entender las razones del pensamiento y poder tratarlo y reformularlo para que desencadene en una reflexión del alumno. Es importante dar espacios de reflexión dentro del aula, tanto personal como grupal y compartir experiencias, y aplicar la experiencia docente para guiar y canalizar las opiniones de los alumnos.

La profesora en esta situación le faltó preparación para lidiar con este tipo de situaciones, con la carencia de habilidades comunicativas en general, ya que bajo ninguna circunstancia se debe referir así a un alumno, mucho menos frente a todo el grupo para tratar sobre la inclusión de las diversas culturas para un correcto desarrollo de la labor docente. La excusa de que más estudiantes si estaban interesados no corre en este sentido, ya que la profesora en su labor debe velar por la integración y la búsqueda de motivación para todos los estudiantes presentes.

A modo de conclusión debo tomar en cuenta todas las fallas que tuvo la profesora en el MBE que propició un ambiente poco adecuado para que los alumnos se desarrollen, además de la experiencia negativa que presenciaron los demás estudiantes al ver esta actitud de la profesora, para esto es importante que todo docente tenga un desarrollo correcto y óptimo sobre habilidades comunicativas en todos los contextos sobre todo en la interculturalidad ya que cada vez está más presente en el ámbito escolar chileno, y no tan solo en este ámbito. La importancia de la interculturalidad se da en que enriquece la cultura y ayuda a los estudiantes a insertarse dentro de una cultura a favor del respeto y el entendimiento.

Ensayo 4:

Para el presente ensayo me baso principalmente en el segundo dominio del Marco para la

Buena Enseñanza (Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje) y tomo como referencia el Incidente crítico III.

Como comentario inicial, menciono que hay una información contextual que me hace falta, ya que en el incidente solo se hace referencia al momento previo antes de comenzar la clase de Lenguaje luego del recreo, pero no hay mención a qué altura del año están. Debido a esto, asumiré que se trata de un hecho a mediados del año académico. ¿Por qué me hace falta esta información? Porque la aseveración de la profesora dice que «existen reglas: una de ellas, es “no gritar en clases”» y por ende se puede asumir que las niñas no conocen las reglas o es una situación que ellas llevaban practicando desde siempre, porque el texto da a entender que “son sus costumbres”. Algo que la profesora referida omite por completo. Ya sea por la costumbre o desconocimiento de las estudiantes venezolanas, la profesora falta al segundo dominio más específicamente al de establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, pero, en contraposición, cumple con él al apearse al criterio de establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula. Cabe preguntarse qué pasó aquí. Contraponer criterios de un mismo dominio es una muestra de que la teoría palidece ante la práctica.

Se puede hacer la crítica a la resolución del conflicto presentado, ya que se muestra una preferencia por la mantención de las normas y no por mantener un buen clima de convivencia. A modo personal, digo que la profesora simplemente se fue por lo fácil. Apearse a la norma e imponerla es resolutivo e incuestionable en algunos casos, pero no

se pensó en esas estudiantes extranjeras ni en que los seres humanos de por sí somos de costumbres. Se sabe que ciertas lenguas, como el inglés, se suele hablar en un tono más alto que el español y que la diversidad cultural que se da en lugares como Latinoamérica da para variaciones tonales del propio idioma y termina siendo un reflejo cultural. También esto depende de la persona al momento de comunicarse. Falta de confianza o una situación que sobresale de nuestro dominio nos puede volver personas más silenciosas. Los ambientes formales como el aula requieren de interacción por turnos, lo que no implica el bullicio. La actitud de la profesora rompe la aceptación. Las y los chilenos hablamos por costumbre más bajo que personas más cercanas a Centro América, somos más taciturnos y por eso se da la mala costumbre de asumir que hablar más fuerte es gritar.

Para ir terminando, puedo reiterar mis dichos sobre la profesora que recae en lo fácil apeándose a las normas sin tomar en cuenta la realidad de sus estudiantes. Esto solo

demuestra que no basta tan solo con saberse apegar a los criterios de cada dominio, sino que es necesario conciliarlos cuando en situaciones como esta se contraponen. Se puede entender que no todos tenemos buenos días todo el tiempo, pero como profesionales y como personas que trabajamos con adolescentes debemos tomar responsabilidad en cada intervención. Decirle a la estudiante chilena que no todo el mundo se expresa de la misma forma que los chilenos, explicarles a las estudiantes venezolanas que para una mejor convivencia en la sala de clases hay que ser más criteriosos para expresarse hubiesen conciliado ambos criterios y hubiese evitado ese desgano al momento de volver a sus puestos. Además, esto puede generar ciertas predisposiciones negativas hacia la profesora por parte de sus estudiantes, una realidad que se da precisamente por no conciliar las diversas situaciones que se dan en el aula.

Ensayo 5:

Este territorio llamado Chile, hoy y hace mucho tiempo, es diverso culturalmente. Si bien con una densidad más amplia en algunos lugares que en otros, las aulas chilenas hoy concentran estudiantes de diferentes orígenes y culturas, incluso las que puedan haber nacido en este mismo territorio, son diversas. Es imperioso, por lo tanto, asumir la interculturalidad como una realidad y no como *un favor*. Como docentes tenemos la tarea, como encontramos explícitamente en las primeras definiciones del MBE, de trabajar para el aprendizaje de todos nuestros estudiantes.

En el Dominio A: *Preparación de la Enseñanza*, el criterio A2 plantea que el docente debe conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes, para así planificar en base a personas concretas, con contextos culturales concretos, y no “en vacío”, como si los estudiantes fueran una homogeneidad. Es este el primer indicador que podemos observar que la docente no maneja en esta situación, la particularidad cultural de las estudiantes, que podría estar influyendo en que sus decibeles al conversar no parezcan irrespetuosos, o lo que ellas consideren que es conversar, está delimitado culturalmente. Y comprender que nuestros estudiantes son diversos no es solo que debemos tener en cuenta esto al momento de nombrarlos, sino también dejarlos nombrarse a sí mismos: hubiera sido necesario, primero que todo, que la docente dejara a las estudiantes excusarse o explicar qué es para ellas conversar con un tono elevado. Ya que tanto la estudiante chilena,

como las venezolanas, forman parte del grupo curso y como una señal de compromiso hacia el aprendizaje y buena convivencia de todas por igual, todas tienen derecho a explicar lo sucedido.

En el Dominio B: *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, el criterio B1 plantea claramente la importancia de que el docente establezca un ambiente de respeto, equidad, aceptación, solidaridad y respeto. La estudiante chilena, si bien podría estar genuinamente molesta por el ruido -y es algo que estaría bien discutir y consensuar- está además siendo xenófoba con sus compañeras. Al decirles *estoy en MI país*, las excluye de pertenencia a este lugar que ellas también habitan y las posiciona en una posición subyugada a ella por su nacionalidad. Es aquí, donde antes de revisar los indicadores que demuestran la falla del criterio, quisiera establecer la problematización que me genera el concepto de interculturalidad. La interculturalidad asume, en cierta medida, e imagino que con buenas intenciones, que todas las culturas son equitativas. Lo que en una realidad como la nuestra, lamentablemente no es cierto. Las culturas provenientes de la migración, sobre todo de la migración racializada, caribeña, latinoamericana, son constantemente víctimas de racismo y xenofobia. Para generar un clima de respeto intercultural, es importante que los docentes seamos conscientes de que algunos de nuestros estudiantes de origen migrante, sobre todo si son racializados, están en un desmedro permanente frente a sus compañeros chilenos. No podemos, como docentes y guías de la situación, hablar como si “todos fuéramos iguales” pues no lo somos y hay que ir más allá. Más allá de establecer un igualitarismo, hay que buscar la aceptación de la diversidad en la práctica docente y ella se puede generar a través de la práctica antirracista consciente. No basta con solo aceptar las diferentes culturas dentro de nuestra aula, hay que manejar la histórica victimización de la que son parte algunas y generar diálogos reparatorios, respetuosos y críticos frente a una sociedad colonial, racista y segregadora como la sociedad chilena. Es necesario que como docentes también nos auto-educemos en prácticas antirracistas y etno-inclusivas. Con lo expuesto anteriormente, no propongo en ningún caso atacar a la estudiante chilena, tildándola de xenófoba o racista, pues eso probablemente solo avivaría la discusión. Sin embargo, mantengo que es relevante que como docentes problematicemos de manera crítica, informada y con historicidad situada a las culturas con las que trabajamos dentro del aula.

En cuanto a los indicadores que podemos analizar del criterio B1, me parecen relevantes todos. Es deber del docente establecer un clima de respeto interpersonal entre los estudiantes, no acallar a unas por sobre otras. Es deber del docente proporcionar a todos los estudiantes la participación, por lo que expuse anteriormente, esto no se cumple al no dejar a las estudiantes excusarse. Es deber del docente fomentar la solidaridad entre estudiantes, abriendo diálogos, estimulando disculpas en el caso, excusas necesarias, etc. Y finalmente y más importante, crear un clima de respeto a la diversidad de género, etnia, socio-economía y cultura. En un clima de respeto a las diversidades culturales no deben pasar desapercibidos los comentarios xenófobos, que establezcan asimetrías en los estudiantes gracias a su nacionalidad. Por el contrario, es deber del docente establecer una reflexión al respecto, generando instancias valorativas y apreciativas a la migración como un derecho humano, que enriquece los territorios y a las personas y no dejarlo pasar como un simple comentario mal intencionado.

A modo de conclusión, quisiera recalcar que cuando un docente no conoce la cultura de los estudiantes con los que trabaja, tiene el deber de auto-educarse, y no quedarse en la comodidad de repetir consignas vacías y conservadoras sobre las “normas del aula” como por ejemplo el guardar silencio sin dar explicaciones. La escuela presenta una diversidad inmensa y problemática, es un hecho y se deben utilizar estrategias para abordar de manera consciente los nudos críticos que allí se generen, utilizándolos como espacios de aprendizaje. Gracias al comentario xenófobo de un estudiante, el docente puede encontrar la oportunidad para abordar temas muy contingentes a la sociedad que vivimos hoy. O puede decidir ignorarlo, intentando hacer valer las normas, quitándole todo contexto y oportunidad de reflexión. Cuando la convivencia se quiebra o se encuentra viciada, el docente puede generar un cambio y una oportunidad para la educación emocional y social de sus estudiantes que probablemente, no estén recibiendo en sus familias de origen y no fomenta nuestra sociedad chilena en general. Establecer una respuesta asertiva, que no solo detenga la violencia simbólica que es la violencia xenófoba, puede resultar beneficioso para todo el grupo curso, como así también para el docente mismo y su relación socio-afectiva con los estudiantes.

Ensayo 6:

Uno de los puntos fundamentales contenidos en el MBE es el cuestionamiento; es alrededor de este eje que se mueve todo sistema educativo actual, y que por lo demás, es el marco que todo profesor sea de la disciplina que éste sea debe considerar en cada minuto de su labor. Es por ello, que el analizar un incidente como éste en el aula es necesario pensar con cuidado la respuesta que se le brinda al estudiante, puesto que si nuestra contestación no es lo suficientemente adecuada o no se corresponde con el MBE, puede conllevar reacciones del estudiante impredecibles. De este modo, consideramos que la reacción de la profesora no fue lo suficientemente adecuada, debido a que, sí el eje del MBE es el cuestionamiento, constatación o interpelación dialéctica, donde no solo se busca que los estudiantes memoricen los contenidos de una asignatura, sino que se vean interpelados o cuestionados por ésta, es necesario que la reacción de un docente ante la pregunta suscitada por la estudiante sea de comprensión y no de represión, ya que la respuesta entregada por la profesora va totalmente en contra del objetivo

planteado al interpelar a los alumnos con un objeto que les es ajeno a su cultura, es decir, que el objetivo de constatación dialéctica de culturas a través del aguayo se ve reprimido por la abrupta respuesta de la docente.

Para ser mucho más específicos, analizaremos el incidente a través de los cuatro dominios del MBE:

A. Las responsabilidades del docente no solo deben corresponderse con el dominio efectivo de su asignatura en el marco curricular nacional, sino que además, encontramos el aspecto motivacional, o sea, en como éste logra comprometer a sus estudiantes con lo que debe enseñar; si consideramos este aspecto, y como lo solucionó la maestra, su respuesta no fue la más adecuada si su objetivo era motivar a la estudiante a que se comprometiera con el contenido y los objetivos de la clase. Si la interpelación cultural a través de la dialéctica que produce un objeto ajeno al medioambiente de los estudiantes es el objetivo de la clase, éste pierde todo sentido en el momento de no dar un respuesta adecuada a la estudiante; y como ya se expuso, la docente no solo da una respuesta que va contra del MBE, sino que además, va contra la dialéctica del mismo ejercicio y objetivo de la clase.

B. El no saber convocar el interés de los estudiantes, y además, no entregar una respuesta adecuada a la interpelación de una alumna, que por lo demás es un cuestionamiento legítimo, lo único que se logra es enturbiar el ambiente del aula, ya que al considerar una interpelación como una falta de respeto hacia ella y los demás alumnos, pone en tensión no solo su relación con ella, sino que también, la relación de la alumna con sus compañeros y la relación de la docente con aquellos estudiantes que no se atreven a interpelarla. No solo tenemos una pérdida de tiempo sino que además de concentración por un cuestionamiento fácilmente solucionable, si se le invita a la alumna a considerar las ventajas que conlleva estar expuesta a la interculturalidad.

C. Toda capacidad organizativa para la enseñanza eficaz se pierde con la trifulca ficticia armada por la docente, cualquier forma que ésta haya elaborado para pensar la cuestión del aguayo se va por la borda en el momento que es incapaz de responder adecuadamente un cuestionamiento que es legítimo, ya que si la estudiante hace esa pregunta es porque la profesora no ha sido lo suficientemente competente al momento de abordar la importancia de la interculturalidad.

D. Las responsabilidades de la docente presentes en el caso, que tienen relación con la reflexión de la práctica educativa, parecen no estar presentes, ya que si a la primera interpelación sobre la manera en que se aborda y se despliega la clase, ésta la toma como si fuese una cuestión personal, entonces, esto nos indica que la profesora no se encuentra abierta a la crítica, por ende, no hace una correcta reflexión sobre su labor en el aula, y se puede cuestionar su relación con sus pares, debido a que éstos aportan una mirada, que por un lado, es ajena a la clase de la profesora en específico; y por otro lado, es una mirada interna general, puesto que éstos también tienen una relación con los estudiantes en cuestión.

Es de esta manera que es imprescindible que los docentes sepan abordar de forma serena las interpelaciones de los alumnos, para así poder guiar la clase a cumplir los objetivos propuestos por los docentes, y que no se arme una batalla innecesaria que desconcentre e interrumpa los procesos de enseñanza de los estudiantes.

Ensayo 7:

La interculturalidad en Chile es un fenómeno que hace pocos años ha comenzado a tomar fuerza, lo que implica un proceso de *shock* en torno a nuestra identidad, quienes somos como chilenos y cómo es nuestro país, especialmente cuando nos encontramos acostumbrados a formar parte de una nación homogénea en comparación con otras y que suele llevar a nuestros pueblos indígenas fuera del plano de la identidad chilena, viéndolos casi como si formaran parte de otro país, otra cultura, otra identidad.

Por años, el chileno ha sido reacio a recibir influencia de otras culturas latinoamericanas, lo que se ve reflejado incluso en nuestro uso léxico que muestra una mirada profundamente racista y xenofóbica, es por eso que no resulta sorprendente el hecho de que existan estos problemas o incidentes críticos dentro del aula, incidentes de los que no podemos culpar a los estudiantes del todo, pues el rol de profesor debe ser formador y no represivo, por lo tanto es necesario hacer un estudio de estos incidentes y tomarlos como oportunidades para crear una situación de aprendizaje.

El Marco para la Buena Enseñanza, vigente desde el año 2003 nos muestra los criterios del ejercicio profesional docente por dominios, de los cuales puede destacarse el Dominio B que habla sobre la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Este dominio es, principalmente, el que me convoca para llevar a cabo una reflexión con respecto a la interculturalidad en la sala de clases. A pesar de que el

Marco para la Buena Enseñanza fue publicado en 2003 ya tiene nociones con respecto al respeto a la relaciones de aceptación y equidad que se viven hoy en día, pues está claro que la discriminación de cualquier tipo es una realidad que fue y es vivida por muchos estudiantes y que constituye incidentes críticos.

En el incidente crítico I se produjo una disputa en que un estudiante le pregunta a la docente por qué insiste tanto con esas cosas –artefactos indígenas- si ellos no son indios. Primero que todo es posible dilucidar con este hecho que el alumno no se siente realmente parte de una sociedad intercultural e inclusiva, argumentando de cierta forma que si este artefacto no es parte de su cultura propia, no interesa. Puedo decir que esta visión se encuentra mal por parte del estudiante, sin embargo es la actitud de la docente la que no solo falla con respecto del Dominio de Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje del Marco para la Buena enseñanza, sino que, además siendo aún más grave, desperdicia una oportunidad para utilizar el incidente como una situación de aprendizaje en el contexto de formación en respeto, tolerancia y aceptación, enojándose con el estudiante porque no valora su trabajo. Entonces, en este incidente crítico, la docente no logra los criterios de establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, principalmente por su respuesta ante la intervención del estudiante, precisamente porque podría haber argumentado a favor de conocer, aprender a respetar y aceptar culturas diferentes a la nuestra, con lo que se apegaría al criterio B1 -establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza solidaridad y respeto- del MBE. Por esta misma razón, fallar en el criterio B1, significa que las posibilidades de tener éxito en el criterio de manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos B2; de establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula B3; y de establecer un ambiente organizado de trabajo y disponer los espacios y recursos en función de los aprendizajes B4 se vean reducidas a un mínimo.

Por otra parte, en el incidente crítico II se plantea una situación en que los estudiantes deben responder qué es ser chileno, a lo que un estudiante haitiano responde que el chileno es *“quien vive en Chile independiente de qué le gusta comer o donde ha nacido”* siendo respondido por otro estudiante que exclama que dice eso solo porque es extranjero. Ante una situación como esta, un profesor que no logre la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje habría respondido que “eso no se dice” o hubiera ignorado el hecho para continuar con su dinámica, sin embargo la sola existencia de este incidente, demuestra que hay una falencia en torno al concepto de interculturalidad en cuanto a su aceptación, integración y respeto por parte de alguno de los estudiantes, falencia que es necesaria abordar para crear una situación de aprendizaje para todos. El profesor que se encontraba ejerciendo ante este incidente crítico sí logró, muy por el contrario que el del incidente crítico I, la competencia comunicativa intercultural, pues responde que es necesario escuchar todas las opiniones y que la intervención del estudiante haitiano sirvió para problematizar el concepto en cuestión, cumpliendo satisfactoriamente el criterio de establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, específicamente destacando la idea de proporcionar a todos sus estudiantes oportunidades de participación y creando un clima de respeto por las diferencias culturales, siendo la intervención del estudiante haitiano clave para el establecimiento de relaciones de respeto entre culturas, pues es el mismo niño quien destaca que “no importa dónde haya nacido ni qué le gusta comer” porque se considera chileno y espera que lo consideren chileno sin importar de donde viene, cual es su color de piel, cuál es su acento, sus costumbres, entre otros rasgos que los chilenos nacidos en Chile no están acostumbrados a aceptar como parte de de nuestra identidad y de nuestra cultura.

La interiorización del concepto de interculturalidad es algo que nos convoca hoy en día como futuros profesores y profesores en ejercicio, lo que significa un cambio de mentalidad en los estudiantes que aún no se encuentran del todo insertos en estos temas, ya que el respeto y la validación de las culturas que no son las nuestras constituye un paso adelante hacia la integración de las personas pertenecientes a todas las etnias, religiones, nacionalidades, etc. a nuestra sociedad, lo que podría significar la constitución de una cultura mucho más heterogénea, rica y tolerante.

Ensayo 8:

El marco para la buena enseñanza corresponde a un documento diseñado por el Mineduc que consta de cuatro dominios profesionales que guía el trabajo docente en aula para una buena enseñanza y se caracteriza por reconocer la complejidad que poseen los procesos de enseñanza y aprendizaje en los variados contextos en lo que la enseñanza escolar se puede realizar. Los dominios, que se distinguen como dominia A, B, C y D en los que se enmarca son los siguientes: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos estudiantes y las responsabilidades profesionales .

El dominio A, preparación para la enseñanza, posee criterios que enmarcan tanto la disciplina que se está enseñando y los principios y competencias pedagógicas que se requieren para el acto de enseñar. Por su parte, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, que

corresponde al dominio B, abarca los aspectos que envuelven el entorno del aprendizaje, es decir, el ambiente y clima en el que se va formando todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este debe estar siempre enfocado en un aula de sana convivencia, tolerancia y libre de discriminación de género, etnia, orientación sexual, etc. El dominio C, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se enfoca en el trabajo real del aprendizaje de todos los estudiantes, propiciando que cada uno de los estudiantes puedan desarrollar su aprendizaje. Por último, el dominio D, responsabilidades profesionales, se preocupa por todos los aspectos éticos y profesionales que debe velar y cumplir el docente en ejercicio, siendo su principal propósito el de la enseñanza de sus alumnos y alumnas.

Todos estos dominios buscan procurar servir como una orientación para el trabajo laboral docente con un enfoque en el aprendizaje. Si llevamos estos elementos a la interculturalidad tenemos que tener un principal enfoque por promover el buen aprendizaje de todos los estudiantes y, también, siempre resguardar el bienestar y el respeto hacia aquellos estudiantes que pertenecen a otra etnia, país, nación, etc. El primer incidente crítico, en un contexto de tercero medio en *en la asignatura de Taller de Literatura*, comenta la situación de una docente que busca realizar una actividad que promueve la escritura creativa, pero utilizando un elemento perteneciente a los pueblos panandino, el aguayo, un telar donde podrían desarrollar la actividad de escritura teniendo como inspiración dicha tela. El incidente ocurre cuando un estudiante dice que no comprende el propósito de la actividad porque ellos no son “indios” y la profesora le respondió que era una falta de respeto a ella como docente y que sí habían estudiantes interesados.

Creo que esta situación, vista desde el marco de la buena enseñanza, comienza con una muy buena propuesta e intención de la profesora, sin embargo, no está mal la respuesta del niño porque él sí puede pensar que esas actividades no son de su interés y que pertenecen a otro grupo cultural, si bien no es la opción esperada, es la profesora quien debe explicarle al estudiante la importancia de la inclusión y de conocer cómo piensan y se expresan culturas diferentes a la de él o la mayoría de los estudiantes, en lugar de enfocarse en su posición autoritaria como docente, pues esta situación dificulta el aprendizaje tanto del estudiante que realizó el comentario como del resto de los estudiantes. No se desarrolla el dominio B, que se enfoca en el ambiente y clima en el que se va desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se perdió la sana convivencia y tolerancia y ni D, relacionados con los aspectos profesionales del docente, tampoco se trabaja la competencia comunicativa intercultural correctamente, pues la profesora, lamentablemente, perjudicó su buena actividad con su reacción, no supo llevar una reflexión en el estudiante que fuera crítica con su comentario.

El segundo incidente, que ocurre en la asignatura de Lengua y Literatura dentro de un 2do medio, trata sobre un profesor que mostró a sus estudiantes un video donde Gabriela Mistral declamaba “País de la ausencia”, el cual tuvo distintas reacciones, la mayoría de los estudiantes estaban atentos y otros se reían de la voz de la poeta. El profesor luego reflexionó sobre el poema y como este se relacionaba a la falta de pertenencia que la poeta tenía con Chile. Posteriormente, invita a los estudiantes a reflexionar sobre qué es ser chileno y ante respuestas tales como: ‘el que nace en el territorio’, ‘quien tiene al menos uno de los padres que es chileno’. Un alumno de origen haitiano dice ‘el que vive en Chile, independiente de lo que le gusta comer o de donde haya nacido’, por lo que le responde un compañero: “Eso lo dices, porque eres extranjero”. En este caso el docente sí pide respeto por las opiniones distintas y señala que lo interesante que plantea el compañero extranjero, cuestionado lo que se suele entender por cultura o nación. Esta situación sí logra trabajar la competencia comunicativa intercultural, así como el correcto manejo de todos los dominios que establece el marco para la buena enseñanza.

Lo que rescato más, ya sea de forma personal como también dentro del marco de la buena enseñanza, es que el docente no parte dando toda la iniciativa al estudiante, no le puedo pedir a un estudiante crear, en el caso de querer la escritura creativa, si previamente no les di las herramientas necesarias para que el se sienta capaz y motivado para la creación. Es por esto que, en el primer incidente, la docente tuvo que haber explicado la importancia de la tela en la que se iba a trabajar, lo importante que era para su etnia, lo importante de conocer otras culturas y fomentar el aula con inclusión intercultural. Por el contrario, el incidente número II, sí se trabaja una buena introducción y, quizá no fue planeado por el profesor, pero se habla de pertenencia, de sentirse parte del lugar que se habita. Esto fue precisamente lo que estudiante de origen haitiano logró comprender, la pertenencia, para él estar en Chile, lo hace tan chileno como sus compañeros y -claro está- que el puede no querer ser “chileno”, sin ninguna obligación nacionalista de por medio, lo importante es que nadie le niegue el concepto que puede, o no, tener valor. Por último, el docente supo tomar ambas opiniones y trabajar en el cuestionamiento en base a ellas.

La comparación de ambos incidentes críticos nos llevan a reflexionar, en primer lugar, la importancia de cómo trabajar los contenidos respecto a las múltiples culturas, sea un aula intercultural o con su totalidad de estudiantes “chilenos”. En segundo lugar, nos lleva a reflexionar en cómo debe responder el docente ante respuestas que nos puedan parecer sumamente desconcertantes para una como profesora. Es importante intentar mantener la cordura y tratar siempre de dar la posibilidad a la reflexión y la crítica.

Por último, considerando que hoy en día varias de las aulas serán interculturales, me parece muy relevante buscar las mejores formas de enseñar y hablar de cultura y pertenencia, crear un espacio cómodo y seguro para todas y todos los estudiantes, donde la atmósfera solo influya de manera positiva en su aprendizaje. Para ello, como futuros profesores debemos estar listos y dispuestos al aprendizaje y al error, porque - como se ve en los incidentes mencionados-cualquiera puede tener percances, sin importar las buenas intenciones. Además, debemos buscar todas las herramientas posibles. Personalmente, considerando la cantidad de inmigrantes provenientes de Haití, creo que será una exigencia aprender al menos a decir buenos días en *créole* y aplicarlo siempre y cuando haga sentirse bien a los estudiantes de origen haitiano y no se lo tomen como una burla o falta de respeto.

Ensayo 9:

El marco para la buena enseñanza corresponde a un documento diseñado por el Mineduc que consta de cuatro dominios profesionales que guía el trabajo docente en aula para una buena enseñanza y se caracteriza por reconocer la complejidad que poseen los procesos de enseñanza y aprendizaje en los variados contextos en lo que la enseñanza escolar se puede realizar. Los dominios, que se distinguen como dominios A, B, C y D en los que se enmarca son los siguientes: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales.

El dominio A, preparación para la enseñanza, posee criterios que enmarcan tanto la disciplina que se está enseñando y los principios y competencias pedagógicas que se requieren para el acto de enseñar. Por su parte, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, que corresponde al dominio B, abarca los aspectos que envuelven el entorno del aprendizaje, es decir, el ambiente y clima en el que se va formando todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este debe estar siempre enfocado en un aula de sana convivencia, tolerancia y libre de discriminación de género, etnia, orientación sexual, etc. El dominio C, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se enfoca en el trabajo real del aprendizaje de todos los estudiantes, propiciando que cada uno de los estudiantes puedan desarrollar su aprendizaje. Por último, el dominio D, responsabilidades profesionales, se preocupa por todos los aspectos éticos y profesionales que debe velar y cumplir el docente en ejercicio, siendo su principal propósito el de la enseñanza de sus alumnos y alumnas.

Todos estos dominios buscan procurar servir como una orientación para el trabajo laboral docente con un enfoque en el aprendizaje. Si llevamos estos elementos a la interculturalidad tenemos que tener un principal enfoque por promover el buen aprendizaje de todos los estudiantes y, también, siempre resguardar el bienestar y el respeto hacia aquellos estudiantes que pertenecen a otra etnia, país, nación, etc. El primer incidente crítico, en un contexto de tercer medio en *en la asignatura de Taller de Literatura*, comenta la situación de una docente que busca realizar una actividad que promueve la escritura creativa, pero utilizando un elemento perteneciente a los pueblos panandino, el aguayo, un telar donde podrían desarrollar la actividad de escritura teniendo como inspiración dicha tela. El incidente ocurre cuando un estudiante dice que no comprende el propósito de la actividad porque ellos no son "indios" y la profesora le respondió que era una falta de respeto a ella como docente y que sí habían estudiantes interesados.

Creo que esta situación, vista desde el marco de la buena enseñanza, comienza con una muy buena propuesta e intención de la profesora, sin embargo, no está mal la respuesta del niño porque él sí puede pensar que esas actividades no son de su interés y que pertenecen a otro grupo cultural, si bien no es la opción esperada, es la profesora quien debe explicarle al estudiante la importancia de la inclusión y de conocer cómo piensan y se expresan culturas diferentes a la de él o la mayoría de los estudiantes, en lugar de enfocarse en su posición autoritaria como docente, pues esta situación dificulta el aprendizaje tanto del estudiante que realizó el comentario como del resto de los estudiantes. No se desarrolla el dominio B, que se enfoca en el ambiente y clima en el que se va desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se perdió la sana convivencia y tolerancia y ni D, relacionados con los aspectos profesionales del docente, tampoco se trabaja la competencia comunicativa intercultural correctamente, pues la profesora, lamentablemente, perjudicó su buena actividad con su reacción, no supo llevar una reflexión en el estudiante que fuera crítica con su comentario.

El segundo incidente, que ocurre en la asignatura de Lengua y Literatura dentro de un 2do medio, trata sobre un profesor que mostró a sus estudiantes un video donde Gabriela Mistral declamaba "País de la ausencia", el cual tuvo distintas reacciones, la mayoría de los estudiantes estaban atentos y otros se reían de la voz de la poeta. El profesor luego reflexionó sobre el poema y como este se relacionaba a la falta de pertenencia que la poeta tenía con Chile. Posteriormente, invita a los estudiantes a reflexionar sobre qué es ser chileno y ante respuestas tales como: 'el que nace en el territorio', 'quien tiene al menos uno de los padres que es chileno'. Un alumno de origen haitiano dice 'el que vive en Chile, independiente de lo que le gusta comer o de donde haya nacido', por lo que le responde un compañero: "Eso lo dices, porque eres extranjero". En este caso el docente sí pide respeto por las opiniones distintas y señala que lo interesante que plantea el compañero extranjero,

cuestionado lo que se suele entender por cultura o nación. Esta situación sí logra trabajar la competencia comunicativa intercultural, así como el correcto manejo de todos los dominios que establece el marco para la buena enseñanza.

Lo que rescato más, ya sea de forma personal como también dentro del marco de la buena enseñanza, es que el docente no parte dando toda la iniciativa al estudiante, no le puedo pedir a un estudiante crear, en el caso de querer la escritura creativa, si previamente no les di las herramientas necesarias para que el se sienta capaz y motivado para la creación. Es por esto que, en el primer incidente, la docente tuvo que haber explicado la importancia de la tela en la que se iba a trabajar, lo importante que era para su etnia, lo importante de conocer otras culturas y fomentar el aula con inclusión intercultural. Por el contrario, el incidente número II, sí se trabaja una buena introducción y, quizá no fue planeado por el profesor, pero se habla de pertenencia, de sentirse parte del lugar que se habita. Esto fue precisamente lo que estudiante de origen haitiano logró comprender, la pertenencia, para él estar en Chile, lo hace tan chileno como sus compañeros y -claro está- que el puede no querer ser “chileno”, sin ninguna obligación nacionalista de por medio, lo importante es que nadie le niegue el concepto que puede, o no, tener valor. Por último, el docente supo tomar ambas opiniones y trabajar en el cuestionamiento en base a ellas.

La comparación de ambos incidentes críticos nos llevan a reflexionar, en primer lugar, la importancia de cómo trabajar los contenidos respecto a las múltiples culturas, sea un aula intercultural o con su totalidad de estudiantes “chilenos”. En segundo lugar, nos lleva a reflexionar en cómo debe responder el docente ante respuestas que nos puedan parecer sumamente desconcertantes para una como profesora. Es importante intentar mantener la cordura y tratar siempre de dar la posibilidad a la reflexión y la crítica.

Por último, considerando que hoy en día varias de las aulas serán interculturales, me parece muy relevante buscar las mejores formas de enseñar y hablar de cultura y pertenencia, crear un espacio cómodo y seguro para todas y todos los estudiantes, donde la atmósfera solo influya de manera positiva en su aprendizaje. Para ello, como futuros profesores debemos estar listos y dispuestos al aprendizaje y al error, porque -como se ve en los incidentes mencionados-cualquiera puede tener percances, sin importar las buenas intenciones. Además, debemos buscar todas las herramientas posibles. Personalmente, considerando la cantidad de inmigrantes provenientes de Haití, creo que será una exigencia aprender al menos a decir buenos días en *créole* y aplicarlo siempre y cuando haga sentirse bien a los estudiantes de origen haitiano y no se lo tomen como una burla o falta de respeto.

Ensayo 9:

En la actualidad, nos encontramos en contacto de forma continua con un gran espectro de culturas distintas a la nuestra. Este contacto puede darse por varias vías, ya sea de forma digital y recreativa o en una dimensión más directa, incluso personal y social. Gracias al constante movimiento y la búsqueda por una mejor calidad de vida, Chile se ha vuelto un país cada vez más heterogéneo y ha enriquecido la diversidad dentro del aula. Sin embargo, ante este encuentro cultural, se ha vuelto necesaria la intervención de los y las docentes como guías para la integración.

En este ensayo abordaré la necesidad e importancia de la interculturalidad dentro de las escuelas y así potenciar una mejor convivencia y contribuir en la formación de ciudadanos íntegros.

Para esto, me valdré de la información entregada por textos especializadas como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y mi propia experiencia como docente al trabajar con estudiantes de distintas nacionalidades en un mismo curso. Para ejemplificar algunos de los efectos de la convivencia intercultural, tomaré los incidentes críticos 2 y 3.

El término interculturalidad puede entenderse como: “(...) *la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura*”.

Al considerarnos parte de una cultura durante toda nuestra vida, no nos cuestionamos nuestras características, identidad o nuestro sentido de pertenencia, lo que lleva a no detenemos a reflexionar sobre nuestra identidad como individuos y como sociedad. En los incidentes críticos 2 y 3, es posible analizar dos reacciones opuestas por parte de dos docentes distintos, ante conflictos provocados por un mismo motivo. El problema más relevante en ambos casos es la separación, el límite imaginario marcado por uno de los alumnos con respecto a los demás: “*eres extranjero*”, “*estás en mi país*”. Según mi experiencia trabajando como docente en el Colegio Ascensión Nicol, esta marca puede darse incluso a un nivel inconsciente, pues durante mi desempeño en el establecimiento pude notar que los grupos de convivencia formados dentro de los cursos se daban en parte por gustos, actitudes y perspectivas similares, pero esto se daba mayoritariamente entre estudiantes chilenas, ya que la única y más notoria delimitación entre las estudiantes extranjeras y el resto del curso era precisamente la nacionalidad. Las estudiantes venezolanas y haitianas se juntaban solo con niñas de su misma nacional, lo que me parece una prueba fidedigna de que aún sigue perpetuándose una barrera, a veces inconsciente, con respecto a la interculturalidad en el aula.

En el incidente crítico 3, considero que la reacción de la docente fue inapropiada e ineficiente. En el Marco de la Buena Enseñanza, el Dominio B señala: “Se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí.

Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender”. Según el Dominio B, es posible clasificar la intervención docente como inadecuada e insuficiente, debido a que está careció de un trato equitativo para ambas partes. Una parte importante a destacar es el hecho de que la profesora no escuchó ni consideró el parecer y sentir de las estudiantes venezolanas, lo que pudo causarles gran incomodidad. Todos estos antecedentes pueden, a mi juicio, contribuir a generar una distancia aún más marcada que la que ya existe por defecto, impidiendo que se genere un ambiente de confianza o bienestar dentro del aula. Otra evidencia que expone de una falta de la docente puede hallarse en el Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza, que sostiene: “En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación.”.

Por otro lado, y en contraste, en el incidente número 2, el docente, de forma oportuna, estableció parámetros para llevar el intercambio de ideas de forma respetuosa y sin generar mayor conflicto. Además, la respuesta y el planteamiento que formuló a partir de la discusión fue el resultado de la suma de las ideas dadas por los estudiantes, pero dirigida de forma constructiva hacia un objetivo que pretende fomentar la tolerancia y encontrar puntos comunes. Aquí se evidencia fuertemente un cumplimiento del Dominio C que indica: “especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes”. Esta actitud en el aula hacia los problemas y su participación en la solución son correctas ya que, en el perfil del profesor estratégico, este “evalúa los procesos de comprensión por encima de la asociación de ideas o la obtención de un resultado correcto”, “Ofrece ayudas pedagógicas ajustadas al tipo de dificultad que presentan sus alumnos”, “Desarrolla una acción pedagógica dialógica desde una perspectiva de desarrollo estratégico” (Garrido, C. & Labbé, R. 2015)

Mi apreciación al respecto es que resulta vital tener las herramientas para mediar y guiar los posibles conflictos en el aula. Para encontrarme apta para este desafío, requiero del cumplimiento de competencias comunicativas interculturales para ser aplicadas en situaciones de esta índole. Por otro lado, es imposible tener una práctica pedagógica que esté exenta de esta problemática, que ahora más que nunca tiene tantas posibilidades de verse en aumento por el crecimiento en el número de estudiantes extranjeros, como de disminuir producto del cambio de mentalidad por volverse una situación mucho más frecuente. En cualquiera de ambos casos, debo contar con las herramientas para generar un espacio sano de convivencia en el aula, donde cada estudiante se sienta con la libertad de ser y exteriorizarse sin temor a que alguien invalide sus sentires, y guiar al resto para contribuir con este ambiente y sean capaces de comprender realidades distintas a la propia, entrelazarlas, entretrejerlas, aprender de estas y formarse como personas íntegras, insertas en un mundo globalizado.

Ensayo 10:

En las escuelas chilenas, el acercamiento a la Interculturalidad no significa un problema cuando las culturas con las cuales los estudiantes se interrelacionan son aquellas que derivan de la globalización, es decir, de Europa, Norteamérica y Asia, esto se da principalmente por un factor histórico de alabanza a lo extranjero, entendiéndolo como extranjero todo lo que esté fuera de Latinoamérica. Tenemos la noción de que lo no latinoamericano es superior en todo ámbito a nosotros y eso nos resulta admirable, interesante, consumible. Sin embargo cuando el acercamiento con la Interculturalidad supone interrelacionarte con tus pares latinos, su acento y formas de vida tan distintas a la nuestra y nos molesta, hay un problema. Cuando reconocer a tus ancestros, aquellos que de una u otra forma son parte de tu historia, aunque no lleves un apellido mapuche y eso te molesta, nos enfrentamos al verdadero problema de interculturalidad. No nos cuesta reconocer lo diferente e incorporarlo a nuestras vidas, somos altamente selectivos en hacerlo y son los prejuicios y configuraciones históricas que nos llevan a concebir de esta forma las relaciones humanas y culturales. Los principales hechos de discriminación o faltas de respeto a culturas indígenas y latinoamericanas se dan en las salas de clases chilenas a causa de la desinformación y de la cultura chilena un tanto patriótica y despectiva con todo aquello que no es considerado chileno y que no cumple con sus características. Si a nivel de sociedad se dan diferentes casos en los cuales a los chilenos les molestan actitudes o costumbres de las personas extranjeras que han llegado a nuestro país a vivir, que esto se de en los colegios es solo una extensión de un fenómeno que tiene su origen en nuestra sociedad.

Desde nuestra posición como futuros profesores es necesario saber qué acciones tomar cuando nos enfrentemos a un caso de discriminación de cualquier tipo en cualquier contexto, es decir, debemos ser competentes comunicativa interculturalmente para interactuar con efectividad en situaciones pedagógicas, con estudiantes de diversas culturas manteniendo siempre el respeto. En el caso de la Interculturalidad, no existe mucha información actualizada que emane desde el Ministerio de Educación a la que tengamos acceso como docentes respecto a este tema, nuestra formación tampoco contempla este fenómeno y recién en los últimos años han surgido estudios, seminarios y encuentros que analicen esta problemática, aun cuando los procesos de migración se están dando ya hace varios años e históricamente hemos relegado la cultura de

nuestros ancestros indígenas a tareas escolares que cumplan superficialmente el rescate originario. En este sentido, el Marco para la Buena Enseñanza es una buena opción, si es que no la única que tenemos a nuestro alcance como docentes desde el Ministerio de Educación para utilizar como herramienta en estos casos de discriminación intercultural, ya que nos invita a reflexionar sobre nuestra labor docente y cómo esta repercute en el aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo nuestras habilidades para trabajar en situaciones interculturales.

Hemos centrado la reflexión de este ensayo a partir del incidente crítico III propuesto por el profesor. En este incidente crítico en aula, en el cual existen roces entre estudiantes que derivan de diferencias culturales como por ejemplo hablar más fuerte o más despacio, es necesario en primer lugar no reprender o no llamar la atención, ya que el hacerlo va contra la *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* del MBE, si bien respetar las reglas de convivencia dentro de una sala de clases es un ítem importante, no hay que confundir los sucesos ocurridos con un incumplimiento de reglas intencional y por ello castigar, sería resumir nuestra labor docente a una acción conductista sin considerar variables decidoras de las relaciones humanas interculturales. Es importante ser conscientes del ambiente y clima incómodos que generamos cuando llamamos la atención de un estudiante sin primero escuchar sus razones, esto hace sentir al estudiante desprotegido, pensar que tal vez como profesor no somos empáticos con él o que le tenemos “mala”. Un estudiante extranjero se sentirá fuera de lugar, sentirá que lo que hizo realmente está mal y que es normal que sus pares chilenos tanto compañeros de curso como profesores pretendan cambiar aspectos de su forma de comunicarse para poder encajar en las relaciones interpersonales con otros, cuando lo ideal es convivir en armonía con todas las formas de manifestación cultural. A pesar de que un suceso de roce entre estudiantes chilenos y extranjeros se dé fuera de la enseñanza de contenidos, debemos entender como profesores que el clima generado durante la convivencia en el recreo o fuera del aula es decisivo también a la hora de aprender.

En este sentido, junto a un clima propicio en las relaciones humanas en el contexto escolar, es necesario, según el MBE, *Preparar la enseñanza* en función de las realidades de nuestros estudiantes, teniendo en cuenta sus contextos y desde qué posición cada uno da sus razones para llegar a tener estos malentendidos con sus pares, el preguntar cómo se sienten respecto a lo sucedido, por qué creen que su compañero está mal y a partir de eso mediar la situación y encontrar una posible solución al problema es mucho más relevante y significativo que hacer caso omiso y decidir en el momento sin considerar los sentires y pensamientos de los estudiantes. Si el suceso ocurrido no guarda relación con los contenidos, de igual forma debo como profesor dar espacio a la reflexión, ya que es uno de nuestros objetivos, según el MBE, *velar por una Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, en cualquier ámbito, no solo el académico. Para esto podemos organizar las situaciones ocurridas y aprovechar el tiempo de alguna clase para aprender, interactuar y socializar a partir de un suceso problemático ocurrido que vaya en contra de una convivencia sana y que pueda dar paso a discriminaciones interculturales.

Por último, desde las *Responsabilidades profesionales* que nos competen como profesores, es importante relacionarnos con nuestros estudiantes y quienes conforman su contexto directo como sus padres y apoderados, si no nos permeamos de esta realidad es difícil que logremos los objetivos de aprendizaje, además, ignorando quiénes son nuestros alumnos no lograremos mucho desde la enseñanza. Por otro lado, si bien debemos respetar un proyecto educativo institucional y las políticas nacionales de educación, difiero en que este punto del dominio D del MBE sirva para este tipo de contextos, ya que en materias de Interculturalidad no hay mucho de lo que tomarse para moldear nuestro quehacer docente, de hecho recurrimos al MBE como herramienta genérica disponible desde 2008, pero no existen políticas educativas específicas que sirvan de guía para trabajar la Interculturalidad en el aula, de hecho la interculturalidad es abordada solo desde la competencia comunicativa, considerando y rescatando la cultura indígena para formar estudiantes bilingües, que hablen español y mapudungun, como si esto no fuera más que un “plus” en los procesos educativos de los estudiantes chilenos.

Los dominios A, B y C expuestos en el MBE son muy útiles y versátiles para guiarnos en materia de conflictos derivados por la Interculturalidad en aula, contribuyen a la Competencia Comunicativa Intercultural que debemos poseer como profesores de estudiantes de contextos diversos, sin embargo, al no ser un instrumento diseñado exclusivamente para estas situaciones de problemáticas interculturales, quedamos al deber en dar una solución consistente y contextualizada. Hay que considerar que los procesos de inserción intercultural demoran años y necesitan de un acompañamiento en el tiempo que involucre a las comunidades escolares completas. Finalmente el trabajo reflexivo para el profesor en este ámbito es individual y las posibles oportunidades para trabajar esto nacen desde el trabajo autodidacta y eso no está mal, pero es necesario en esta materia que la reflexión sea colectiva, ya que nos compete a una gran cantidad de profesores chilenos una misma situación. Es necesario abordar la Interculturalidad muchas más aristas que solo como una habilidad comunicativa a adquirir, ya que esto es mirar superficialmente el fenómeno. Hoy en las escuelas chilenas no se contempla la interrelación entre culturas latinoamericanas que es lo que hace alusión nuestro incidente crítico, por ejemplo, ni tampoco una mirada en el currículum desde una perspectiva indígena inmigrante.

Hoy la mejor forma de abordar problemáticas interculturales desde la labor docente es conociendo muy bien de dónde vienen nuestros estudiantes, escuchándolos cuando algo respecto a su cultura o identidad los aqueje e intentando crear instancias de aprendizaje que abarquen distintos puntos de vista culturales y no siempre el convencional punto de vista chileno. Se debe velar por mantener la diversidad cultural y rescatarla constantemente, ya que eso es beneficioso para todos los estudiantes y no subsumir las diferentes culturas latinoamericanas e indígenas en una gran cultura chilena. Puede ser que los estudiantes recién llegados de Haití al colegio donde estemos trabajando se vistan de huasos y nos bailen la cueca más emocionante que la comunidad escolar haya visto en sus vidas, pero ¿Esos niños están siendo considerados como sujetos con identidad cultural propia? O ¿Se está buscando una adaptación rápida a una cultura dominante y que de esta forma se pasen por alto sus diferencias con los estudiantes chilenos? Lo mismo pasa con las estudiantes venezolanas que hablan más fuerte que sus pares chilenas ¿Doy paso a una reflexión en el curso que haga ver a los estudiantes las diferencias que pueden existir en los tonos de habla como resultado de las variables diatópicas del español? O ¿Hago caso omiso a la discusión de mis estudiantes y en cambio les pido que no griten porque no corresponde esa actitud en la sala de clases?

Ensayo 11:

El segundo suceso relatado aborda un incidente en la interculturalidad, que refiere al quiebre de la interacción equitativa de diversas culturas en tanto se coarta el derecho de un estudiante a dar su opinión basada en su experiencia generando un diálogo sin respeto mutuo hacia la apreciación de lo que considera como cultura chilena. En este caso, considero que el docente logró la aclaración del problema al intervenir entre los estudiantes y pienso que el referirse interesado a tal comentario como una forma de cuestionamiento de lo que se plantea como cultura de un país de esencia híbrida fue una estrategia neutralizadora del clima en el aula.

Ahora, en términos específicos, estableceré una separación de las opiniones de los estudiantes presentadas en el incidente crítico II desde el concepto de Nacionalidad sobre la pregunta ¿qué es ser chileno? La primera respuesta ('el que nace en el territorio') y la segunda respuesta ('quien tiene al menos uno de los padres que es chileno') son aseveraciones que, desde la perspectiva legal, no se pueden refutar, pues son completamente correctas y suponen una ideología propia, pero legalmente innegable. Mientras que la tercera respuesta ('el que le gusta comer empanadas y bailar cueca') está inclinada a la perspectiva cultural y patrimonial, a lo que creemos que nos identifica. La cuarta respuesta ('el que vive en Chile, independiente de lo que le gusta comer o de dónde haya nacido') implica la apertura de las visiones antes presentadas, porque él quiere hacerse parte de la chilenidad independientemente de la ley y de la tradición; el estudiante haitiano se considera chileno, porque apela a la nacionalidad de quien elige de que nación quiere ser. Luego de la panorámica ofrecida por esta última visión de la chilenidad, la quinta respuesta ('eso lo dices, porque eres extranjero'), que tiene la misma base de conocimiento que las anteriores se digiere con una connotación distinta, pues se considera como una objeción directa a lo dicho por el estudiante haitiano. El alumno que objeta la opinión del estudiante haitiano pudo hacerlo de forma respetuosa, sin embargo, efectúa su comentario de forma despectiva y desconsiderada al no tomar en cuenta que el valor de todos los comentarios en el aula es equivalente sin importar la diferencia experiencial y de concepción del mundo que cada uno posea. Dicho esto, afirmo que los estudiantes son sujetos en proceso de crecimiento y establecimiento de valores y perspectivas y por ello es que, según el Marco de la Buena Enseñanza, el docente debe crear un ambiente propicio para el aprendizaje del estudiantado enmarcando las condiciones para generar una instancia de opinión y diálogo de la forma óptima dentro de la comunidad. En otras palabras, es labor del profesor el velar por que se establezca un *clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender* (MBE; 2008: 9). Esto debe ser tomado en cuenta y mediado por el profesor, ya que la discrepancia no es directamente proporcional a la falta de respeto y consideración hacia la opinión de otro, es decir, es necesario recordar los valores de necesaria permanencia en cualquier interacción.

Por otro lado, el docente pudo haber considerado que, al existir una amplia diversidad de culturas en el aula, pudieran haber discrepancias experienciales y de visión. Aquella deficiencia estratégica idealmente pudo ser evitada si se establecían condiciones de respeto, empatía, cordialidad, consideración, equidad y compañerismo antes de presentar la instancia de diálogo, sin embargo, opino que los estudiantes no dejan de mutar y, por esto, *el profesor escucha seriamente a todos los alumnos y promueve que ellos se escuchen entre sí, tanto en conversaciones sobre sus experiencias y sentimientos, como en las referidas a los aprendizajes* (MBE; 2008: 23). El contenido de sus opiniones no está en las manos del profesor, pero sí el promover los valores necesarios para que exista un buen clima en la sala de clases. Él rebatió respetuosamente lo que el alumno afirma, sin consideración hacia el sentir y pensar de su compañero de curso, como forma de hacerle entender que debiera pensar en lo que dirá antes de verbalizarlo, o bien, ampliar su perspectiva en base a la priorización de los valores antes mencionados.

También, para reforzar su perspectiva, el docente debió recurrir en su argumentación y prepararse para diversos cuestionamientos que se generan desde la pregunta realizada de *¿qué es ser chileno?*, en tanto despliegue de diferentes conceptos de nacionalidad, migración, interculturalidad, cultura chilena, patrimonio, identidad, tradición, etc. Desde el Marco para la Buena Enseñanza, el docente debe dominar *los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional* además de conocer *las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes* para tenerlas en consideración al momento de formular una actividad en el aula, por lo tanto, debe estar completamente preparado para cualquier clase de cuestionamiento y aseveración formulada por el grupo curso. Debo destacar mi apreciación sobre el ejemplo establecido por el profesor, pues la elección de un poema de Gabriela Mistral que habla sobre su relación problemática con Chile generará con seguridad reflexiones y discrepancias en todo estudiante, ya que la poeta no fue reconocida en su totalidad en el país y ella misma se declara en cierto modo ajena al territorio y a todo lo que esto respecta al mismo tiempo que se siente parte de él. La ambigüedad de la que ella habla da pie a la diversidad de pensamientos sobre la pertenencia y la nacionalidad; con ello reafirmo que el docente debió estar más preparado para justificar y mediar discrepancias como las del incidente crítico II.

Para concluir mi reflexión, pienso que el docente, en esta situación, cumple con el Marco para la Buena Enseñanza con respecto a la siguiente afirmación: *El profesor demuestra capacidad para manejar los conflictos, las burlas y las descalificaciones entre los alumnos y contribuye a darles una adecuada resolución.* Sin embargo, considero que se muestra deficiente con respecto al mismo documento desde la siguiente aseveración: *Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña; Conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina,* pues creo que el docente debe entender y colaborar en la comprensión del grupo curso del acontecimiento actual que significa la migración como algo que se estableció permanentemente en todo el mundo; es necesaria la consideración de una mezcla de culturas, de que nadie ni nada es característico ni único de una sola nación y esto es parte de la realidad de la educación, por lo tanto, el docente debe estar más preparado para ello.

Ensayo 12:

Para el siguiente ensayo he de desarrollar el incidente crítico I, en el cual la profesora reprende severamente a una de sus estudiantes al no mostrar interés por trabajar en la actividad propuesta, aludiendo esta a que ella y sus compañeros no son indios para estar viendo ese tipo de objetos que presenta la profesora en clases, refiriéndose a un aguayo (telar panandino).

Para comenzar, es necesario saber qué es la *interculturalidad* para poder entender de mejor manera los aspectos que involucra este concepto y así, posteriormente dar cuenta de cómo puede ser trabajado en el aula y en el incidente propuesto inicialmente. *Entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas* (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004: 18). En la actualidad existen diferentes formas de generar este diálogo y sin duda, una de las más importantes será el espacio que se da en los establecimientos educacionales, pues es ahí donde como docentes debemos abordar temáticas en las cuales podamos fortalecer el pensamiento crítico por parte de los estudiantes, que sean capaces de generar su propia opinión, y que puedan conocer y comprender otras culturas; todo esto para reforzar valores importantes como el respeto hacia la diversidad y la tolerancia.

Para el propósito anterior, y tomando en cuenta el incidente I, creo que es fundamental el poder conocer a nuestros estudiantes y a partir de eso poder generar estrategias que los motiven al estudio o contenido que se desea abordar en la clase. En ese sentido, tomando en cuenta el incidente ya mencionado en el inicio, creo que la profesora no abordó de manera adecuada el dominio A y C del Marco para la Buena Enseñanza, primero explicaré brevemente que trabaja cada uno de estos dominios y, posteriormente, procederé a dar mi opinión y explicación de porqué la profesora no trabajó de la mejor manera dichos dominios. El dominio A aborda el tópico de *Preparación de la enseñanza*, en el cual dentro de los aspectos principales se destaca que el o la docente domine los contenidos que debe enseñar en la clase y que, además, conozca las características, conocimientos y experiencia de sus estudiantes. El dominio C se enfoca en la *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, en el cual uno de los criterios a destacar es que el o la docente se sirva de estrategias de enseñanza que sean desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. Considero, de todas maneras, que dentro del aula debe existir un equilibrio de los cuatro dominios del Marco para la Buena enseñanza al momento de ejercer nuestra labor, siendo los restantes el dominio B que trabaja la *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* y el dominio D referido a las *Responsabilidades profesionales*. Sin embargo, he de centrarme en el dominio A y C, como ya he planteado, puesto que la profesora mencionada en el incidente muestra ciertas falencias notorias que se relacionan directamente con estos dominios.

En el incidente I, luego de que la estudiante mostrara su poco o nulo interés con la actividad propuesta por la profesora, escribir un texto a partir de la inspiración que surgiera al ver el aguayo, *La profesora le reprendió severamente, diciendo que era una falta de respeto a su trabajo*

como docente lo que había dicho y que en la clase había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico (fragmento del incidente I, redactado a partir de un hecho real). Tomando en cuenta el dominio A, *Preparación de la enseñanza*, puedo decir que se ve una actitud un tanto egoísta de la profesora, en la cual pone su propio interés por sobre el de los estudiantes, puesto que no consideró que el tema a tratar fuera del interés de todo el curso y no abordó estrategias que los motivaran a trabajar en dicho tema. Por lo tanto, considero que, en primer lugar, la profesora debió haber abordado el tema de la interculturalidad, dando cuenta de la importancia que engloba este concepto, pues, la interculturalidad *hace un esfuerzo por promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.* (Walsh, Catherine. 2009: 2).

En cuanto al dominio C, *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, creo que la profesora muestra una gran falencia al considerar que el aprendizaje puede ser solo para los que muestren interés en la actividad y que la estudiante increpada queda prácticamente fuera de esto. La profesora, en ese sentido, se está desligando de su labor docente al no utilizar estrategias que puedan motivar a todos sus estudiantes y prefiere excluir a aquellos que no se muestran interesados en trabajar en el tema que ella propone. Considero que el aprendizaje y la motivación de los estudiantes surgen a partir de la herramientas que el o la docente les entregue al interior del aula.

Dicho todo esto, y a modo de síntesis, puedo establecer que las competencias que maneja la profesora en cuanto interculturalidad y docencia se pueden ver en un nivel de no logrado en el aula, puesto que, si bien puede manejar quizás los conceptos, no los aplica de forma adecuada. No toma en cuenta al estudiante como principal actor dentro del aprendizaje, como sí se trabaja en lo que plantea la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por lo tanto, estimo conveniente que esta profesora pueda seguir aprendiendo y educándose, puesto que es nuestra labor y compromiso, además de enseñar, aprender nosotros mismos para poder entregar conocimiento y herramientas óptimas a nuestros futuros estudiantes.

Ensayo 13:

Este documento pretende reflejar las reflexiones que pude desarrollar a partir de la situación crítica número 3 planteada, en la cual la docente debe intervenir ante una situación conflictiva. Resumido, la situación presenta a una estudiante chilena, a la que le molesta el volumen de voz de dos estudiantes venezolanas que conversan antes de iniciar las clases. La estudiante chilena las confronta y la profesora llega al salón e interviene. La chilena acusa de gritar a las venezolanas y la profesora secunda que no es correcto gritar en clases.

Considero pertinentes a la situación los dominios B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y D: Responsabilidades profesionales. Mencionaré bajo los criterios por dominios, entregados por el MBE, por qué se faltó a esos criterios y cómo considero que debería ser afrontada esa situación.

Es necesario comprender que, a pesar de compartir un idioma, las formas en las que se habla este, son variadas, en cuanto a cambios dialectales, como a elementos paralingüísticos. Algunos de los extranjeros que ahora viven y conviven con nosotros en Chile acostumbran, culturalmente, a usar un volumen, tono y ritmo de voz diferente y esto genera el desconcierto, la risa o el enfado de algunas personas que no comprenden que estas características son propias de los rasgos distintivos de los diferentes hablantes. Sin embargo, hoy nos vemos compartiendo con diferentes personas, pertenecientes a diferentes culturas, que han llegado a Chile en gran número la última década. Esta situación no puede quedar al margen docente, ya que en el aula conviven estudiantes de distintas etnias y culturas a diario, y es nuestra responsabilidad saber formar a los estudiantes para que la interculturalidad sea una fortaleza y no una amenaza.

El Marco para la Buena Enseñanza es un documento que nos permite establecer lineamientos para poder guiar nuestro actuar docente. Así, generar un ambiente, académico y humano, propicio para la escuela. En él, menciona los dominios que el docente debe poseer para ejercer su labor, y menciona la necesidad de estar involucrados como personas en la labor docente, esto debe lograr la “interrelación empática” con los estudiantes.

A mi parecer, lo primero que falla en la situación presentada, es la interrelación empática, por no reconocer los elementos culturales mencionados y que originan el conflicto.

El dominio B, no solo menciona la importancia docente de crear un ambiente de aceptación y respeto, también señala la importancia de promover que los estudiantes se escuchen entre sí, en sus experiencias y sentimientos esto propicia que los conflictos puedan solucionarse a través del diálogo y la empatía. El descriptor B.1.4 del MBE, señala que, el profesor promueve y logra que los alumnos respeten las diferencias

individuales de sus compañeros. En esta situación, lamentablemente, no hubo un incentivo adecuado a que las estudiantes empatizaran las unas con las otras ni un manejo adecuado de la situación por parte de la docente ya que, si considera que la situación es como le plantea la estudiante chilena, de acuerdo con el criterio B3 debiera manejar estrategias que les permitan enfrentar transgresiones a los límites establecidos, con sentido formativo. Pero ya que no hay una explicación ni análisis adecuado de la situación por parte de la docente la situación queda inconclusa y genera tensión e incomodidad para las estudiantes afectadas. La manera adecuada, está presente en la explicación del descriptor B.3.4: El/la profesor/a aborda de manera efectiva y respetuosa el quiebre de las reglas por parte de los alumnos y aprovecha las transgresiones como ocasiones de aprendizaje.

El dominio D, establece la importancia de que el docente se preocupe del desarrollo socioafectivo de sus estudiantes, consciente y alerta a las señales de problemas, recogiendo la información pertinente para identificar y atender las necesidades de los estudiantes en el aula. En este caso, podemos comprender que la docente no estaba prestando la suficiente atención a los estudiantes involucrados., por lo que las posibilidades de identificar y atender a la situación fueron anuladas. Considero que es importante reflexionar sobre los aspectos que rodean a una situación conflictiva como esta, así como atender a la incomodidad de las estudiantes para poder mediar soluciones concretas.

Es necesario que se comprenda que la situación del país ha cambiado y generemos los espacios para dialogar sobre cómo seremos parte de este cambio. La labor docente se renueva constantemente, teniendo que considerar el contexto, no solo del aula, sino de la sociedad en sí misma y por esto, la competencia comunicativa intercultural es fundamental para armonizar la convivencia ya que, tenemos en nuestras manos un importante deber, y que las personas coexistan sin violencia desde el aula, permite que la sociedad que formamos sea menos violenta fuera de esta.

Nosotros, como docentes, debemos comprender y explicar a nuestros estudiantes como establecer acuerdos en sana convivencia para no tener problemas de convivencia entre los estudiantes. Pero, yendo aún más lejos, como profesores/a de castellano, tenemos las herramientas para explicar a los estudiantes las razones de estas diferencias fonéticas. Ayudando y fortaleciendo las razones que podamos dar y haciendo que su comprensión de la situación sea significativa e internalizada. En la misma situación podemos y debemos establecer el diálogo, generar reflexión y comprensión. Darnos el tiempo de averiguar cómo se origina la situación y establecer acuerdos.

Ensayo 14:

En este ensayo intento mostrar la reflexión y análisis que hice a partir de la situación crítica número II, en la cual se relata cómo un profesor presenta a su clase la pregunta: “¿Qué es ser chileno?”, generando, con esta incógnita, una instancia de debate respecto a lo que cada estudiante asocia con la cuestión ser chileno, luego de esto, uno de los estudiantes que aporta a la discusión, asegura sentirse chileno, lo que conflictúa a los demás estudiantes debido al origen extranjero de este estudiante. En consecuencia, el profesor debió intervenir, recordando que cada opinión debe ser respetada.

Actualmente, el fenómeno migratorio en Chile ha generado un alza en el porcentaje de residentes de nacionalidad haitiana, lo cual ha repercutido en las escuelas chilenas, esto se evidencia en el último censo realizado en el país: “De acuerdo a la información entregada por el INE y el DEM, los principales colectivos de las personas extranjeras residentes en Chile provienen de Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8,0%).” Siendo, por tanto, el colectivo haitiano el segundo lugar con un total de 185.865 personas residentes en el país. Además de esto, la región metropolitana es la que concentra la mayor cantidad de población, siendo las comunas de Renca, Quilicura, Recoleta, Independencia y Estación Central sus preferidas. Sin embargo, en términos porcentuales su presencia es más relevante en las regiones de Tarapacá y Antofagasta, donde los migrantes corresponden al 14% y al 11% de la población, respectivamente. Y si nos enfocamos en los inmigrantes haitianos en edad escolar, Según el DEM, un 7 % tiene entre 0 y 14 años, un 44 % entre 15 y 29 años.

Es por esto que debemos, como docentes, asumir la interculturalidad existente en nuestra nación, siguiendo lo expuesto en el Marco para la Buena Enseñanza, el dominio A, sobre preparación de la enseñanza, asegura, debe existir un compromiso del profesor a la hora de planificar las clases tomando en cuenta las características y particulares específicas de sus estudiantes y el contextos en que están inmersos, esto explicitado en el criterio A2 y A4. Por esta razón, es que el Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, ha aprobado la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*, donde se describe el conjunto de herramientas normativas e institucionales con que cuenta el sistema escolar para abordar el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes.

Además de esto, si nos centramos en el dominio B, del MBE, respecto la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, es importante que el docente asuma que la mera convivencia no elimina la existencia de discriminación en la cotidianidad escolar, si bien no toda discriminación es explícita, somos nosotros lo que debemos encargarnos establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto como bien dice el criterio B1, poder detectar y manejar estas formas sutiles de discriminación en el aula es fundamental, por lo que implementar el criterio B3, al establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes es imprescindible.

Continuando con esta noción, el dominio C, sobre la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes sostiene que el docente debe promover el desarrollo del pensamiento en el criterio C5, por lo que el profesor realiza una excelente práctica al abordar este tema tomando en cuenta el contexto y características de su clase, y además de esto el criterio C6 asegura que es importante la evaluación y monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, y podemos ver cómo el docente se encarga de aclarar y reforzar los conceptos que se presentan en la discusión de los estudiantes.

Asimismo, el dominio D, referente a responsabilidades profesionales, establece en el criterio D3, que el docente debe asumir responsabilidades en la orientación de sus alumnos, y podemos observar que el docente efectivamente se responsabiliza de la orientación en el proceso de inclusión de su estudiante extranjero, puesto que los jóvenes inmigrantes necesariamente deben estar incluidos en la comunidad socioeducativa para tener, en virtud de este hecho, mayores oportunidades de movilidad educacional y social, a través del uso del capital material y social que la comunidad le entrega, y es el docente el que debe mediar e intervenir las dificultades que presentan sus estudiantes, apoyando sus necesidades específicas

Desde mi visión, como futura docente, es fundamental el preparar y planificar las clases según el contexto de ellas, no podemos establecer una estructura rígida para todos los estudiantes ya que cada uno de ellos posee características particulares y únicas, especialmente en la actualidad con el gran aumento de inmigrantes que están llegando al país, sumando un porcentaje de interculturalidad mayor a la acostumbrada, por tanto es necesario el establecer competencias y habilidades que aborden tanto lo social, afectivo y disciplinario, además de esto, desde mi punto de vista, es imprescindible que todo docente posea herramientas y estrategias comunicativas para integrar lingüísticamente a sus estudiantes extranjeros y generar un ambiente inclusivo en las escuelas.

Ensayo 15:

Introducción

En este ensayo daré cuenta de una reflexión docente en torno a la interculturalidad, considerando el Marco para la Buena Enseñanza, a partir del análisis de un incidente crítico que evidencia una situación real de aula en la cual se tensiona la competencia comunicativa intercultural. Analizaré aspectos que considero relevantes del caso en función de los dominios, con sus respectivos criterios y descriptores (MBE), que, a mi juicio, problematizan el actuar docente del determinado incidente crítico. Finalmente, expondré las conclusiones y los alcances derivados de este ejercicio reflexivo.

Desarrollo

En el incidente crítico I, en primer lugar, encontramos una deficiencia por parte de la docente con el cumplimiento del criterio B.1.1: establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos (MBE): “la profesora le reprendió severamente, diciendo que era una falta de respeto a su trabajo como docente lo que había dicho y que en la clase había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico”. Con dicha respuesta, la profesora no resguardó el principio de establecer y mantener un clima interrelacional enmarcado en el respeto y la empatía, a pesar del tono despectivo de lo dicho por la estudiante (“...nosotros no somos indios”). Vale decir, no hubo una escucha ni un comentario, por parte de la profesora, que abriera espacio para cuestionamientos, opiniones, etc., en torno a la temática de la situación. La queja de la estudiante podría haberse abordado de manera más pedagógica, corrigiendo a la estudiante la forma en que llevó a cabo su discurso (el tono despectivo, de crítica con relación a las actividades propuestas recurrentemente por la docente), pero escuchando y atendiendo a su demanda, por lo demás, legítima. En otras palabras, un acto pedagógico competente o destacado, siguiendo los lineamientos del MBE, en tal situación, hubiese sido atender respetuosamente las dudas de la estudiante a la vez que se le hacía la observación de que su comentario era legítimo y razonable, pero que la manera en que se planteaba resultaba problemática, pues evidenciaba cierta mirada cultural, propia de los chilenos, en torno a la imagen de ser indio. Como se puede colegir, la instancia ofrecía una oportunidad pedagógica para problematizar y entablar un debate, enmarcado en el respeto mutuo, en relación con las representaciones sociales y, en general, el imaginario del chileno, como las distintas construcciones discursivas, sobre lo que significa el ser indio o el mundo indígena en el contexto latinoamericano y chileno. En el sentido de lo anteriormente dicho, observo, además, que la docente presenta un nivel de desempeño

insatisfactorio en cuanto al criterio B.1.4: crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas. En este criterio se explica que el docente “demuestra competencias para manejar y resolver conflictos y para promover la aceptación de opiniones, preguntas, intereses diversos y considerar estas diferencias como elementos valiosos y enriquecedores” (MBE); análogamente, considero que incluso no se evidencia un desempeño básico en relación con el criterio B.3.4: genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia, dado que la profesora, en este caso, no “aprovecha las transgresiones como ocasiones de aprendizaje” ni “fundamenta sus actitudes cuando se trata de responder a las transgresiones y logra que se restablezca el buen comportamiento (MBE). Por otra parte, puedo llegar a evidenciar en este caso, un desempeño insatisfactorio en relación con el criterio C.5.1: incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores. En la explicación que se da en el MBE del descriptor de este criterio, encontramos la explicitación de que el docente “promueve que sus alumnos establezcan relaciones, integren, contextualicen la información y establezcan juicios sobre ella”; si bien faltan mayores detalles contextuales respecto del incidente crítico (como el marco didáctico en el que se inscribe la actividad propuesta, los objetivos que estableció y comunicó, o no, previamente la profesora a la clase, el establecimiento y comunicación de un plan de trabajo en relación con cierta(s) temática(s), etc.) tal y como se describe la actividad, la docente no establece una relación explícita, ni tampoco un contexto, entre el objeto (el aguayo) y la actividad propuesta (escribir creativamente a partir de dicho objeto). Es decir, a mí parecer, la profesora debió haber guiado la actividad en función de un marco o finalidad que delimitara, en mayor o menor medida, el sentido de la actividad propuesta (el aprendizaje que se espera de los estudiantes, por ejemplo: comprender e integrar manifestaciones de la cultura indígena en el contexto de la realidad escolar y el entorno educativo, etc. También se podría haber efectuado una ligazón con los objetivos transversales del currículum, tal y como apunta el criterio C.5.4 del MBE¹).

Escapa a este análisis dar cuenta de aspectos de cumplimiento con los criterios del MBE inscritos en el dominio D, dado que, considero, hace falta mayor contextualización en torno a las políticas del establecimiento y su PEI. No obstante, puede hacerse una observación respecto del criterio D.5.1: conoce las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente; en relación con este descriptor, puedo comentar dos cosas: en primer lugar, la profesora demuestra, en su práctica pedagógica, una atención a la política de educación intercultural establecida por el Ministerio de Educación, sin embargo, al reprender a la alumna, desaprovechando la instancia de diálogo y construcción de aprendizaje, la docente no realiza una valoración ni significación explícita del sentido de la actividad.

Conclusiones

Tras este ejercicio dialógico y reflexivo en torno al incidente crítico elegido, tomando como referencia el MBE, considero que, la temática de la interculturalidad, como política educativa y como facticidad, no fue coherentemente abordada, tanto en el sentido de alineación general con el MBE como con el fin de la praxis pedagógica de promover situaciones de aprendizaje y de reflexión crítica. De hecho, el reproche de la estudiante presentaba una oportunidad de puesta en escena del ejercicio pedagógico por parte de la docente. Al reprenderla, no solo esta oportunidad fue aniquilada, sino que se produjo un ejercicio antipedagógico, en el sentido de que no hubo aprendizaje ni reflexión y, además, se censuró la voz, aunque “reprochable” en un sentido formal, legítima y válida de la estudiante. Por otra parte, y retomando el primer punto, concluyo que, en la acción de la profesora descrita en el incidente, se evidencia una carencia en torno a la competencia comunicativa intercultural en la medida que no se efectuó una transmisión pedagógicamente significativa del sentido de la actividad ni tampoco reflexiva y dialogal, tanto con la estudiante en cuestión como con la clase.

Ensayo 16:

Es necesario, tener al menos un progenitor chileno, o incluso el gustar de empanadas y bailar cueca. Hasta que un alumno haitiano dice que no es necesario nacer en Chile para ser chileno, a lo que uno de los niños le responde que él lo decía por ser extranjero. El profesor da pie para reflexionar sobre la problemática que presenta algo que se cree tan simple como la nacionalidad para diferentes personas.

Si bien creo que el profesor no hizo un mal manejo de la situación, tampoco creo que esta haya sido la óptima, dado que se pasa a llevar el dominio A2, en el que establece que el docente debe “conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes”, y en este caso no creo que haya tenido eso en cuenta a la hora de hacer la pregunta, o tal vez hacer una pequeña introducción para hacer sentir a los estudiantes extranjeros parte del grupo, en vez de, inconscientemente, parte de los *otros*.

¹ Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores (MBE, p. 31)

Creo que tampoco cumple con el dominio B1 (establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto) en esta situación en específico, porque el comentario del compañero de clases diciendo que es diferente porque es extranjero, que su opinión no es válida por eso, dista mucho de un clima de aceptación y equidad. En la misma línea me parece que el dominio B3 (establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula también es pasado a llevar en esta situación específica) tampoco se cumple, y, si bien no contamos con conocimientos del contexto de todas las clases, dado la respuesta del estudiante que increpa al niño haitiano, me hace pensar que no es una situación aislada, aunque se necesitaría más información para establecer si esto es realmente una situación habitual en ese grupo curso.

En cuanto a la reacción del docente, que creo que se pudo haber reaccionado de mejor forma reafirmando con mayor autoridad que la opinión del compañero haitiano es tan válida como la de los demás estudiantes, creo que cumplió con el dominio C5 (promover el desarrollo del pensamiento) tratando que los estudiantes puedan ponerse en la postura de una persona extranjera, y analizar críticamente lo que significa para cada uno de ellos ser chileno.

Conclusión

En conclusión, podemos establecer que el tema de la interculturalidad en el aula es bastante nuevo y poco tratado, tanto con los estudiantes de pedagogía como con los profesores que en estos momentos se encuentran haciendo clases. Tenemos que tener en cuenta que la inmigración es un tema reciente, y antes de la llegada de inmigrantes haitianos ni siquiera teníamos considerada la barrera del lenguaje como un problema que pudiera ocurrir en el aula, por lo que los docentes han tenido poco tiempo y aun menos herramientas para poder prepararse y capacitarse para enfrentar estas situaciones, por lo que los docentes no les queda otra que actuar en la medida de lo posible, con ensayo y error, arreglándoselas solos.

Hace falta una regulación en cuanto a la capacitación de los profesores activos y estudiantes para que la interculturalidad no sea un problema a la hora de realizar una clase, claramente siempre habrá errores, los profesores al igual que el resto de los mortales son humanos y cometen errores, pero que estos errores no sean por falta de capacitación o más bien por falta de recursos para afrontar estos problemas.

Ensayo 17:

La identidad, para el humano, es un rasgo inherente tanto en lo individual como en lo colectivo. En este sentido, el planeta tierra se convierte en un espacio donde confluyen personas que se identifican con diferentes culturas, debido a su origen, gustos, creencias religiosas, etc. Por lo tanto, estos rasgos de pertenencia en los individuos generan una diversidad identitaria y cultural que insta, de cierta forma, a convivir entre personas que tienen divergentes formas de ser y existir en la vida. Entonces, la empatía, la colaboración, el respeto y el poder ser “ambos somos nosotros sin dejar de ser yo” (Pereira, 2018) se vuelven imperantes para que no prepondere una cultura sobre otra, pudiendo interconectarse, dichas culturas, entre sí, de una forma horizontal y democrática. La interculturalidad es el concepto que aúna las características nombradas con anterioridad, abarcando espacios humanos tan importantes como los educativos. En Chile, específicamente, hay un currículo nacional base, en cuanto a lo pedagógico, que está ligado a la perspectiva eurocéntrica, pues parece no reconocer de forma suficiente las distintas perspectivas culturales que coexisten en el largo y angosto territorio nacional. No obstante, la competencia intercultural se muestra como un elemento necesario, dentro de la convivencia escolar, para generar una comunicación eficaz entre los profesores-estudiantes y entre los pares pupilos. Para lo anterior, no se debiese incurrir en una preponderancia paternalista como buenista de algunas culturas (Santibáñez, 2021), sino en algo equitativo y dentro de los límites del respeto por la diversidad de cosmovisiones personales y colectivas que están arraigadas a los estudiantes que participan en el aula. En este sentido, el Marco para la Buena Enseñanza se muestra como un parámetro ideal con el cual se puede comparar la realidad concreta acaecida en la sala de clases (y, también, fuera de esta) para generar un ambiente óptimo y ameno para el aprendizaje en donde se apliquen estrategias de enseñanza necesarias para el aprendizaje de competencias que, posteriormente, los estudiantes podrán aplicar como herramientas sociales para la correcta convivencia ciudadana. Entonces, para perfeccionar esas estrategias enmarcadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se necesita de una reflexión pedagógica constante a través de, por ejemplo, el análisis de casos particulares que pueden acontecer tanto en la relación docente-estudiante como entre los pares pupilos.

Así, para concretar lo expuesto con anterioridad, se reflexionará pedagógicamente dos situaciones acaecidas en contextos educativos reales. Además, se comparará con lo establecido en el MBE. En la primera situación, ocurre un conflicto entre lo que la profesora tenía planificado como actividad, que trataba de que los estudiantes tenían que escribir un texto libre teniendo en cuenta un aguayo, y la perspectiva de una estudiante para quien aquella actividad era forzada (por su temática y objeto utilizado), porque ellos no eran “indios”. Posteriormente, la profesora la reprende severamente. El marco, que se utilizará como parámetro, considera el dominio B: La Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; allí se vislumbra el no cumplimiento del criterio B1., pues no se establece un clima de relaciones de aceptación, equidad,

confianza, solidaridad y respeto con la perspectiva de la alumna. La profesora debiese ahondar en aquel pensamiento y problematizar el uso del concepto “indio” que puede sonar y utilizarse como algo despectivo. En cuanto al dominio D, de las Responsabilidades profesionales, se puede determinar que no se está asumiendo una correcta orientación por parte de la profesora hacia la estudiante, ya que una reprimenda parece ser una solución superficial y rápida hacia una cosmovisión quizás más profunda y arraigada de la estudiante; con el solo hecho de llamar la atención, no se visualiza de forma correcta los argumentos sólidos o un aprendizaje significativo hacia la estudiante. Tampoco parece haber cumplimiento de ciertos criterios del dominio C (la Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes) como son el C2., por no haber una enseñanza desafiante, coherente y significativa en la simple reprimenda, y el criterio C5., ya que no se promueve el pensamiento de la estudiante, sino que más bien se reprende el pensamiento de aquella persona. Lo anterior, afecta directamente al dominio A de la Preparación de la Enseñanza en el criterio A2., al momento de que la profesora no conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes (más bien impone su punto de vista) y, también, pasa a llevar el criterio A4., pues no organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con las particularidades de sus alumnos. En última instancia, se pasa a llevar el criterio A5. pues las estrategias de evaluación (formativa o sumativa) no parece permitir que todos los estudiantes demuestren lo aprendido, ya que hay algunos, como la estudiante que esgrimió aquel comentario, que no les parece cómoda aquella temática y el objeto utilizado para aquello. En definitiva, la interacción comunicativa entre la profesora y la estudiante se ve obstaculizada por la reprimenda y la falta de profundización y problematización del pensamiento de la estudiante, no promoviendo de forma correcta el desarrollo de aprendizaje, entorpeciendo el buen clima de aula, no integrando a todos los estudiantes (y sus posturas sobre las cosmovisiones culturales), afrontando de una manera no óptima la actitud y los valores de la estudiante por parte de la profesora a cargo.

En el segundo caso, hay un conflicto entre una estudiante chilena y dos estudiantes venezolanas por sus volúmenes y tonos de habla. La profesora, que se percata de esta situación, reprende a las estudiantes venezolanas apuntando a las reglas que se deben cumplir dentro de la sala de clases. La docente atiende, de esta forma, solo el contenido de la molestia de la alumna chilena para con las alumnas extranjeras, pero no en la forma en que lo expresa aquella estudiante: “*La chilena les reitera que [ellas] están en su país y que no es la forma de responder, gritando.*”, es entendible que a una persona le moleste el tono o volumen en que alguien habla, pero de ahí remitir a que están en “su” país es discriminatorio y autoritario y debiese haber sido corregido o moderado por la profesora, quien pasa a llevar el dominio de Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, específicamente, a dos criterios: el B1. al no establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto y el B3., ya que no establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. En cuanto a las Responsabilidades profesionales pasa a llevar los criterios: D3., ya que no asume, completamente, las responsabilidades en la orientación de sus alumnos, al no profundizar en la expresión de lo dicho por una de las estudiantes chilenas, y en el criterio D5., pues, demuestra no manejar la información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y, sobre todo, de las políticas vigentes. En última instancia, en el marco del dominio de la Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes se ve que el criterio C5. no se aplica, pues no se promueve el desarrollo del pensamiento crítico, sobre todo, al no problematizar y reflexionar sobre las formas de solucionar conflictos y los argumentos válidos que se deben esgrimir para aquello. En este caso, entre las estudiantes se comunican de una forma poco respetuosa y sin una debida mediación por parte de la docente quien no puntualizó en la forma y contenido de lo comentado por las partes para comunicar sus puntos de vista. En síntesis, no se promueve el desarrollo de aprendizajes, el pensamiento crítico, la autorreflexión, un buen clima de clases, una correcta integración de todos los estudiantes y, en definitiva, la docente cae en una solución poco ética y superficial, en cuanto a su labor social y cultural de formar estudiantes y ciudadanos.

Después de analizar ambos casos, la mayor reflexión que se desprende de ellos es que los docentes no solo tienen compromisos pedagógicos que cumplir en el aula, sino que también sociales y de orientación humana para con los estudiantes. Si se perspectiva la labor docente en cuanto al horizonte de la competencia intercultural, se debe abrir un espacio para problematizar y afrontar los diversos pensamientos de la forma más democrática y significativa posible tanto para los profesores como para los estudiantes. Sin duda, supone un desafío considerar la competencia intercultural a nivel temático, pedagógico y comunicativo para los docentes en el aula, pero responde a una necesidad social progresiva al vivir tiempos de interconexión e intercambio cultural, presencial y virtual, constante.

Ensayo 18:

Antes de la llegada de la pandemia, preveía en la contingencia social el fenómeno de la interculturalidad, fenómeno que, ciertamente, incidió en el ámbito educativo de manera significativa, pues generó múltiples situaciones en la dinámica dentro y fuera del aula que involucran tanto a estudiantes como a docentes. Dentro de estas situaciones atingentes mencionadas, cabe destacar el análisis de la siguiente, la cual se abordará en un análisis reflexivo tomando en cuenta el Marco para la Buena Enseñanza:

Situación A

“Una profesora de Lengua y Literatura, en la asignatura de Taller de Literatura (Formación diferenciada, 3º medio) colocó sobrepuesto en una silla delante de toda la clase, un aguayo (tela a telar utilizada por los pueblos del panandino) y, como ejercicio de escritura creativa, les propuso a los estudiantes que elaboraran un texto libre teniendo como inspiración dicha tela. Cuando todos se aprestaban a escribir, una estudiante levanta la mano y dice: “-Profesora, no sé por qué insiste tanto en estos objetos y temáticas para sus clases, nosotros no somos indios”. La profesora le reprendió severamente, diciendo que era una falta de respeto a su trabajo como docente lo que había dicho y que en la clase había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico” (adaptado a partir de un hecho real).

Este conflicto podría explicarse inicialmente desde el ámbito pedagógico y el nivel temático desde los cuales se aborda la interculturalidad, porque la aparente molestia de las estudiantes puede ser correspondida por otros estudiantes presentes, pero no manifestada por diversas razones y puede desprenderse de una falta de identificación o contextualización respecto del tema que se busca tratar en la clase, provocando que el criterio C3 no se respete, pues el contenido de la clase no es tratado con una rigurosidad conceptual ligada a los universos personales, intereses, necesidades e inquietudes de los integrantes de la clase y, por lo tanto, no se vuelve comprensible para todos los estudiantes. En relación a esto, Los criterios A2 y A4, pertenecientes al dominio de la preparación de la enseñanza, tampoco parecen haber sido previstos, puesto que la profesora parece desconocer las particularidades familiares y culturales de sus alumnos al elegir el desarrollo de una actividad aparentemente genérica, pero que en realidad resulta excluyente al considerar solo a los pueblos andinos y motivo de discordia en aquellos estudiantes que no se sienten representados por la consigna, dejando de considerar las necesidades e intereses educativos de sus alumnos y en lugar de tomar en consideración la inquietud expresada por las alumnas, lo percibe como un ataque a su desempeño.

Si bien la docente intenta fomentar el desarrollo de la competencia intercultural a partir de la actividad, esta no llega a concretizarse al no escuchar reflexivamente la opinión emitida por las estudiantes aludidas, en lugar de eso, termina por imponerse dentro del aula, ya que esta reacción, aparentemente adversa, parece ser provocada por una falta de comunicación inicial respecto del descontento hacia la manera en que el tema de la interculturalidad se está abordando y desde qué enfoque. Aun cuando las estudiantes no se hayan expresado de manera pertinente, es la reacción por parte de la docente lo que conlleva a que en el momento no se llegue a una conciliación respecto de la problemática, pues al señalar primeramente y severamente la participación de las estudiantes sin detenerse a reparar en un análisis más profundo de sus comentarios, infringe el criterio por dominio D1 el cual estipula que el profesor reflexione sistemáticamente sobre su práctica docente, no atendiendo a su responsabilidad profesional y no cumpliendo con el criterio B1; ya que, si bien, el señalamiento inmediato de las declaraciones de las estudiantes por parte de la docente establece normas de comportamiento que son conocidas por los alumnos, esta no establece un clima de relaciones de aceptación y confianza, tornándose un tanto incomprensible por parte de los estudiantes y creando un ambiente hostil a partir del conflicto que, a su vez, vuelve difusos los límites de respeto entre docente y estudiantes. Además de esto, la docente dirige la corrección de las estudiantes en relación a la actividad como una ofensa a su labor docente, posicionándose como la principal afectada, sin contemplar a aquellos estudiantes que, pertenecientes o ligados culturalmente a los pueblos andinos, pudieron haber tomado las declaraciones de aquellas estudiantes como una falta de respeto hacia ellos y su origen étnico, que no constituye un componente aislado ni independiente de la instancia educativa. Todo esto puede desembocar en que la docente referida esté llevando a cabo una práctica calificable como antipedagógica.

Es gracias a situaciones como esta y el análisis interdisciplinario que se puede desprender de esta que se puede considerar la interculturalidad como un desafío constante y continuo dentro del aula, ya sea a nivel temático, pedagógico y/o comunicativo. En este caso particular, destacan los desafíos a nivel pedagógico y comunicativo que representan los dominios que son desatendidos y pasados a llevar en el desarrollo del conflicto y el intento de resolución que efectúa la docente. Por una parte, la actividad para fomentar la competencia intercultural se implementó desatendiendo el componente esencial de una interacción equitativa que decante en experiencias y expresiones compartidas; y por otra parte, cabe destacar que se obvia la relación estipulada por Paulo Freire en relación al rol docente, el cual Freire caracteriza como un rol cargado de humanidad en tanto se vincula a la relación dinámica de profesor-estudiante, en donde no existe una relación estáticamente asimétrica, sino que ambos se encuentran al mismo nivel y pueden aprender mutuamente el uno del otro y las interacciones que entre ellos se generen como una continua retroalimentación que enriquece el proceso de aprendizaje de ambos respecto de contenidos e innovaciones educativas. Este planteamiento en conjunto con el uso complementario del Marco para la Buena Enseñanza, si bien no puede asegurar que las interacciones dirigidas y mediadas responsablemente por parte del docente evolucionen en una suerte de multiculturalidad, sí puede garantizar que, gracias a la preocupación constante por el clima del aula, genere un espacio seguro para los estudiantes dentro del cual puedan interactuar y expresarse libremente y con respeto en un entorno en el cual sus creencias e intereses culturales sean tomados en cuenta, preparándolos como buenos agentes propicios para la relación con los otros y entre los otros, viviendo entre la diferencia y con la diferencia, reconociéndola en sí mismos y respetándola en el otro.

Ensayo 19:

Antes de la llegada de la pandemia, prevalecía en la contingencia social el fenómeno de la interculturalidad, fenómeno que, ciertamente, incidió en el ámbito educativo de manera significativa, pues generó múltiples situaciones en la dinámica dentro y fuera del aula que involucran tanto a estudiantes como a docentes. Dentro de estas situaciones atingentes mencionadas, cabe destacar el análisis de la siguiente, la cual se abordará en un análisis reflexivo tomando en cuenta el Marco para la Buena Enseñanza:

Situación A

“Una profesora de Lengua y Literatura, en la asignatura de Taller de Literatura (Formación diferenciada, 3° medio) colocó sobrepuesto en una silla delante de toda la clase, un aguayo (tela a telar utilizada por los pueblos del panandino) y, como ejercicio de escritura creativa, les propuso a los estudiantes que elaboraran un texto libre teniendo como inspiración dicha tela. Cuando todos se aprestaban a escribir, una estudiante levanta la mano y dice: “-Profesora, no sé por qué insiste tanto en estos objetos y temáticas para sus clases, nosotros no somos indios”. La profesora le reprendió severamente, diciendo que era una falta de respeto a su trabajo como docente lo que había dicho y que en la clase había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico” (adaptado a partir de un hecho real).

Este conflicto podría explicarse inicialmente desde el ámbito pedagógico y el nivel temático desde los cuales se aborda la interculturalidad, porque la aparente molestia de las estudiantes puede ser correspondida por otros estudiantes presentes, pero no manifestada por diversas razones y puede desprenderse de una falta de identificación o contextualización respecto del tema que se busca tratar en la clase, provocando que el criterio C3 no se respete, pues el contenido de la clase no es tratado con una rigurosidad conceptual ligada a los universos personales, intereses, necesidades e inquietudes de los integrantes de la clase y, por lo tanto, no se vuelve comprensible para todos los estudiantes. En relación a esto, Los criterios A2 y A4, pertenecientes al dominio de la preparación de la enseñanza, tampoco parecen haber sido previstos, puesto que la profesora parece desconocer las particularidades familiares y culturales de sus alumnos al elegir el desarrollo de una actividad aparentemente genérica, pero que en realidad resulta excluyente al considerar solo a los pueblos andinos y motivo de discordia en aquellos estudiantes que no se sienten representados por la consigna, dejando de considerar las necesidades e intereses educativos de sus alumnos y en lugar de tomar en consideración la inquietud expresada por las alumnas, lo percibe como un ataque a su desempeño.

Si bien la docente intenta fomentar el desarrollo de la competencia intercultural a partir de la actividad, esta no llega a concretizarse al no escuchar reflexivamente la opinión emitida por las estudiantes aludidas, en lugar de eso, termina por imponerse dentro del aula, ya que esta reacción, aparentemente adversa, parece ser provocada por una falta de comunicación inicial respecto del descontento hacia la manera en que el tema de la interculturalidad se está abordando y desde qué enfoque. Aun cuando las estudiantes no se hayan expresado de manera pertinente, es la reacción por parte de la docente lo que conlleva a que en el momento no se llegue a una conciliación respecto de la problemática, pues al señalar primeramente y severamente la participación de las estudiantes sin detenerse a reparar en un análisis más profundo de sus comentarios, infringe el criterio por dominio D1 el cual estipula que el profesor reflexione sistemáticamente sobre su práctica docente, no atendiendo a su responsabilidad profesional y no cumpliendo con el criterio B1; ya que, si bien, el señalamiento inmediato de las declaraciones de las estudiantes por parte de la docente establece normas de comportamiento que son conocidas por los alumnos, esta no establece un clima de relaciones de aceptación y confianza, tornándose un tanto incomprensible por parte de los estudiantes y creando un ambiente hostil a partir del conflicto que, a su vez, vuelve difusos los límites de respeto entre docente y estudiantes. Además de esto, la docente redirige la corrección de las estudiantes en relación a la actividad como una ofensa a su labor docente, posicionándose como la principal afectada, sin contemplar a aquellos estudiantes que, pertenecientes o ligados culturalmente a los pueblos andinos, pudieron haber tomado las declaraciones de aquellas estudiantes como una falta de respeto hacia ellos y su origen étnico, que no constituye un componente aislado ni independiente de la instancia educativa. Todo esto puede desembocar en que la docente referida esté llevando a cabo una práctica calificable como antipedagógica.

Es gracias a situaciones como esta y el análisis interdisciplinario que se puede desprender de esta que se puede considerar la interculturalidad como un desafío constante y continuo dentro del aula, ya sea a nivel temático, pedagógico y/o comunicativo. En este caso particular, destacan los desafíos a nivel pedagógico y comunicativo que representan los dominios que son desatendidos y pasados a llevar en el desarrollo del conflicto y el intento de resolución que efectúa la docente. Por una parte, la actividad para fomentar la competencia intercultural se implementó desatendiendo el componente esencial de una interacción equitativa que decante en experiencias y expresiones compartidas; y por otra parte, cabe destacar que se obvia la relación estipulada por Paulo Freire en relación al rol docente, el cual Freire caracteriza como un rol cargado de humanidad en tanto se vincula a la relación dinámica de profesor-estudiante, en donde no existe una relación estáticamente asimétrica, sino que ambos se encuentran al mismo nivel y pueden aprender mutuamente el uno del otro y las interacciones que entre ellos se generen como

una continua retroalimentación que enriquece el proceso de aprendizaje de ambos respecto de contenidos e innovaciones educativas. Este planteamiento en conjunto con el uso complementario del Marco para la Buena Enseñanza, si bien no puede asegurar que las interacciones dirigidas y mediadas responsablemente por parte del docente evolucionen en una suerte de multiculturalidad, sí puede garantizar que, gracias a la preocupación constante por el clima del aula, genere un espacio seguro para los estudiantes dentro del cual puedan interactuar y expresarse libremente y con respeto en un entorno en el cual sus creencias e intereses culturales sean tomados en cuenta, preparándolos como buenos agentes propicios para la relación con los otros y entre los otros, viviendo entre la diferencia y con la diferencia, reconociéndola en sí mismos y respetándola en el otro.

Ensayo 20:

El intercambio cultural sigue siendo una situación que causa, incluso hoy en la actualidad, diversos conflictos y discusiones en distintos contextos, si bien dicha interacción tiene avances por la sociedad globalizada, por el acceso a la información y al conocimiento gracias a las redes sociales, todavía existen desafíos por afrontar y desarrollar en el contexto educacional, debido a la coexistencia de una posible amplia gama de diversidad cultural en el aula. Es por esto que al momento de realizar una clase es fundamental no solamente presentar las distintas culturas, sino que también llevar una adecuada interculturalidad entre cada participante del proceso educativo, intentando abarcar tanto dentro como fuera del aula. En este sentido la siguiente reflexión pedagógica abordará dos situaciones referentes a la interculturalidad, para analizar de forma crítica las distintas intervenciones, el ambiente del aula en dichos contextos, las competencias interculturales involucradas en las situaciones y los desafíos que estas presentan.

En cuanto a la situación A, que caracteriza la actividad con un aguayo y el desafortunado comentario de un estudiante, no se cumple el criterio B1 del *Marco de la Buena Enseñanza*, pues en la situación coloca en crisis un clima de aceptación, equidad y respeto que se necesita en un ambiente propicio para el aprendizaje como se señala en el dominio B, demostrando principalmente la falta de varios descriptores al no haber un clima de respeto por las diferencias culturales y étnicas por parte del comentario realizado por el estudiante, al no establecer un clima de relaciones respetuosas o empáticas y al no promover actitudes de compromiso y solidaridad. También, del mismo dominio, no se cumple el criterio B2 sobre mantener altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo, porque falta a un descriptor al no transmitir una motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda, porque no se realiza un enlace o conexión con los estudiantes y el aguayo, sin ese momento los estudiantes no se conectan adecuadamente con el tema de la clase y no se trabajan las actitudes de aprendizaje, que son las disposiciones para responder de forma favorable frente distintas situaciones, desarrollar el aprendizaje de estas actitudes es tan importantes como las habilidades y los conocimientos que se pueden trabajar en el aula, ya que estas forman parte fundamental de los objetivos de aprendizaje. Las intervenciones comunicativas de esta situación no se dieron de forma correcta, comenzando por la inadecuada intervención del estudiante, al usar un término erróneo y peyorativo al denominar los integrantes de cualquier pueblo indígena, así también la intervención de la docente no es adecuada, puesto que con el comentario se le falta al respeto a los pueblos andinos, no al trabajo de la docente y dicha interacción no empatiza con el desconocimiento o la ignorancia del estudiante, no fomenta la información ni promueve el aprendizaje con respecto a la interculturalidad o la importancia de los objetos de pueblos panandinos y no se desarrolla positivamente la actitud o el pensamiento del estudiante, generando un momento de tensión al reprender severamente al estudiante rompiendo el buen clima del aula. En definitiva en esta situación la docente no ayuda a una buena integración de actitudes y habilidades para interactuar o conocer de forma respetuosa cualquier tipo de expresión cultural distinta a la que se tiene. Es situación pudo haber mejorado si la respuesta de la docente hubiera sido más reflexiva y abierta, pues que a un estudiante no le guste o no le parezca interesante una temática de la clase es una intervención válida que debe ser considerada por parte de los docentes para realizar autocríticas al momento de hacer la planificación de las clases tomando en cuenta los intereses y también debió informar y enseñar sobre la forma en que se le denomina a cualquier cultura, ya que se debe respetar tanto como se les nombra hasta la forma en que se tratan.

Con respecto a la situación B, que consiste en el conflicto de dos alumnas que son reprendidas por otra alumna por la forma que tienen para hablar, para que luego llegue la profesora y les llama la atención por la misma razón, no se cumple el dominio B, al no haber un ambiente propicio para el aprendizaje, faltando el criterio B1, porque la profesora no establece un clima de relaciones de aceptación, equidad y respeto, ya que la alumna chilena, interpretando sus palabras, quiere que las alumnas venezolanas hablen de la misma forma en que habla ella y eso no es interculturalidad, puesto que a cualquier extranjero no hay que exigirle que se comporte exactamente igual que se comporta un chileno, lo que se debe hacer es aceptar y respetar las diferencias culturales que existen para que las interacciones sean con una adecuada interculturalidad, demostrando la falta del descriptor que indica que se debe establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y el de la creación de un clima de respeto por las diferencias culturales, las que no son respetadas por la alumna ni por la profesora. Otro criterio que no se cumple es el B3, ya que en dicha situación se infiere que no se mantienen normas de convivencia en el aula, sobre todo se ve la carencia del último descriptor al no generar una respuesta asertiva ni efectiva frente al quiebre de las normas de convivencia o al quiebre del respeto

por las diferencias culturales. Las interacciones de la situación B son principalmente por una diferencia cultural lingüística, ya que por la diferencia de tono al hablar una alumna chilena se molesta diciendo que aquí en Chile no se habla así, por ende exige que hablen como aquí se habla y luego la profesora no modera ni interviene adecuadamente en la discusión, ya que solamente se queda con el relato de una alumna, sin escuchar la otra parte del conflicto, haciendo que no solamente le quite valor al discurso de las dos alumnas venezolanas, sino que también le resta valor al respeto por la diferencias culturales, sin enseñar o demostrar competencias interculturales, lo que genera que para los demás estudiantes consideren adecuado el discurso de la alumna chilena, toda esta situación no promueve ningún tipo de aprendizaje al momento de resolver cualquier tipo de conflicto. En ámbitos generales la docente no promueve ni incentiva la integración cultural, pues pudo haber escuchado ambas versiones del conflicto y con esa información necesaria tomar una decisión lo más cercana posible un buen proceso de interculturalidad en el aula.

Con estas situaciones se puede observar que existen múltiples desafíos temáticos, pedagógicos y comunicativos con respecto a la interculturalidad, puesto que se necesita realizar constantemente reflexiones y análisis críticos sobre el quehacer docente respecto a la las nuevas expresiones culturales existentes en la realidad educacional, esto quiere decir que desde la planificación se debe integrar competencias interculturales, incluir temáticas que provengan de distintos países, para promover y motivar a los estudiantes a que se informen y se interesen por estos temas, así se involucran y empatizan de forma respetuosa y solidaria con las personas con diferentes culturas, etnias o factores socioculturales. Además de los desafíos lingüísticos que existen, debido a las barreras o diferencias comunicativas, pues existen diversos factores léxicos y comunicativos que son muy distintos dependiendo de la cultura que se tiene, es por eso que se debe intentar informar y enseñar sobre estas diferencias para que se acepten y se respeten mostrando verdaderas competencias interculturales. El labor docente es altamente complejo, puesto que cada día se suman nuevos factores que modifican las necesidades pedagógicas que tienen los estudiantes, por tanto es fundamental contar con el tiempo para realizar prácticas reflexivas pedagógicas e integrar esas reflexiones, estos nuevos temas a la cotidianidad del sistema educativo nacional.

Ensayo 21:

¿Hubo un problema en la elección del contenido?

El dominio A del MBE invita al docente a organizar coherentemente el contenido y los objetivos en concordancia con las particularidades de los alumnos, además de exigir conocimiento de lo que se enseña y del marco curricular nacional. En este sentido, la docente abordó un contenido adecuado para estudiantes de 3ro medio, la escritura creativa (OA06, OA07) tomando como inspiración un aguayo. Aunque el ejercicio propuesto es acorde al nivel de los estudiantes, surge la particularidad de un estudiante que manifiesta no entender el sentido de la reiterada elección del tema “lo indio” en las clases de la docente. Las características, conocimientos y experiencias de los estudiantes son esenciales para lograr un aprendizaje significativo (A2) y la intervención ejemplificada presentaba una oportunidad para abordar la comprensión de aquella estudiante y del resto del curso sobre lo indígena y su cultura (C6), a través de un diálogo comprensivo que ayude a pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista (OAA04) en un ambiente de aprendizaje. Sin embargo, la respuesta de la docente pudo provocar una reacción diametralmente opuesta al solo reprender sin aprovechar la oportunidad de aprendizaje, reflexionando junto a los estudiantes sobre su práctica docente (D1), y de desarrollo de los estudiantes, al no asumir la responsabilidad de orientación de los alumnos sobre la interculturalidad y el respeto por la diversidad de culturas que habitan nuestro país. Al contrario, la docente no demostró mayores expectativas sobre la enseñanza que podría lograrse a raíz de esa pregunta (B2).

¿Cómo aporta a la creación de un clima de compañerismo la aseveración “en la clase había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico”?

Si el sentir expresado por la estudiante era compartido por otro u otros estudiantes en el aula, ¿se sentirían cómodos de expresar su pensamiento luego de la reprimenda de la docente?, y si esa situación frenó la expresión de esa visión, quizá reducida, pero presente en el alumnado, ¿Cómo transformarla?

Además, dicha aseveración desliza una imposición de competencia en el grupo, si hay quienes están interesados en la actividad, todos deben actuar acorde a aquellos, pero, ¿Qué pasa si hay estudiantes que no están interesados en participar?, ¿por qué?, ¿es motivo para ser excluidos de la retroalimentación de la práctica docente? El aprendizaje de la cultura y la lengua indígena es una de las tareas de las y los docentes del área de Lenguaje, por lo que urge revisar las estrategias de enseñanza sobre los pueblos indígenas y el respeto por todas las culturas, ya que en el ejemplo no se menciona la importancia de los pueblos panandinos o del mismo telar para explicar la importancia de la actividad creativa propuesta, solo se presenta la actividad, sin mayor apoyo contextual.

Ensayo 22:

El siguiente ensayo se presentará en dos partes analizando en cada una de ellas un caso diferente para propósitos de mayor claridad y entendimiento.

Caso A

Para iniciar el análisis del primer caso utilizaré la siguiente cita del mismo “-Profesora, no sé por qué insiste tanto en estos objetos y temáticas para sus clases, nosotros no somos indios.” Esta pequeña cita tiene dos puntos importantes que abarcar dentro del marco de la buena enseñanza. El primero es el punto que señala sobre la insistencia de objetos y temáticas mostrando descontento por parte del estudiante, por lo que deja entrever que la docente no ha averiguado sobre los intereses de sus estudiantes o bien simplemente ignorarlo y poner sus intereses por sobre el del resto, lo que viene a contradecir el enfoque que tiene la asignatura y es que en su diseño está consignado que “ la asignatura atiende a tres necesidades relevantes; por un lado (...) por otro, establecer un espacio de aprendizaje horizontal, que promueva la participación y una disposición más activa en torno a la lectura y escritura literaria” (Florez, 2011). Bajo esta mirada podemos decir que la docente falla en el criterio A.1 y A.2 del MBE. La segunda parte de la frase es importante puesto que puede llegar a algún compañero en primer lugar, y en segundo, refleja una falta de criterio por parte del estudiante referirse de esta manera a las culturas nativas de América, pero lo interesante de esta parte de la frase es que no es por esta por la cual se reprende al estudiante, por lo que vemos aquí una falta al MBE en su punto B.1. Otra falta que podemos notar, al menos en cierta medida es que, la profesora reprende al alumno cuando éste mostró su disconformidad con la actividad, independiente de lo correcto o incorrecto que nos parezca su comentario sobre los “indios, no deja indiferente que la profesora tomará una postura autoritaria más que la de un profesional reflexivo, que recurre al diálogo como medio para construir conocimiento y confrontar opiniones. Este carácter dialógico del curso también se encuentra enmarcado en el programa de estudio que es algo que la docente debe conocer y dominar según el punto A.1 del MBE.

Para redondear la idea de este primer punto del ensayo notamos que las interacciones comunicativas tanto profesor-estudiante, como del estudiante con el resto del curso y el profesor son deficientes que en ningún caso existe un desarrollo de aprendizaje el reprender a un chico puesto que al hacer esto dificulta la propia reflexión que este pueda hacer sobre sus actos. El que la docente reprenda al estudiante por la crítica que hace a su actividad más que por el comentario realizado sobre los nativos deja entrever que importa más quién está enseñando que lo que se está enseñando, aprovechar este tipo de instancias críticas en el aula es lo que separa a un docente de un buen docente.

Caso B

En este caso vemos cómo la docente le falla al MBE en los puntos B.1 y B.3 en tanto que no acepta las explicaciones de las estudiantes extranjeras, no genera un clima de respeto hacia las estudiantes al impedir que estas presenten sus descargos sobre las acusaciones, no establece un ejercicio dialogal con las alumnas para lograr comprender mejor la situación. En esta situación notamos que al no haber un ejercicio dialógico tampoco puede realizar una crítica, o al menos poner en cuestión, a los comentarios xenófobos realizados por la estudiante chilena, como por ejemplo “*que están en su país y aquí no se grita para conversar*” y que vuelve a repetir en “[ellas] *están en su país y que no es la forma de responder*”. Es evidente que la estudiante chilena se enfrenta desde una posición casi de superioridad al ser esta “nativa” del país, creando un clima inhóspito para quienes son extranjeros (independiente de la nacionalidad) evitando así la integración de estas estudiantes externas al grupo y creo que más allá del curso, evitando su integración al país mismo. La manera de afrontar el tema de la profesora fue la peor posible y es que, si ya es una profesora que ha trabajado con el curso debió notar el tono alto con el que se expresaban las alumnas y si es que fuese una profesora nueva, debió, y repetiré la idea, de haber al menos un diálogo con todas las partes involucradas y es que aquí es donde más importa el docente en los conflictos que puedan surgir en el aula, en las posiciones opuestas y el respeto que debe existir entre estas.

Para finalizar podemos concluir que estas situaciones presentadas y las formas en las que se trataron no ayudan en nada a la integración de todos y todas las estudiantes, ya que existen temas valóricos que no fueron puestos en cuestionamiento por los profesores, quienes no fueron facilitadores de aprendizajes significativos. La interculturalidad es EL desafío que enfrentamos los profesores en estos tiempos, ya que la pandemia pasará, pero las culturas nuevas que están llegando a nuestro país está, no se irán, debemos aprender de ellos, apreciar las culturas, crear mixturas en las aulas, eso al menos al nivel de valores en cuanto a los contenidos y lo pedagógico el desafío es a perfeccionarnos, aprender de otras culturas para poder integrarlas en nuestras salas y hacer notar que no somos tan diferentes por hablar o lucir diferentes. En cuanto a lo comunicativo, que al parecer parece ser el desafío más grande ya que el criollo haitiano es un idioma demasiado diferente, el desafío de integrar a estos chicos nativos de este idioma es aún mayor, puesto que no solo se enfrentan a una lengua diferente y a una cultura diferente (como cultura hispanoamericana).y para nosotros adaptar el material y poder entregarlo, así como tratar de integrar y por supuesto hablar en su lengua en caso de dudas resulta cuando menos crucial dentro de los próximos años.

Ensayo 23:

MBE y la interculturalidad: deberes, quehaceres y edificios

Es fundamental, para poder reflexionar sobre las acciones de las docentes, que ambas situaciones sean enmarcadas en un contexto de interculturalidad en el que la sala de clases se ha convertido, hoy en Chile más que en otros tiempos, en un lugar donde se encuentran múltiples culturas conviviendo bajo un mismo techo. Para llevar a cabo esta reflexión se usarán los criterios enmarcados en los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y serán tratados en el mismo orden alfabético con el que están categorizados.

Un probable primer pensamiento que aparece al ser leídos consecutivamente ambos casos es el de “la respuesta de la docente podría haber sido mejor”, pero *¿por qué es posible pensar esto?* Y más importante aún: *¿cómo es posible dar una mejor respuesta?* Se puede responder a lo primero utilizando los criterios del MBE, por lo que se dejará en vela lo segundo hasta que sea posible entender cómo se puede mejorar o perfeccionar la labor docente presentada en las situaciones. En primer lugar, los criterios A.2 y A.4, centrados en la forma en que el docente prepara sus clases para que el aprendizaje de sus estudiantes sea propicio, son puesto en duda en la primera situación cuando una alumna interviene en la clase proclamando que “*nosotros no somos indios*”, puesto que la respuesta de la docente está centrada en la participación del estudiantado más que en el nivel de identificación personal que pueden tener respecto al contenido. De modo similar, en el segundo caso el criterio A.2 se ve más comprometido cuando la profesora falla al resolver el conflicto entre sus alumnas y, pese a que es posible afirmar que la situación es resuelta porque la discusión termina, es evidente que el uso del reglamento no satisface las necesidades de las estudiantes venezolanas, puesto que no hay una consideración hacia la forma en que ellas se expresan. La profesora pudo haber tomado en cuenta aspectos socioculturales de las alumnas venezolanas antes de contestar o haber trabajado sobre estos mismos durante sus clases, pero prefirió refugiarse en el reglamento.

Respecto a la creación de un ambiente favorable para los estudiantes, el principal criterio que se ve cuestionado es B.1 y, en menor medida, B.3. En ambas situaciones las respuestas que dan las profesoras hacia sus alumnas no ayudan a la creación de un buen clima de relaciones interpersonales, porque no se toma en cuenta la opinión del otro y se pasan a llevar con un implícito argumento de autoridad. Tanto en uno como en otro caso, las posturas de las profesoras se vuelven más defensivas que proactivas; reprochan a las estudiantes donde el lugar en el que están es un espacio legítimo para cuestionar y debatir, además, estas situaciones dejan antecedentes para los demás estudiantes sobre “qué se puede decir o hacer” frente a la profesora, pese a que ellos puedan pensar que ciertas actitudes son inofensivas o perfectamente válidas. El segundo criterio atañe principalmente a la situación 2 y a “*no gritar en la sala de clases*”, tal como se mencionó antes, el antecedente queda registrado en la memoria de las estudiantes venezolanas y puede provocar conflictos más adelante, dado que la profesora deja entrever la posibilidad de que prefirió los argumentos de la alumna chilena antes que los demás.

El siguiente dominio es el que presenta más problemas e incumplimientos por parte de las docentes: la enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos. Los criterios afectados son:

- C.2: principalmente en el primer caso, ya que la profesora toma la intervención de la estudiante como algo negativo hacia su labor y no como una posibilidad de que su estrategia pueda estar fallando o no sea significativa para los estudiantes.
- C.3: también en la primera situación y por el intercambio estudiante-profesor. Los alumnos pueden comprender la actividad, pero la profesora niega la posibilidad a la estudiante de entender la actividad desde otro punto de vista. El reproche cierra las puertas a un intercambio valioso de ideas y puntos de vista que podría permitir a la estudiante comprender de mejor manera el contenido.
- C.5: promover el desarrollo del pensamiento es esencial si se quiere lograr una enseñanza crítica en los estudiantes. En ambos casos, sin embargo, tanto los cuestionamientos de la alumna como los argumentos de las estudiantes venezolanas no son provistos de cierta verosimilitud didáctica, y quedan relegados a ser “malas anécdotas”.
- C.6: nuevamente, en ambas situaciones estas intervenciones se convierten en incidentes que interfieren con las profesoras. Un buen referente para comprender el por qué este criterio sale tan perjudicado es la actitud de la estudiante chilena hacia las alumnas venezolanas y viceversa, ya que el respeto por “el otro” solo existe mientras uno de los bandos tenga la razón. La profesora podría haber tomado la oportunidad para evaluar su trabajo promoviendo ciertos contenidos, pero no lo hace. En la primera situación se puede evidenciar resistencia por parte de la estudiante hacia el contenido, pero la profesora no usa herramientas para solventar el problema.

El último dominio será utilizado conjuntamente para declarar los problemas en dos criterios y para, finalmente, responder a la pregunta mencionada al inicio: *¿cómo es posible dar una mejor respuesta?* Para iniciar el análisis y reflexión final se tomarán en cuenta los

criterios D.1 y D.3 del dominio “Responsabilidades profesionales”. La razón principal por la que la interculturalidad es tan relevante en el ámbito educativo es porque las salas de clases son microsociedades que se rigen bajo sus propias normas, en las que son elegidos simbólicamente estudiantes para cargos como presidente o tesorero y donde se planifican proyectos tanto a largo como corto plazo. Si, suponiendo, se dijera que el profesor en esa sala de clases interpreta el papel de una organización internacional que solo da recomendaciones y está alerta ante el surgimiento de un problema, ¿estaría haciendo un buen trabajo? El alcance es muy amplio, pero funciona para reflexionar sobre la propia labor docente, sobre la práctica, sobre lo que se hace. En ambos casos sucede que las profesoras no hacen un ejercicio de autocritica respecto a lo que dicen, no se plantean la posibilidad de que la respuesta que dieron para resolver aquel conflicto pueda estar mal. Complejo es, además, cuando el motivo de estos incidentes surge desde un choque cultural, ya que, si el o la docente no cuenta con herramientas, recursos y conocimientos previos que le permitan sacar el máximo provecho de la situación, la oportunidad no solo se desperdicia, además da pie a malentendidos o al fortalecimiento de ideas y conductas nocivas para la sociedad.

Retomando la idea de microsociedad representada en una sala de clases y la relevancia de la interculturalidad, cabe la posibilidad de pensar en ella como una ciudad en miniatura donde cada estudiante es edificio y habitante al mismo tiempo. Para hacer más gráfica esta idea se propone pensar en estos edificios de la manera en que Goethe pensaba sobre la arquitectura de su época: *“La música es arquitectura líquida; la arquitectura es música congelada”* Lo más valioso de la interculturalidad es la posibilidad que ofrece a todos sus participantes de aumentar su conocimiento del mundo y de los demás. Un pequeño almacén de colores, una casa redonda, una canción de protesta, un ritmo pegajoso, en todo lo que puedan ser y convertirse estos estudiantes en la sala de clases debería ser potenciado con la máxima devoción posible; debería ser resguardado de la mala intención, del odio escondido en las bromas, del xenófobo de clóset, y aunque esa protección fallara, el profesor en esa pequeña sociedad tiene que ser capaz de enseñar que “los otros” también son ellos mismos. Un simple “¿por qué dices/piensas eso?” abre las puertas a una conversación con aquellos alumnos. La posibilidad de conversar sobre las diferencias, reconocerlas y respetarlas no solo debería ser contenido a pasar en una clase, tiene que convertirse en un principio fundamental en la formación del estudiantado. Cuando la microsociedad se convierta en macro, los edificios sean rascacielos y los habitantes ya sean ciudadanos, será ahí cuando la música de los edificios goteará la nostalgia y la arquitectura resonará con canciones inolvidables.

A modo de conclusión, la solución de la pregunta *¿cómo es posible dar una mejor respuesta?* se puede dar de varias maneras. Una de ellas es evitando repetir lo que dijeron las profesoras por los motivos mencionados a lo largo del texto, otra es escuchando lo que dice “el otro” antes de contestar o colocarse en su lugar cuando dijo o hizo tal cosa. En realidad, no es demasiado complicado, lo difícil es darse cuenta y ponerlo en acción.

Ensayo 24:

Con el pasar de los años, la escuela ha sido testigo de una creciente interculturalidad dentro del aula, esta entendida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo.”

La educación chilena es una educación adolescente de doscientos años que necesita sentirse partícipe de algún grupo externo, como todo adolescente, por eso se construye a partir de la copia a otros países más “maduros” en el tema de la identidad.

A partir de los casos anexados al final de este ensayo, podemos ver que, siguiendo esta metáfora de la educación chilena, es obvio cuestionarnos la génesis de todo, las raíces de Chile, su infancia. Podría decirse que la infancia del país está arraigada a su cultura, a lo impuesto, al igual que a un infante de Chile se le conoce bajo ciertos rasgos que debiesen ser respetados, no cuestionados y valorados, como su baile nacional, sus comidas, sus dichos, su cultura, entre otros.

En el caso A podemos ver que los chicos le dicen a la profesora que ellos no tienen por qué aprender sobre objetos de otra cultura, a lo que la profesora responde que es una falta de respeto lo dicho y que en la clase puede haber estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico o cultural. Desde el MBE podemos ver que no se cumple dentro del dominio B el criterio B.1: “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.” Ya que pese a que la profesora intenta incluir elementos de otras culturas, no se logra establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con los alumnos, provocando un nulo respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.

Además, dentro del criterio B.3 tanto la respuesta del estudiante como la de la profesora son reacciones que van en contra de las normas de comportamiento congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica, generando respuestas poco asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

En relación con lo anterior podemos decir que las interacciones comunicativas tanto profesor-estudiante, como del estudiante con el resto del curso y el profesor son inadecuadas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, debido a que el chico que no quiere participar dentro de la actividad al igual que cada uno de los lectores de este ensayo han vivido en diferente grado el patriotismo intrínseco y camuflado desde que tienen memoria, y ¿alguien cuestiona si ese patriotismo cultural dentro del aula los representa? No, simplemente se acepta, es parte de la cultura. Las tradiciones no suelen ponerse en duda, las cosas que tienen antigüedad se aceptan como verdaderas. Los dichos o frases típicas, “si es chileno, es bueno”. El chileno se siente orgulloso de serlo, aunque no pase ni un solo día sin criticar a su país y desprestigiarlo de diversas formas, el chileno y el estudiante tienen una relación complicada e inestable con Chile, pero no se sabe por qué siguen defendiéndolo.

También en el caso B podemos ver a un grupo de estudiantes y a una docente que no toleran cómo actúan las estudiantes procedentes de otros grupos culturales, por lo que

Al igual que en el caso anterior el criterio B.1 y B.3 no se respetan generando que las estudiantes criticadas se sientan fuera de lugar, aún más apartadas de sus raíces y vulnerables dentro de un espacio que se supone debe ser seguro para ellas. También, podemos ver que el dentro del dominio D: Responsabilidades profesionales, en el criterio D.3, la docente no asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos, ya que reprende a las estudiantes provenientes de otras culturas, apoyando a las estudiantes chilenas con su mal actuar y deja sin abordar las necesidades de cada uno de sus estudiantes tanto en el aula como fuera de ella.

Si se analizan las situaciones anteriores con mayor rigurosidad, podemos establecer que la interculturalidad supone un desafío para la educación chilena y se está en deuda con eso. Es cierto que se tienen propias costumbres y cosas de las cuales sentirse orgullosos, ignorando lo trillado del fútbol, los poetas, los pintores, los tenistas, entre otros. Es triste notar que dentro del propio país y la educación no se le otorga más valor a lo extranjero. Lo identitario tiene relación con la historia, ahora somos lo que fuimos, lo que creamos, pero a la vez la identidad no es estática, es dinámica, se puede “re-crear” a cada instante. Entonces, ¿cuál es la identidad educativa chilena? No puede definirse como algo fijo, quizás la identidad educativa chilena es no tener identidad, quizás lo propio sea seguir lo ajeno. La identidad en Chile varía en cada rincón, en cada región, en cada pueblo, en cada comuna, en cada hogar, en cada aula, y es deber de todos el ir incorporando elementos “ajenos” para enriquecer el aprendizaje.

Los docentes deben emplear nuevos elementos para que así más allá de enseñar contenidos de la disciplina, se puedan enseñar o mostrar valores que trascienden solo a una realidad cultural, demostrar que la convivencia de más culturas es posible y que todas tienen el derecho de ser respetadas.

Ensayo 25:

Sumado a las diversas culturas ya presentes en Chile, la llegada de inmigrantes a dicho territorio ha ido en alza en los últimos años. Ante ello, la interculturalidad está presente de manera transversal en el día a día, tanto en el trabajo, la familia, la calle y, sobre todo, la escuela.

El sistema educativo debe apelar a que se reconozcan las diversas culturas que representan los alumnos al interior de las aulas y, cuando una de ellas es transgredida, es un claro símbolo de que aún el Estado no toma las medidas suficientes para actuar con políticas de inclusión en la escuela. En este sentido, ejercer e integrar prácticas de respeto y valoración a distintas culturas en la educación es la mejor herramienta para apalar los índices de discriminación, xenofobia o racismo presentes en la sociedad actual y la del futuro.

En el aula se debe lidiar con alumnos provenientes de diversas realidades y culturas, cada uno con sus singularidades e igual de importantes a la vez, pero ¿está la educación chilena actual preparada para esta explosión cultural? Claramente es un reto para las y los docentes lograr manejar una convivencia que apele al respeto de la interculturalidad y aborde la inclusión escolar, ante esto, el siguiente ensayo tendrá como primicia el análisis bajo criterios del MBE¹ de dos situaciones que se están en estrecha relación con la interculturalidad.

La situación A expone la adaptación de un hecho real, este suceso relatado consta de la negativa de una alumna frente a una actividad de escritura creativa en relación con un telar andino, propuesta por la profesora de Lengua y Literatura.

Al leer sin analizar profundamente esta situación, se podría llegar a pensar ¡qué insolente la alumna!, pero ¿es solamente eso? ¿existen razones pedagógicas de fondo que sean direccionales a su reacción? Primeramente, es claro el percibir que la alumna aún no presenta las habilidades y/o conocimientos suficientes para valorar el trabajo creativo en torno a una pieza histórica como lo es un telar andino, frente a ello es que se podría considerar que la docente no tiene un correcto dominio en el criterio A4² del MBE, ya que la no valoración por parte de la alumna frente

a dichos recursos puede ser a causa de que no había sido abordada de manera eficaz una introducción a los mismo, por lo que realizar una actividad sin previamente atender a una organización de los contenidos complejiza que las y los alumnos aprecien una cultura a la primera.

Por otra parte, la respuesta de la docente a la alumna es una reprensión donde menciona que *“era una falta de respeto a su trabajo como docente lo que había dicho y que en la clase había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico”*. Dicha reacción de la profesora constituye una falta al dominio D1³, ya que su primera respuesta es una suerte de espanto a lo que menciona la alumna, por una parte, debido a dar una clavada directa a un cierto orgullo profesional y, por otra, que frente al nulo interés de la alumna recurre a compararla con sus pares. Así, mucho más allá de realizar una autocrítica en relación con el modo en que se están formulando los aprendizajes de interculturalidad en el aula y las posibles falencias que, en consecuencia, llevaron a que la alumna no haya logrado formar el interés propicio hacia el aprendizaje, solamente se carga la responsabilidad en la alumna y en su actuar, lo que podría generar aún más rechazo ante la actividad, porque no le es explicada la relevancia del aprendizaje que se está proponiendo, ni el sentido de la actividad. En relación con esto es que también el dominio C5⁴ se ve involucrado, ya que esta llamada de atención no promueve el análisis, por el contrario, la docente se queda solamente en retar a la alumna, pero no se establece un espacio de discusión que sea propicio para dar un vuelco en el interés hacia el contenido que involucre a la alumna en cuestión, tanto como a los demás estudiantes.

La situación B expone una problemática que comienza con la amonestación realizada por una alumna chilena frente al tono de voz de sus compañeras venezolanas, ante lo que la docente se involucra como mediadora acatando el reglamento de la sala de clases.

En esa situación, la interculturalidad ya no se sitúa en un nivel de la relevancia que puede o no dársele a los pueblos originarios como en el caso anterior, sino que es más bien un tema de convivencia presente en la sala de clases entre alumnas de distintas nacionalidades, que quizá por razones de crianza o de xenofobia presente en su contexto hacen que la alumna chilena reaccione rechazando a sus compañeras venezolanas. En este caso, se puede considerar plenamente que el dominio que se encuentra en déficit es el B1⁵, en dicho criterio se aborda el generar un ambiente que sea ameno y que con ello facilite el aprendizaje entre los estudiantes. Considerando lo anterior, el rol de la docente en este caso deja cierto desaire con las alumnas venezolanas, ya que al momento en que le explican que sí estaban solamente conversando y no gritando la maestra se limita a responder que *“se encuentran en una sala de clases y que existen reglas: una de ellas, es “no gritar en clases”*. Esta respuesta encapsulada en lo reglamentario no parece ser adecuada, debido a que la alumna chilena estaba realizando un ataque directo hacia las alumnas venezolanas al decir que *“están en su país y aquí no se grita para conversar”*, la medida tomada por la docente puede llegar a tener consecuencias más adelante, estas podrían ser: a) que las alumnas venezolanas no quieran participar en clase, porque van a tener sobre ellas la carga que conlleva su tono de voz, b) que la alumna chilena vuelva a increparlas mientras ellas solamente se encuentren conversando. En este caso se debió trabajar por establecer alguna mediación entre las estudiantes que involucrase la unidad de ambas partes, resaltando que la nacionalidad de cada una no es un factor para recriminar por sus cualidades personales y resaltando el aula como un espacio agradable, de respeto hacia sus pares y donde las distintas formas de expresión son aceptadas.

En síntesis, es complejo aún pensar en que la educación chilena actual se encuentra preparada para presentarse y resaltar por ser un modelo educativo ejemplar en el que se encuentren presentes las herramientas propicias para establecer los diversos aprendizajes, ya que aún no se han adquirido los ajustes necesarios tanto en el currículum nacional, como en la formación docente.

Durante todos estos años ha existido un abandono por darle mayor espacio a involucrar un conocimiento significativo respecto a los pueblos indígenas presentes en el territorio, a esto se le ha sumado el abrupto y veloz aumento de la llegada de inmigrantes que ha incidido en la mixtura de culturas presentes en el día a día. Considerando lo anteriormente mencionado es que se ha hecho aún más evidente que existe un desafío hacia la inserción de un aprendizaje intercultural en el aula que sea efectivo y verdaderamente inclusivo, que adopte herramientas que permitan ser un incentivo para los alumnos al verse involucrados con: sus pares, los contenidos, sus propios contextos territoriales y sus realidades. La presencia de la interculturalidad en la escuela estará presente de todos modos, pero abordarla como un recurso pedagógico es tarea de las políticas educacionales actuales de la mano de las y los docentes para crear espacios educativos que contemplen respeto, inclusión y valoración por las diversas culturas, tanto por aquellas que represente cada alumno de manera individual, como aquellas que no le son propias.

Ensayo 26:

La escuela es uno de los lugares en donde se desarrolla el pensamiento de los individuos, la adolescencia llena de cambios por la que pasan los alumnos, hace necesario tener en cuenta los aspectos propios de ella, la imperante búsqueda de su identidad, la formación de su criterio y la reestructuración de lo ya conocido que influyen en la forma de aprender de cada uno, para ello, los docentes deben manejar diversas situaciones en el aula, velando por que se respeten la diversidad de opiniones, visiones y culturas. Tomando en cuenta el contexto actual del país, en donde se ha visto incrementada la llegada de extranjeros, se ve reflejada una realidad en donde son cada vez más los espacios que se comparten con distintas culturas, tanto extranjeras como pertenecientes a pueblos originarios. Es dentro de esto que tiene lugar la interculturalidad, referida a esta interacción de diversas culturas mediante el diálogo y la posibilidad de crear nuevos espacios de expresión en donde se integren estos aspectos, es aquí donde el Marco para la Buena Enseñanza juega un rol importante en la inclusión de estas temáticas,

puesto que es una guía y acompañamiento para las y los profesores sobre lo que deben saber y dominar para el ejercicio de la docencia. A continuación, se aplicarán los criterios del MBE pertinentes a dos situaciones pedagógicas de interculturalidad, a modo de reflexionar sobre la acción de los docentes en ellas, ¿Qué rol cumplen en los casos de interculturalidad? ¿Cómo promover el aprendizaje mediante estas situaciones? ¿Cuáles son los desafíos en cuanto a interculturalidad en la docencia?

En primer lugar, se presenta una situación de negativa de una estudiante frente a estudiar temas de interculturalidad. La alumna tiene una actitud desafiante y algo irrespetuosa para manifestar a la docente su punto de vista sobre la actividad que se está realizando en clases, expresando que no sabe por qué la profesora insiste tanto en incluir estas temáticas en clases, si “*ellos no son indios*”, frente a esta situación, la docente reacciona directamente reprochando el actuar de la estudiante, diciendo que eso que hacía era una falta de respeto a su trabajo y cuestionando su interés por la clase, aludiendo a que “*había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico*”. Si se examina esta situación bajo la mirada del Marco para la Buena Enseñanza, ¿Cuáles criterios y/o dominios se están pasando a llevar?

En este caso, se está incumpliendo el criterio A2, parte del dominio A ligado a la Preparación de la Enseñanza, que alude a conocer las características, conocimientos y experiencias de los estudiantes, incluyendo las particularidades culturales de ellos, ya que, debido a lo expuesto por la alumna, puede que la docente no haya considerado estos factores, en donde los estudiantes tendrán mayor o menor afinidad con los contenidos y es en vista de esto que la profesora, para lograr captar el interés de los estudiantes, pudo apoyarse de una mejor introducción a estos temas, de modo que los alumnos conocieran de mejor manera la temática a tratar en el taller de escritura y pudieran enfrentarse a la actividad con una preparación más equitativa y similar entre ellos. Se pasa a llevar, también, el criterio B2 del dominio B (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje), puesto que en este criterio los descriptores se dirigen a presentar situaciones desafiantes y apropiadas para los alumnos, junto con manifestar expectativas sobre las oportunidades de aprendizaje de ellos, valorando sus características, diferencias y su predisposición en el aula. Es evidente que en la situación presentada, la profesora no maneja la situación escuchando a la alumna y su visión de los contenidos, sino que se limita a reprenderla por la falta de respeto, en esta situación, la docente podría indicarle a la alumna que debe comunicarse efectivamente respetando a los demás y respetando las reglas dentro del aula y luego, reflexionar sobre lo que está comunicando la alumna. Puede ocurrir que la estudiante no relacione la actividad con los contenidos de la asignatura, que no lo vea como algo relevante o que falte mayor preparación de los alumnos en estos temas para entenderlos, por lo que se debe prestar atención a estas señales para ver qué se debe reforzar o, tal vez, qué falencias existen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan remediarse con diálogo e informando a los estudiantes en todos los ámbitos que necesiten para entender lo fundamental de la interculturalidad en clases.

Finalmente, también se incumple el criterio C5, que habla de promover el desarrollo del pensamiento, contextualizar los conocimientos y *abordar los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje*, puesto que la docente se comunica de forma poco asertiva con la alumna, en lugar de aprovechar el momento como una oportunidad de aprendizaje, en lugar de esta reacción, podría intentar comprender por qué la alumna tiene esta disposición frente al tema, para luego reflexionar sobre su desempeño docente, utilizar nuevas estrategias y adaptar sus modos de enseñanza al interés y conocimiento de los estudiantes.

En segundo lugar, se presenta la situación de conflicto entre estudiantes en el aula, a raíz de la molestia de una estudiante de nacionalidad chilena por el tono de voz utilizado por dos estudiantes venezolanas. La alumna chilena alega que esto es en razón de su nacionalidad y que deben comportarse, dejando de estar “*gritando y chillando ya*”, que están en su país y aquí no se grita para conversar”, mientras que al llegar la profesora al aula, solo escucha lo que tiene que decir la alumna chilena y se remite a decirles a las alumnas extranjeras que deben respetar las normas de la sala de clases. En esta situación, se observa la carencia del criterio B1 que remite a los docentes a establecer un clima de aceptación, equidad y respeto, proporcionar oportunidades de participación y, justamente, crear un ambiente de respeto por las diferencias, tanto de género, culturales, étnicas y socioeconómicas. La profesora debe fomentar el respeto y el diálogo, es necesario primero conocer la interacción completa y luego actuar, favoreciendo el respeto por los turnos de habla y las diferentes posturas que puede haber sobre un tema. Es claro que en esta ocasión no hubo un trato respetuoso entre las alumnas, tampoco se promovió el diálogo por parte de la docente, ya que solo escuchó a una de las partes involucradas, lo que hace que la situación no sea justa y no hubo interés por solucionar el conflicto, más bien, solo se buscó cortar la comunicación entre ellas y terminar la discusión, con esto no se trabaja el asunto, sino que se ignora y, al no manejar adecuadamente la situación, esta puede ir en menoscabo del ambiente en la sala de clases. En cuanto al criterio B3 de establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula, al parecer las normas no rigen de la misma manera para todos los alumnos, puesto que las tres alumnas involucradas llegan a levantar la voz en cierto momento pero su comportamiento no es tratado igual. A esto se agrega que no hay respuestas asertivas por parte de la docente en cuanto se rompe alguna regla, acto poco efectivo para su solución.

Por último, no se aborda lo estipulado en el criterio D3, concerniente a las Responsabilidades profesionales, en donde el docente reflexiona sobre su rol dentro de los escenarios que se generan en el aula y propone formas de abordarlos dentro y fuera de ella. Así, la profesora podría aprovechar la situación explicando a los alumnos en qué consiste el racismo y la xenofobia, junto con lo que son las costumbres, a modo de

entregar una solución, que todos puedan entender que esa conducta puede ser esperable de cualquier alumno y no se relaciona con la nacionalidad de las alumnas.

En ambos casos se observan situaciones desafiantes para las docentes, se está frente a comportamientos de alumnos que pueden ser vistos como negativos, sin embargo, es la manera de abordarlos lo que puede mejorar el ambiente, la comunicación y favorecer climas de respeto en ventaja para el aprendizaje, mientras que también hay formas poco asertivas de sobrellevar estas situaciones por parte de los profesores. Las interacciones distan de estar enmarcadas en ambientes de respeto o de los correspondientes turnos de habla para cada uno de los involucrados, en ninguna de las situaciones se promueve un buen clima en el aula y los docentes no toman un rol activo en la resolución de problemas, en lugar de esto, se intenta terminar con el suceso y no se escuchan realmente las visiones de los estudiantes, dentro de estas, no se aborda la interculturalidad a manera de apoyar el ejercicio docente y el aprendizaje de los estudiantes, se deja de lado y no se trabaja en que todos los estudiantes comprendan cabalmente las aristas dentro de la interculturalidad, por lo que difícilmente podrán valorar estos conocimientos o lograr tener interés por ellos si no están relacionados con lo que busca abordar el docente.

La interculturalidad supone un desafío para todos los sujetos en las escuelas, por lo que se debe hacer esfuerzos como docentes y como estudiantes por desarrollar conocimientos dentro de estas áreas, entendiendo que las diversas culturas, perspectivas y creencias están presentes en nuestro día a día, conforman nuestra vida en sociedad y son parte de la formación de la identidad. Se deben propiciar espacios en donde se comprenda que los contenidos relacionados con la interculturalidad no son conocimientos accesorios, sino aspectos de los cuales aprender y que nos ayudan a hacer más completo el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, puesto que se incorporan conocimientos que incumben a todos los individuos dentro de la sociedad y propician la incorporación de aspectos que acercan la enseñanza familiarizando el contenido en la sala de clases con vivencias de alumnos y alumnas pertenecientes a otras etnias, países o creencias, por otro lado, permiten alcanzar aprendizajes interconectados con otras asignaturas o aspectos que ya conocen, lo que propicia aprendizajes significativos.

Ensayo 27:

El mundo actual está en constante movimiento y la diversidad se ve representada cada vez con mayor fuerza. En este contexto, la escuela como espacio físico y espacio social es una de las instancias más propicias para aprender la sana convivencia y el respeto mutuo. Hace algunos años la interculturalidad en la educación estaba orientada, en mayor medida, hacia la valoración y el respeto por los pueblos originarios y todos aquellos que pertenecieran a sus culturas correspondientes, sin embargo, hoy las culturas dentro del aula se han ampliado gracias a la inmigración de comunidades extranjeras que con el paso de los años han aumentado en número y nacionalidades.

Por esta razón, el cuerpo educativo con las y los docentes deben velar por el desarrollo de habilidades interculturales, entendidas como el conjunto de saberes comunicativos que permiten la correcta interacción con estudiantes de diversas culturas. En principio, son las y los docentes quienes deben desarrollar estas competencias, pero a través de la enseñanza y el aprendizaje, deben desarrollarlas también en los estudiantes y así fomentar el respeto y la consideración.

El presente ensayo analiza dos situaciones pedagógicas que implican interculturalidad bajo la visión del Marco para la Buena Enseñanza, instrumento creado por el Ministerio de Educación que sirve para orientar al cuerpo docente en su quehacer pedagógico.

1. Situación 1. Docente y estudiante en el Taller de Literatura.

En este primer caso, la profesora presenta una actividad coherente con los objetivos de la asignatura, buscando practicar la escritura creativa. Sin embargo, la actitud de la estudiante la tomó por sorpresa, ya que abiertamente manifestó el desinterés por la actividad y la visión peyorativa hacia lo que le es ajeno a su cultura porque “ellos no son indios”. El criterio A.2 del dominio de *la preparación de la enseñanza* hace referencia al conocimiento que la profesora debe tener sobre las características, saberes y experiencias de sus estudiantes, en este caso, no existe el conocimiento suficiente sobre la alumna en cuestión. Puede que su opinión sesgada esté influenciada por factores propios de la etapa que está viviendo -la adolescencia-, falta de información respecto a otras culturas, particularidades familiares en cuanto a formas de ver al resto, etc. En este sentido, reprenderla severamente sin tener conocimiento de las razones por las que manifiesta tales aseveraciones, no es la mejor manera de generar aprendizajes positivos en ella.

El criterio B.1 del dominio de *la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* monitorea la manifestación del docente respecto a las altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Este criterio no se cumple, ya que frente a la situación, la docente en lugar de establecer un diálogo en el que motive a la estudiante a que abra sus perspectivas hacia nuevas experiencias de aprendizajes, la reprende sin alentarla. Dentro de este mismo dominio, el criterio B.3 sobre establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula también se ve afectado, pues, la profesora no aborda el cumplimiento de las normas de una forma plenamente educativa y tampoco genera respuestas asertivas ante el incumplimiento de estas mismas, un regaño no es suficiente para que la estudiante entienda qué es lo que está mal en sus dichos.

Por otro lado, el criterio C.5 del dominio de *la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, que refiere a cómo el docente promueve el desarrollo del pensamiento, no se cumple debido a que la docente no formula preguntas problematizadoras que guíen el análisis de la estudiante respecto a lo que dijo - y cómo lo dijo-, tampoco se ve el error como una posibilidad de aprendizaje, sino que se ve como un fracaso

y un motivo de castigo. Tampoco promueve la utilización correcta del lenguaje y la manera en que con este se expresa sobre otros. Por último, el criterio D.3 del dominio de las *responsabilidades profesionales*, que aborda las responsabilidades que el docente asume en relación a la orientación de sus estudiantes, tampoco se cumple debido a que no propone formas adecuadas de abordar el conflicto ni ofrece una orientación suficiente.

2. Situación 2. Docente con alumna chilena y alumnas venezolanas.

En este segundo caso, una alumna de nacionalidad chilena manifiesta sus quejas por el volumen de voz que sus compañeras venezolanas tienen al hablar entre ellas. Luego de un intercambio conflictivo entre las involucradas, la docente interviene para recordar las reglas en la sala de clases. En este caso el criterio B.1 del dominio de *creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* no se cumple, debido a que no se establece un clima de respeto y aceptación por el otro, tampoco por las diferencias culturales. Si bien es cierto que en un ambiente de convivencia existen desacuerdos en las acciones que pueden estar haciendo otras personas, hay mejores maneras de expresarlas para llegar a un punto medio en donde ambas partes queden satisfechas. Bajo esta línea, el criterio B.3 también se ve afectado, ya que la profesora no genera respuestas asertivas al incumplimiento de las reglas dentro de la sala de clases y simplemente acentúa lo dicho por la estudiante chilena, sin darle mayor cabida a lo que las estudiantes venezolanas pudieran decir al respecto.

De la mano con lo anterior, la manera de utilizar el lenguaje en la situación comunicativa no fue la más adecuada entre las estudiantes y ante la deficiente intervención de la docente, el criterio C.5 respecto al *desarrollo del pensamiento* no se cumple, pues, además de no promover una buena expresión oral bajo las normas del respeto, tampoco problematiza la situación con las involucradas que genere una oportunidad de aprendizaje para todas. Por último, el criterio D.3 de las *responsabilidades profesionales* tampoco se lleva a cabo, ya que la profesora no propone formas de abordar las necesidades dentro del aula y deja a sus estudiantes extranjeras desmotivadas.

Conclusión

Luego de analizar ambas situaciones pedagógicas, es posible evidenciar las falencias que las docentes manifiestan en cuanto a la interculturalidad y las competencias interculturales dentro de las salas de clase, desaprovechando oportunidades de aprendizaje con sus estudiantes. En el primer caso, la profesora toma el comentario de la alumna como un ataque personal hacia ella y la asignatura, sin tener en cuenta que dentro de la sala podía estar presente un estudiante perteneciente a algún pueblo originario que se viera directamente ofendido por los dichos de su compañera; un regaño a secas no es la mejor manera de generar entendimiento y reflexión en los estudiantes. En el segundo caso, la profesora no presta mucha atención a las repercusiones que pudo tener el intercambio conflictivo entre las estudiantes y en lugar de generar un diálogo, solo recuerda que hay que guardar silencio, siendo una intervención insuficiente.

El primer caso responde a una situación intercultural con los pueblos originarios, mientras que el segundo responde a una situación intercultural con comunidades extranjeras, en ambos las medidas adoptadas por las docentes no cumplen con acciones que propicien una interculturalidad. Es por esta razón que el desafío para la escuela con sus profesoras y profesores es continuar desarrollando las competencias para valorar, entender y aprender de las diferencias culturales que puedan existir dentro y fuera de las salas de clase a través de prácticas pedagógicas positivas, diálogo y discusión. Es correcto pensar, entonces, que para poder lograrlo es necesario que las y los docentes sean quienes las adopten primero, analizando y evaluando su quehacer pedagógico con una mirada crítica, utilizando instrumentos como el Marco para la Buena Enseñanza.

Ensayo 28:

Los tiempos cambian y la pedagogía no debe hacerse al margen de ello. Muchos docentes han optado por adaptarse a dichos cambios. A algunos les ha parecido difícil y a otros, no tanto. Sin duda, los que más han tenido cercanía a los cambios son los profesores jóvenes, aquellos que ya en su formación universitaria se encontraron con revoluciones del tipo cultural y social. De esta manera, podemos ver cómo algunos docentes procuran que sus alumnos y alumnas sean parte de esta actualización. Pero, como se menciona, hay otros que no se logran acomodar aún a los nuevos tiempos y sus prácticas pedagógicas pueden dejar mucho que desear. Ahora bien, ¿cuáles son las características de estos cambios? Principalmente se centran en una apertura y cambio de mentalidad con respecto a las y los disidentes sexuales, y la aplicación de una noción intercultural al momento de enseñar. En el presente ensayo se evaluarán dos casos con relación a la interculturalidad. Además, se generará una comparación con los dominios, criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza.

El primer caso, que será denominado *Situación A*, presenta una clase en donde la docente de Lengua y Literatura ve frustrado un ejercicio de escritura creativa. La razón estriba en la intervención de una alumna que cuestiona su actividad de forma no respetuosa. Ahora bien, la respuesta de la profesora no es precisamente la más adecuada, ya que procede a reprenderla. En la Situación A vemos cómo existe un gran interés de parte de la profesora por acercar la interculturalidad a sus alumnos. La dificultad es que justamente este concepto aún el respeto mutuo en el ejercicio de interactuar con la presencia de otras culturas. La alumna en cuestión, que sobrepuso su opinión de manera brusca por sobre este proceso, incurre en una falta de respeto, ya que no piensa en los alumnos que quizás sí estaban interesados. La profesora, por su lado, se pone al mismo nivel que la alumna, ya que en vez de imponer un castigo debió generar diálogo para conocer su aversión a los temas interculturales.

En ese caso, la docente carece de competencia intercultural, ya que posee una teoría o un saber abstracto, pero no está consciente de las complicaciones que puede haber en la aplicación del contenido. Debería entonces generarse una práctica reflexiva pedagógica y para ello resulta conveniente revisar el Marco de la Buena Enseñanza (MBE). En él, podemos centrarnos en el Dominio B para efectos de la Situación A. Dicho dominio señala una creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Ahí, el criterio que se presenta más atingente, es el B.1: establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. Por último, el descriptor B.1.3. es clave para comprender el problema, ya que se señala el deber de crear un clima de respeto con las diferencias de género, culturales, éticas y socioeconómicas. Al centrarse la práctica reflexiva pedagógica en estos conceptos, el o la docente debería comprender cómo lograr mediar una clase con las dificultades que puedan presentar algunas opiniones desacertadas. Con todo, es menester comprender que no es bueno juzgar, ni mucho menos castigar, ya que la opinión, aunque negativa, es válida. Convendría, entonces, procurar entender el porqué de aquel rechazo y ver, en armonía y comprensión, si es posible direccionar de otra manera los sentimientos de aquella alumna.

El segundo caso o *Situación B* tiene por protagonista un grupo de alumnas en donde dos de ellas son venezolanas. Es curioso analizar esta situación, ya que nos cuestionamos realmente nuestras conductas a nivel cultural. De ahí que una alumna resulte molesta por el elevado volumen con el que hablan las niñas venezolanas. El problema suscita, nuevamente, en cuanto el rol del docente no es de mediador, sino de juez con respecto a una situación que ni si quiera comprende bien. Para ello conviene revisar el Dominio D del MBE. Este tiene que ver con las responsabilidades profesionales. Se utilizará, a su vez, el criterio D.1, que indica el deber del profesor de reflexionar sistemáticamente sobre su práctica. Pero, a diferencia de la Situación A, ahora se propone analizar dos descriptores, a saber, el D.1.2 y el D.1.3. El primero tiene relación con que el docente genere una crítica de sus propias prácticas. Aquello, evidentemente no ocurre, ya que no existe en algún momento ninguna duda con respecto al testimonio de la alumna que comenta la problemática. Los factores que pueden haber incidido en esa actitud son variados. Por ejemplo, puede que no haya querido hacerse mayores problemas, es decir, dictar una sentencia o adoptar una actitud negativa para que el hecho quedara ahí y no pasara a mayores. O tal vez, a manera de conjeturar perniciosamente, no está cómoda con alumnos de otras nacionalidades. Obviamente, ello incurriría en una falta de ética y responsabilidad pedagógica de palabras mayores. En relación con ello, se propone también ver el descriptor D.1.3, que introduce la necesidad de identificar necesidades de actualización. Este descriptor nos lleva de manera directa a los fenómenos mencionados anteriormente, los cuales proponen abrir el espectro de la noción con respecto a las diversidades en general. Un docente actualizado estará al tanto de las demandas sociales y culturales de los últimos años. Debería, por lo tanto, contar con una aproximación cultural y mediar los conflictos que puedan presentarse en el aula. Los valores deben gestionarse, ya que son un hábito. En ese sentido, tanto los profesores como los alumnos deben encauzar sus sentimientos y reacciones hacia una convivencia más sana armónica.

Los desafíos que presentan los tiempos actuales son variados. Es menester señalar que la interculturalidad es un tema, pero hoy en día los aspectos socioeconómicos y familiares también están en la palestra, dadas las diferencias que cada alumno tiene al intentar conectarse a las clases virtuales. La pandemia se junta con los factores ya mencionados y resulta necesario que los y las docentes estén al tanto de las estrategias más cercanas y didácticas para que los alumnos y alumnas puedan llegar al tan anhelado fin que sostiene la institución educativa: aprender. Con todo, lo ideal es ir más allá de un aprendizaje sistematizado, es decir, generar un andamiaje amable y comprensivo con las culturas que en los últimos años se han ido sumando a la realidad de la educación chilena. Es necesario tomar esto como un fenómeno de enriquecimiento, y orientar de la mejor manera a los protagonistas, es decir, a los niños y niñas de hoy que serán las personas del mañana.

Ensayo 29:

En el último tiempo, la interculturalidad ha tomado suma relevancia en un sistema educativo que busca perfeccionar y alcanzar un óptimo desarrollo en la mayor cantidad de estudiantes posibles, pero que se enfrenta a una serie de condiciones desfavorables en este intento. Esto ya que es de común conocimiento que las condiciones materiales de existencia pueden llegar a ser un impedimento o, incluso, un motivo suficiente para negarle una buena educación y un buen trato a un estudiante. Así, términos como interculturalidad se unen a un nuevo vocabulario donde también resuenan palabras como inclusión, integración, reinserción, condición, entre otras, las cuales promueven una nueva lectura y una metodología de trabajo que promueva un trato justo y equitativo para todos los estudiantes, y que sus condiciones materiales más que un motivo para sesgar sea un motivo para expandir y buscar desarrollar al máximo todos los componentes culturales presentes en el aula.

A pesar de que la migración y las condiciones de discapacidad han existido desde siempre, históricamente estudiantes con estas condiciones han sido mayoritariamente excluidos del sistema por tener distintas capacidades, culturas, lenguajes y, por sobretodo, por no adecuarse a lo que comúnmente se llama normalidad. Así, muchos estudiantes han sido históricamente segregados y excluidos de todo tipo de espacios principalmente porque no se adecuan a aquella normalidad, lo que además de perjudicar un buen desarrollo en el sujeto, también puede tener repercusiones altamente negativas, siendo la discriminación, una baja autoestima e incluso el suicidio algunos de los malestares que deben sufrir a lo largo de su vida en sociedad.

De esta manera, la interculturalidad se ha vuelto un eje primordial en la reflexión pedagógica ya que es necesario re-pensar y re-articular tanto la educación como los discursos y el trato en virtud de un adecuado clima de aula, donde todos, todas, todes tengan el mismo valor, respeto, y acceso a la educación, sin importar sus condiciones materiales ni sus propios intereses, donde debe siempre primar una enseñanza que busque una correcta adecuación de todos los sujetos en el mundo social.

Así, desde los casos presentes se puede analizar cómo se aborda la interculturalidad en el aula, no solo desde la perspectiva del docente, sino también desde el estudiante. En el primer caso, vemos que una docente recibe un mal comentario sobre su propuesta de actividad y su respuesta no es la adecuada, ya que los estudiantes están en proceso de aprendizaje. Así, la interculturalidad es también un aprendizaje que el docente debe promover y desarrollar en sus alumnos, de esta forma, el criterio D 3 y C 6 no se cumplen en cuanto el docente no articula ni utiliza el comentario de la estudiante para la reflexión, solo la reprende. Si bien su actividad está inserta desde una mirada y perspectiva intercultural, es necesario que se tenga presente que para los estudiantes esto es un aprendizaje, ya que probablemente la estudiante no se siente parte de lo que representa dicha vestimenta, no por ello debe reprenderla, sino más bien guiar su comentario a una reflexión a nivel del curso. Por parte de la estudiante, sus palabras son ofensivas, menosprecian el valor tradicional del folclore propio de nuestra tierra y además utiliza un calificativo colonial y despectivo. De todas formas, el docente, quien es el profesional a cargo, debe utilizar estos comentarios para motivar la reflexión y el aprendizaje, ya que el docente es el encargado de evaluar y monitorear la apropiación de los conocimientos de los estudiantes, lo que difícilmente suceda con la respuesta de la profesora.

El segundo caso es una situación distinta, ya que se entremezclan diversos factores que no necesariamente son malas prácticas docentes en torno a la interculturalidad, pero claramente tampoco la promueve. Una estudiante chilena acusa a sus compañeras de estar hablando fuerte y utiliza como argumento el hecho que son extranjeras. Si bien la docente no actúa mal por el hecho de reprender una conducta que no se ajusta a la norma (gritar en el aula), sí debió reprender igualmente a la estudiante chilena por utilizar como argumento el hecho que sus compañeras son de otro país. Mas allá de si es parte o no de una cultura el volumen de la voz, la docente debe promover el respeto y no permitir que la nacionalidad de alguien se utilice como argumento para invalidar una conducta y con ello también su propia identidad y cultura. El hecho que estudiantes griten en el aula es un problema transversal a las nacionalidades y el hecho que la docente haya admitido las quejas de la estudiante chilena y haya reprendido a las estudiantes venezolanas hace parecer que admite el alegato de la estudiante chilena, quien sale victoriosa de aquel juicio en que acusaba a sus compañeras por gritar. En este sentido, los criterios que no se cumplen son A 2 y B 1 en cuanto el docente debe manejar las distintas formas de comunicación que sus estudiantes por su cultura tienen, pero no deben ser motivo de castigo por ello. Así, el criterio B 1 no se cumple en cuanto no se propicia un ambiente de diálogo y aceptación de las diferencias, tampoco de confianza ni solidaridad, sobretodo porque el estar en otro país supone una fragilidad de distancia con el otro, que en este caso sería el “nativo” de esta tierra, por decir, el *chileno*. Ahora bien, las estudiantes deben acotarse a las reglas generales de la sala y se les debió comunicar que no deben gritar, pero no se debe admitir por ningún motivo que se utilice como argumento su nacionalidad.

En conclusión, se visualiza que la interculturalidad no es solo un conocimiento que pueda ser adquirido y replicado simplemente, la interculturalidad supone un enfoque completo del ser humano en cuanto lo mueve hacia un estado de tolerancia, colaboración y solidaridad en función de un aula que acoge múltiple culturas, y que cada persona carga con sus propias costumbres y forma de vida, que merece respeto y por ningún motivo debe ser utilizada como argumento para desmerecer un acto, un juicio, o una acción. La interculturalidad pone como gran desafío una articulación casi completa del docente hacia el respeto, en la que debe promover un adecuado desarrollo de todas las culturas presentes en el aula y que éstas no deben ser utilizadas como motivo de invalidación. Además, supone también reconocer que los estudiantes están aprendiendo de ello y se le debe guiar hacia prácticas que consideren la interculturalidad como un hecho, y que por ello se debe actuar siempre en función de guiar y promover el respeto hacia todas las culturas del aula.

Por último, se entiende que ambos casos y la reacción de ambos docentes se puede dar por el agobio que sufre la profesión docente diariamente, por ello el enfoque intercultural supone un gran desafío, puesto que el día de mañana nos deberemos enfrentar no a casos hipotéticos, sino a casos reales, inciertos y que se debe estar consciente de la repercusión de nuestras acciones. Así, la interculturalidad y el docente tienen como máxima el respeto de todas las culturas, y no permitir por ningún motivo que las distintas diferencias que tenemos sean argumentos para menospreciar o desvalorizar un conocimiento, una ignorancia, o incluso un insulto. Todo debe ser redirigido hacia la reflexión y obviamente hacia el aprender a relacionarnos.

Ensayo 30:

Desde los albores de su historia, Chile ha recibido inmigraciones de distinta procedencia, permeando fuertemente en la composición racial de la población, la cultura, la política y otros aspectos de nuestra sociedad. No obstante, a partir de la década de 2010, el ingreso y asentamiento de ciudadanos de origen extranjero ha aumentado considerablemente. En su mayoría, provienen de otros países

latinoamericanos: Venezuela, Perú, Colombia, Haití, Bolivia, Argentina, Ecuador y República Dominicana, entre otros. Las reacciones de los chilenos ante este fenómeno son diversas. Mientras un sector valora su aporte tanto a la diversidad cultural y étnica como a la renovación de las fuerzas productivas; otros enfatizan en su impacto negativo en los índices de pobreza, delincuencia, desempleo, vivienda y cobertura de los servicios sociales.

El sistema educativo es uno de los principales ámbitos de interacción directa y prolongada con los migrantes. Por lo tanto, urge reflexionar acerca de las diferentes dinámicas pedagógicas interculturales que se generan en el aula. Justamente, en el presente trabajo, se analizarán dos casos reales, de acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

En la situación A, ocurrida en un 3° medio, la actividad propuesta por la profesora consistió en escribir un texto libre a partir de un tejido andino (aguayo). Esto provocó el desconcierto de una estudiante, quien cuestionó el ejercicio con dureza. Según el criterio A3, se advierten debilidades al diseñar y plantear la actividad, sobre todo en lo relativo a “conocer y seleccionar distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos”. Si solamente se expuso la tela, sin una contextualización adecuada, el asombro y el disenso de la alumna no resulta descabellado. Aquí se involucran también otros dos criterios, dado que no se “comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr” (C1) ni se “incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores” (C5).

De igual modo, sumando lo establecido en el A4, si no se “considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos”, la reacción tampoco es anómala. La docente escogió el recurso de apoyo con un sustento teórico y didáctico deficiente o, en su defecto, guiada por sus propios gustos y creencias, en desmedro de los del curso. Esto último se interpreta a partir del énfasis en que el comentario “era una falta de respeto a su trabajo como docente”. Con estas palabras, implícitamente, confirma lo antepuestas que estaban sus inclinaciones personales por sobre los objetivos de aprendizaje.

El punto más delicado es que la legítima inquietud de la estudiante se desvirtuó hacia la descalificación, criticando la actividad con el siguiente calificativo: “nosotros no somos indios”. Claramente, se expresó con una connotación peyorativa y racista, pudiendo causar una sensación de menoscabo y discriminación en algunos de sus pares. Ante ello, la profesora contestó que “en la clase había estudiantes interesados en participar, independientemente de su origen étnico”. Nuevamente, su actuar estuvo mal orientado: no “generó respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia” (criterio B3) ni “promovió la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente” (C5). Tratándose de una profesional del área de Lengua y Literatura, con mayor razón podría haber corregido con fundamentos sólidos el uso inadecuado del término y haber dado pie a una meditación al respecto.

La situación B, por otra parte, aconteció en un 7° básico. Allí, una niña chilena confrontó a dos compañeras venezolanas por hablar en un volumen demasiado alto (“chillando”). A pesar de que la profesora a cargo no presencié el hecho, su actuación al enterarse merece reparos. De entrada, el criterio A2 dispone que se debe “conocer las particularidades familiares y culturales de sus alumnos”; en este caso, no se demostró plena conciencia de aquellas características. Asimismo, al no escuchar de manera equitativa a todas las involucradas, no “estableció un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos”, no “proporcionó a todos sus alumnos oportunidades de participación”, ni mucho menos “creó un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas” (todos descriptores del criterio B1). Sobre todo en lo concerniente a esto último, abandonó la idea de que sus actos constituyen ejemplo y referencia para los menores bajo su tutela.

Conversar en voz muy alta o producir cualquier tipo de ruido en el aula son, de hecho, perturbaciones para la concentración de otros y para la fluidez misma de la clase. En este caso, la docente manifestó que había reglas que sancionaban dicho comportamiento, pero lo hizo de manera vaga y ambigua, limitándose a decir que “una de ellas era no gritar”. Si se recurre al criterio B3, queda de manifiesto la ausencia de “normas congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica”. Tampoco hubo “respuestas asertivas y efectivas” frente al quiebre; por el contrario, ni siquiera se tomó conocimiento de la totalidad del problema y se impidió que las afectadas dieran a conocer su punto de vista. En esa línea, se pasaron completamente por alto dos frases muy controversiales que ameritaban atención: “ustedes están en mi país” y “las niñas extranjeras están gritando”.

En síntesis, las dos situaciones revisadas dan cuenta de un desafío común, relativo a las competencias interculturales y prácticas reflexivas pedagógicas. Ambas están emparentadas y, en los ejemplos reales que se analizaron, son falencias de fondo, subyacentes a todas las demás. Precisamente, el dominio D se ocupa de estos asuntos. De acuerdo con sus descriptores, ninguna de las dos educadoras mostró que “analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos”. Quien estuvo a cargo del 7° básico, además, dio luces de que tampoco “maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes”. Estas aptitudes y actitudes deben ser reforzadas mediante capacitaciones óptimas, a cargo de especialistas. Así, se obtendría una mayor comprensión y compenetración con la actualidad política, histórica, legal y social. Consecuencialmente, mejorará su desempeño en contextos de coexistencia intercultural. Tanto el cuerpo directivo como los sostenedores a cargo de los establecimientos deben promover instancias de ese tipo, velando por una labor acorde con el presente. De la misma manera, debe existir una periódica y cabal evaluación de los compromisos

profesionales y éticos que se asumen con la carrera docente, no solo entre quienes ya están titulados y ejercen sus funciones, sino también desde las instituciones universitarias que están formando nuevos profesores.

Ensayo 31:

Con respecto al análisis de las situaciones anteriormente mencionadas, es importante recalcar que ambas situaciones presentan una falencia en la interacción comunicativa entre profesor-estudiante. Sin embargo, es en la situación B donde hallamos también un déficit de habilidades comunicativas estudiante-estudiante. Por este motivo, la situación (situación B) de la conversación entre la estudiante chilena y las estudiantes venezolanas exponen un caso preocupante de intolerancia, lo que termina afectando el dominio B del MBE. No existe un ambiente propicio para el aprendizaje, ya que no se establece un clima de respeto por las diferencias culturales (B.1). Lo cual no se presenta por el actuar del docente, por eso, es importante recalcar que el docente llega después a la situación, probablemente no se haya percatado de los elementos presentes en el discurso de la estudiante, el cual no representa sencillamente la molestia por el ruido, ya que se puede asumir que si una persona de nacionalidad chilena fuera la que gritaba no se incluirían discrepancias sobre la nacionalidad y la forma de comportamiento –“aquí no se grita para conversar”. La estudiante chilena quien se siente dueña de la sala de clases, también se puede encontrar adjetivos como “*las niñas extranjeras*”, lo cual es sumamente preocupante al significar, en cierto sentido, *las otras*. Por otro lado, la intervención de la docente frente a las alumnas que hablaban en voz alta, busca el cumplimiento del criterio B.3 respecto a mantener las normas de convivencia dentro del aula, destacando el establecimiento de normas de comportamiento. Sin embargo, no parecen ser comprensibles para todos los alumnos. Es por esto que se reconoce en la función docente, un incumplimiento del descriptor del mismo criterio (B.3), ya que no genera una respuesta asertiva frente al quiebre de las normas de convivencias. Dicho de otra manera, por privilegiar la importancia de un descriptor del dominio, ignora otro.

En efecto, la práctica reflexiva pedagógica no aparece, como se puede apreciar se genera una pérdida de una instancia reflexiva importante, no sólo debiese haber existido una intervención para las estudiantes venezolanas, sino también una manera de reflexionar acerca del modo y el uso del lenguaje hacia las personas con otra cultura. La inexistencia del diálogo dificulta la creación del ambiente propicio para el aprendizaje, como también no aporta a la integración de todos(as) sus estudiantes. Por otra parte, es importante señalar lo descrito en el dominio D del MBE, sobre las responsabilidades profesionales, tanto en el criterio D.1 como en el criterio D.3, se destacan descriptores sobre la identificación de las necesidades de aprendizajes, lo cual no existe en este caso, ya que no reconoce o omite dialogar con la estudiante chilena, así como no asume la responsabilidad en la orientación de sus alumnos, no propone formas de abordar esas necesidades, de hecho ignora la necesidad en sí misma.

Muy por el contrario, en el caso de situación A, se presenta una falencia de la interacción entre profesor – estudiante, en cuanto a la manera en la que se ejerce la práctica reflexiva pedagógica no se existe un reconocimiento del déficit de las estrategias de enseñanzas el cual se refleja en la inquietud de unos de sus estudiantes y el supuesto interés de seguir con la clase de otros alumnos. De todas formas, en dicha situación se puede encontrar una falencia al dominio A relacionado a la preparación de la enseñanza. La profesora no reconoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos, además no domina la didáctica sobre reconoce estrategias de enseñanzas y actividades para generar aprendizajes significativos. Esto último, se puede demostrar en la intervención del estudiante “-Profesora, no sé por qué insiste tanto en estos objetos y temáticas para sus clases, nosotros no somos indios”. Lo que enmarca que la desmotivación de este estudiante ha sido frecuente en las últimas clases, en cambio la profesora siente que es una falta de respeto. Sin embargo, no relaciona que su desconocimiento sobre estrategias más efectivas tiene como consecuencia la desmotivación del alumno. En ese caso no se recomienda reprender como una falta de respeto hacia la clase o la docente, más bien, una orientación reflexiva pedagógica podría haber incluido una aclaración de nuestros orígenes, puesto que *no somos indios*, es parte de un discurso fuerte que puede relacionarse estrechamente a ciertas falencias hacia la concientización sobre las razas, los pueblos originarios, etc. En otras palabras, el intento de la profesora por enseñar utilizando un objeto como inspiración para abordar un tema lírico, no es una mala forma de captar la atención de algunos estudiantes. No obstante, eso no asegura que la actividad sea llamativa, como se pudo apreciar en el ejemplo, el estudiante menciona que es una didáctica reiterada y no logra llamar su atención.

En síntesis, tanto en el último caso mencionado, como también lo descrito en la situación B. Demuestra un error en la comunicación del docente con los y las estudiantes, puesto que no se establece un diálogo hacia una práctica más reflexiva, al contrario, se vuelve a caer en el conductismo, en vez de aprovechar de esas situaciones una manera provechosa. Si eliminar los sesgos del racismo, la xenofobia, la aporofobia y muchas otras intolerancias y estereotipo ha sido una tarea, como también un desafío muy actual. Para incluir las temáticas interculturales debemos como docentes abrimos al diálogo y a explorar tanto las situaciones cotidianas como el currículo como una oportunidad de reflexionar ya sea por los contenidos, como por las experiencias humanas. Trabajar la interculturalidad en la escuela es un desafío y una competencia necesaria para la construcción de una sociedad más igualitaria y menos discriminatoria. Por este motivo, los planes y programas del Ministerio de Educación debieran incluir sugeridas actividades y recursos relacionados a la generación de material didácticos con el propósito de concientizar a los y los estudiantes respecto al tema. Sin la inclusión de este tópico dentro de los programas, la interculturalidad se puede

abordar desde la práctica reflexiva pedagógica, ya que corresponde a un análisis crítico al sistema. Análisis que incluye una nueva comprensión de la cultura como de la sociedad. En ese sentido, el docente debe involucrarse con la identificación que tiene cada estudiante, puesto que de estos procesos identitarios surgen diferentes necesidades de aprendizaje y es finalmente dentro las experiencias escolares se puede fomentar una atmósfera de respeto y de concientización sobre los pueblos originarios, la tolerancia a las personas provenientes de otros países, a las minorías sexuales, entre otros temas.

Ensayo 32:

El comprender el rol docente y, por consiguiente, la práctica reflexiva pedagógica como una alternativa para generar cambios estructurales a nivel educativo (y social), supone analizar constantemente las políticas curriculares que son puestas en circulación –transversalmente- en las aulas nacionales. A su vez, la comprensión de los desafíos que implica la labor de la docencia incide en el fomento de (re)estructuraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una consecuencia de la evolución intrínseca de la vida en sociedad, pues esta requiere de un compromiso ético por parte del profesor con la realidad individual de cada estudiante. Así, la actualización sociocultural que asegure una constante contextualización del cómo abordar los contenidos a determinado grupo de estudiantes es indispensable a la hora de la planificación de clases. Lo anterior sienta sus bases en un hecho concreto: antes de la pandemia, las y los estudiantes pasaban más horas del día en los establecimientos que en sus propios hogares. Ante esto se debe anticipar la generación de actividades didácticas desafiantes y que, de alguna u otra forma, motiven a los estudiantes a ser parte del proceso de enseñanza como protagonistas y no tan solo como una tabula rasa que recibe información pasivamente. Surge, entonces, una afirmación que debiese estructurar las líneas teóricas que permiten la configuración del currículo nacional: cada estudiante, en tanto individuo, es un mundo distinto, con una cultura distinta y comprendiendo, además, su propio sistema de creencias y códigos lingüísticos como válidos frente al sistema educativo en sí.

Con todo lo señalado anteriormente, ¿puede hablarse de la existencia de herramientas curriculares que permitan abordar satisfactoriamente la realidad individual de cada estudiante? Esta interrogante permite trazar un sinfín de proyecciones que den cuenta de la realidad educativa actual, como también la configuración de espacios de diálogos que asienten las bases para lograr una mejora constante de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Si bien actualmente el Ministerio de Educación es comprendido como un ente regulador y fiscalizador de los procesos que promueven la óptima aprehensión de los contenidos, sigue existiendo una apatía institucionalizada hacia quienes son parte activa del ambiente educativo, debido a que se implementan medidas desde una teoría que cada vez es más lejana a la práctica. Asimismo, la constante regularización en pos de una retribución hacia el sistema (entiéndase, ante todo, como neoliberal) coarta las posibilidades de personalizar la educación y entenderla desde una perspectiva que asegure el desarrollo individual de cada estudiante, relegándolos (y obligándolos) a ser parte de un proceso mecanizado que absorbe las necesidades individuales y las transforma en una necesidad colectiva; una necesidad, por lo demás, impuesta. De esta forma, se advierte otro antecedente que permite analizar críticamente la funcionalidad del currículo en el aula y su repercusión en la formación de personas íntegras en tanto se ponga de manifiesto que para la institución educativa prima la conceptualización de la competencia como una herramienta que permita el desarrollo de “futuros profesionales”, quienes sean capaces de ser aquellos engranajes que permiten la correcta circulación de los ambientes laborales contemporáneos.

Para abordar las diversas necesidades individuales, es necesario comprender lo individual como una manifestación social y, ante todo, cultural, por lo que la educación debiese ser, en esencia, intercultural. Asimismo, para comprender a cabalidad la importancia de la perspectiva intercultural como herramienta para desarrollar y fomentar una educación de calidad, se analizarán a continuación las dos situaciones pedagógicas expuestas, propias del ejercicio docente en el aula y que debiesen ser abordadas desde una perspectiva intercultural óptima. A su vez, se complementará dicho análisis mediante una revisión exhaustiva de los dominios estipulados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

Con respecto a la situación A, si bien la intención didáctica de la docente merece un reconocimiento en tanto pretende promover competencias literarias desde una actitud narrativa y, a su vez, generar un interés por el reconocimiento de la historia nativa de Latinoamérica mediante una prenda utilizada por los pueblos indígenas, presenta un déficit, en primer lugar, en el segundo criterio del dominio A del MBE, específicamente referido al descriptor que manifiesta que el o la docente debe conocer las particularidades familiares y culturales de sus alumnos, ya que para generar una actividad de esta índole debe ser necesario un acompañamiento pedagógico que permita visualizar, a las y los estudiantes, la importancia de este objeto en específico, manteniendo una altura de miras y tener en cuenta las distintas creencias que pueden presentarse dentro de una sala de clases; se podría complementar esta situación desde una perspectiva interdisciplinaria que conectara esta actividad con contenidos que provengan de la asignatura de Historia, por ejemplo. La falta de respeto a la que alude la profesora por parte del estudiante, podría deberse a la falta de representatividad que significa para la estudiante el estar frente a una prenda como la que fue utilizada, lo que debiese estar barajado por la docente para poder abordar esta desmotivación desde otra perspectiva. Para lo anterior, debiese haber generado, además, una respuesta asertiva que le permitiese acercarse a la estudiante al significado sociocultural de esa prenda para la comunidad indígena,

contextualizando en todo momento y aprovechando esa instancia para la corrección y, por consiguiente, la diferenciación conceptual entre indio e indígena, por lo que puede evidenciarse, además, una falta al tercer criterio del dominio B del MBE, específicamente en el descriptor que afirma que el o la docente debe generar respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. Con todo lo anterior, podría señalarse además que no tuvo en cuenta los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes, lo que se presenta como una falta a uno de los descriptores del segundo criterio del dominio C del MBE.

Si bien la situación A presenta falencias en relación a la revisión de contenidos, la situación B pone de manifiesto la necesidad de la formación profesional de docentes en pos de un enfoque intercultural, entendiendo, además, que actualmente Chile cuenta con más de un millón de inmigrantes quienes esperan un trato, por sobre todo, digno frente a la experiencia de estar viviendo en un país con un sistema de creencias totalmente distinto a lo que ellos comprenden dentro de su propia realidad. Así, lamentablemente, la docente no cumple con las expectativas éticas dentro del aula, ya que da pie para comprender a las estudiantes venezolanas como parte de una otredad que debe amoldarse a las reglas impuestas, sin dar espacio a una explicación justa de lo ocurrido recientemente y, además, dándole la razón a la estudiante que las recriminó por estar “gritando” en vez de estar conversando como es lo “normal” dentro del país. Se evidencia, por consiguiente, que la docente hizo caso omiso a la creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas, lo que es señalado como un descriptor del primer criterio del dominio B del MBE. Otra falencia que puede apreciarse dentro de este mismo criterio, es que la docente no propicia un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, debido a que no le da la oportunidad de explicar la situación a las estudiantes emplazadas por, supuestamente, estar gritando; desconoce, entonces, lo complejo que debe ser para ellas el intentar desarrollarse en un ambiente distinto y no presta atención a las diferencias culturales que se presentan como rasgo característico de cada individuo. Carece, además, de una respuesta asertiva que permita restablecer la óptima convivencia dentro del aula, demostrando un déficit en el tercer criterio del dominio B del MBE.

A modo de reflexión resulta imperioso destacar que los desafíos que se presentan en el aula, merecen ser abordados desde un enfoque que dé respuestas concretas a la validación de las individualidades que son partícipes de los procesos educativos, articulando así una conexión docente-estudiante que propicie un ambiente óptimo para el traspaso informativo que significa, entre otras cosas, la adherencia a diferentes perspectivas que complementan y aportan al incremento de un capital cultural que define a cada estudiante; quien, bajo esta misma línea, está en una constante búsqueda de satisfacer las necesidades educativas que se le presentan cotidianamente, mediante instancias que promuevan su propio espíritu crítico y le permitan configurar una visión de mundo acorde a la confirmación (o refutación) de su propio sistema de creencias a través de su interacción discursiva con otros actores dentro del aula. Si se comprende la priorización de las competencias individuales como un factor crucial al momento de generar una optimización de los aprendizajes, es fundamental poner en práctica la implementación de políticas curriculares desde un enfoque intercultural. Entendiendo, además, que la interculturalidad como tal permitiría implementar distintos constructos educativos en pos de una interacción equitativa de las realidades culturales de cada estudiante, lo que incidiría, ineludiblemente, en la creación de corrientes pedagógicas que dieran respuesta a las necesidades socioculturales que se presentan dentro de los establecimientos educativos nacionales.

Ensayo 33:

Desde hace un par de años en Chile, la población inmigrante, proveniente de diversos países del continente, ha producido un cambio en el paradigma nacional. La nueva forma de ver la sociedad, más heterogénea en formas, caras, colores y acentos, ha significado una relectura de los aspectos históricos, valóricos y culturales.

Si bien es cierto que la multiculturalidad ha producido la apertura hacia reconsiderar la riqueza indígena nacional e incorporar aportes extranjeros, también ha provocado que reluzcan la xenofobia, racismo y discriminación hacia aquellas personas que llegan al país en búsqueda de nuevos horizontes. La discriminación arbitraria tiene diversas interpretaciones y aristas; el colonialismo con su ideal de belleza europeo, el neoliberalismo con la imposición del ideal económico exitoso, la presencia de un marcado sistema patriarcal y la falta de políticas públicas efectivas han sustentado un modelo histórico y social dentro de Abya Yala² que en la actualidad ha comenzado a cuestionarse.

Al igual que en otros fenómenos, los establecimientos educacionales son el espacio primario de aquellos cambios de paradigma puesto que la función de las escuelas y colegios son vitales en la construcción de sociedad. Por esta misma razón, es muy importante el rol que ejerce la o el profesor dentro de estos espacios. Cómo este se transforma en un instrumento que debe entrar en concordancia con el Marco de la Buena Enseñanza³, los principios fundamentales del ejercicio docente y aquellos valores integradores que buscan no solo la adquisición de contenidos sino también herramientas transformadoras.

² Para efectos de comprender la multiculturalidad como un proceso de recuperación y reafirmación de identidad se prefiere la utilización de la denominación Abya Yala para referirse a América Latina.

³ *Marco para la Buena Enseñanza*, MINEDUC, 2008.

¿Qué sucede entonces cuando la o el profesor no articula estos ejes dentro de la sala de clases? ¿Cuál es la repercusión en la o el estudiante chileno cuando el docente no solo valida las violencias sistemáticas sino que también las refuerza y reproduce? ¿Qué sucede en aquellas y aquellos estudiantes inmigrantes que son violentados? Para poder responder estas interrogantes el análisis se basará en dos situaciones pedagógicas diferentes que sirven para identificar, visibilizar y cuestionar fortalezas, debilidades y carencias del sistema educativo actual en materias de integración multicultural.

El ejercicio docente actual se ve en una contradicción respecto a de qué forma se articulan las relaciones con las y los estudiantes dentro del aula. Por una parte, los modelos más antiguos señalan que el estudiante es un ente pasivo y el docente, activo, lo cual resulta en una relación asimétrica. Sin embargo, por otra parte, las y los profesores sustentados en diferentes teorías más actuales han comprendido que para incorporar aprendizajes significativos en sus estudiantes, esta relación debe ser acortada y observarse con compañerismo y solidaridad. Esta concepción actual se sustenta en el Marco de la Buena Enseñanza en donde el rol de los profesionales de la educación se define así:

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.⁴

En la teoría se plantea de esta forma más cosa distinta pasa en la práctica, puesto que los contenidos y competencias son entregados de forma sistematizada, transformando al docente en un ente de poder y las y los estudiantes en los otros. Si se analiza el lugar que se le otorga a las y los estudiantes extranjeros en este paisaje, se les puede situar en los otros de los otros.

De ambas situaciones se encuentran elementos en común que hacen referencia a la competencia intercultural. De la situación 1, se evidencia el intento de introducción y relación entre las y los estudiantes con la cultura panandina, lo cual pone de manifiesto la idea de multiculturalidad. Sin embargo, al darse la interpelación de la estudiante queda en evidencia las falencias de la competencia de la docente puesto que no solo censura a la estudiante sino que tampoco explica cuál es la razón de la actividad, más bien pasa a evidenciar egocentrismos personales y perder el foco. De la situación 2, por el contrario no se puede evidenciar más que solo mal manejo de la situación puesto que la profesora no solo se comporta de forma arbitraria sino que también deja en evidencia su xenofobia. Ambas situaciones tienen en común que impiden el avance de la interculturalidad en el aula y siguen relegando a extranjeros, indígenas y migrantes a un lugar secundario.

Basándose en el Marco para la Buena Enseñanza, hay dos dominios claros que son pasados a llevar dentro de ambas situaciones:

A. Preparación para la enseñanza

De acuerdo con el MBE “(...) los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas (...)”⁵.

En la primera situación la docente no consideró el capital cultural ni los imaginarios de aquella estudiante de lo contrario habría podido empatizar con su incompreensión y educar en torno a desmitificar formas de expresión, prejuicios con la intención de potenciar su actividad y su importancia dentro de la formación de tercer medio. En el caso de la segunda situación, es aún más grave puesto que no solo no se sitúa en el contexto sociocultural y evidencia las costumbres de sus estudiantes extranjeras sino que también válida el discurso de odio de la otra estudiante lo cual es grave si se observa en curso en el que sucede esta situación pues es generalmente en esta edad en donde es importante acompañar a las y los estudiantes en la transición a la adolescencia.

B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

De acuerdo con MBE “(...) Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento (...)”⁶. De ambas situaciones se observa como el ambiente propiciado por las profesoras, cada una en su contexto, no cumple con este dominio puesto que en ambos se censura y coarta a las estudiantes por lo que se instaura un ambiente en donde no se verá favorecido el aprendizaje ya que no hay confianza ni respeto de la diversidad.

Del primer dominio no se cumple el criterio A2⁷ puesto que se ignoran y desconocen los contextos de cada estudiante, en consecuencia, el descriptor que es incumplido corresponde a “conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos”⁸. Por su parte, del segundo dominio el criterio

⁴ Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC, 2008, p.7.

⁵ Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC, 2008, p.8

⁶ Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC, 2008, p.9.

⁷ “Conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes” Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC, 2008, p.12.

⁸ Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC, 2008, p.12.

que es inclumplido es el B1⁹ y B3¹⁰ pues ambos se relacionan con el ambiente que las docentes instauran en el aula luego de ambas situaciones. Sus descriptores corresponden a “*Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.*”¹¹ y “*Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.*”¹² respectivamente. Del análisis de las situaciones anteriores se observa como pese a que dentro del MBE se mencionan dominios claros que cada docente debe adquirir para alcanzar la premisa del buen educador, en la práctica es complejo puesto que la multiculturalidad va mucho más allá de una política pública de integración migrante. El rol del educador en el Chile del futuro debe ir un paso más allá y despojarse de sus propios juicios de valor coloniales y nacionalistas para poder integrar y educar en solidaridad a todas y todos sus estudiantes, aprovechando la riqueza léxica, cultural, histórica y de memoria. Comprender que el paradigma ha cambiado es el punto de partida para recuperar los espacios arrebatados y construir en conjunto con niñas y niños una sociedad en donde migrar no signifique quedar relegada o relegado a ser ciudadano de segunda clase.

Ensayo 34:

Desde hace un par de años en Chile, la población inmigrante, proveniente de diversos países del continente, ha producido un cambio en el paradigma nacional. La nueva forma de ver la sociedad, más heterogénea en formas, caras, colores y acentos, ha significado una relectura de los aspectos históricos, valóricos y culturales.

Si bien es cierto que la multiculturalidad ha producido la apertura hacia reconsiderar la riqueza indígena nacional e incorporar aportes extranjeros, también ha provocado que reluzcan la xenofobia, racismo y discriminación hacia aquellas personas que llegan al país en búsqueda de nuevos horizontes. La discriminación arbitraria tiene diversas interpretaciones y aristas; el colonialismo con su ideal de belleza europeo, el neoliberalismo con la imposición del ideal económico exitoso, la presencia de un marcado sistema patriarcal y la falta de políticas públicas efectivas han sustentado un modelo histórico y social dentro de Abya Yala que en la actualidad ha comenzado a cuestionarse.

Al igual que en otros fenómenos, los establecimientos educacionales son el espacio primario de aquellos cambios de paradigma puesto que la función de las escuelas y colegios son vitales en la construcción de sociedad. Por esta misma razón, es muy importante el rol que ejerce la o el profesor dentro de estos espacios. Cómo este se transforma en un instrumento que debe entrar en concordancia con el Marco de la Buena Enseñanza, los principios fundamentales del ejercicio docente y aquellos valores integradores que buscan no solo la adquisición de contenidos sino también herramientas transformadoras.

¿Qué sucede entonces cuando la o el profesor no articula estos ejes dentro de la sala de clases? ¿Cuál es la repercusión en la o el estudiante chileno cuando el docente no solo valida las violencias sistemáticas sino que también las refuerza y reproduce? ¿Qué sucede en aquellas y aquellos estudiantes inmigrantes que son violentados? Para poder responder estas interrogantes el análisis se basará en dos situaciones pedagógicas diferentes que sirven para identificar, visibilizar y cuestionar fortalezas, debilidades y carencias del sistema educativo actual en materias de integración multicultural.

El ejercicio docente actual se ve en una contradicción respecto a de qué forma se articulan las relaciones con las y los estudiantes dentro del aula. Por una parte, los modelos más antiguos señalan que el estudiante es un ente pasivo y el docente, activo, lo cual resulta en una relación asimétrica. Sin embargo, por otra parte, las y los profesores sustentados en diferentes teorías más actuales han comprendido que para incorporar aprendizajes significativos en sus estudiantes, esta relación debe ser acertada y observarse con compañerismo y solidaridad. Esta concepción actual se sustenta en el Marco de la Buena Enseñanza en donde el rol de los profesionales de la educación se define así:

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

En la teoría se plantea de esta forma más cosa distinta pasa en la práctica, puesto que los contenidos y competencias son entregados de forma sistematizada, transformando al docente en un ente de poder y las y los estudiantes en los otros. Si se analiza el lugar que se le otorga a las y los estudiantes extranjeros en este paisaje, se les puede situar en los otros de los otros.

De ambas situaciones se encuentran elementos en común que hacen referencia a la competencia intercultural. De la situación 1, se evidencia el intento de introducción y relación entre las y los estudiantes con la cultura panandina, lo cual pone de manifiesto la idea de multiculturalidad. Sin embargo, al darse la interpelación de la estudiante queda en evidencia las falencias de la competencia de la docente puesto que no solo censura a la estudiante sino que tampoco explica cuál es la razón de la actividad, más bien pasa a evidenciar egocentrismos personales y perder

⁹ “*Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto*” Marco para la Buena Enseñanza, 2008, p.13.

¹⁰ “*Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula*” Marco para la Buena Enseñanza, 2008, p.13.

¹¹ Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC, 2008, p.13.

¹² Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC, 2008, p.13.

el foco. De la situación 2, por el contrario no se puede evidenciar más que solo mal manejo de la situación puesto que la profesora no solo se comporta de forma arbitraria sino que también deja en evidencia su xenofobia. Ambas situaciones tienen en común que impiden el avance de la interculturalidad en el aula y siguen relegando a extranjeros, indígenas y migrantes a un lugar secundario.

Basándose en el Marco para la Buena Enseñanza, hay dos dominios claros que son pasados a llevar dentro de ambas situaciones:

A. Preparación para la enseñanza. De acuerdo con el MBE “(...) los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas(...)”.

En la primera situación la docente no consideró el capital cultural ni los imaginarios de aquella estudiante de lo contrario habría podido empatizar con su incompreensión y educar en torno a desmitificar formas de expresión, prejuicios con la intención de potenciar su actividad y su importancia dentro de la formación de tercer medio. En el caso de la segunda situación, es aún más grave puesto que no solo no se sitúa en el contexto sociocultural y evidencia las costumbres de sus estudiantes extranjeras sino que también válida el discurso de odio de la otra estudiante lo cual es grave si se observa en curso en el que sucede esta situación pues es generalmente en esta edad en donde es importante acompañar a las y los estudiantes en la transición a la adolescencia.

B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. De acuerdo con MBE “(...) Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento(...)”. De ambas situaciones se observa como el ambiente propiciado por las profesoras, cada una en su contexto, no cumple con este dominio puesto que en ambos se censura y coarta a las estudiantes por lo que se instaura un ambiente en donde no se verá favorecido el aprendizaje ya que no hay confianza ni respeto de la diversidad.

Del primer dominio no se cumple el criterio A2 puesto que se ignoran y desconocen los contextos de cada estudiante, en consecuencia, el descriptor que es incumplido corresponde a “conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos”. Por su parte, del segundo dominio el criterio que es incumplido es el B1 y B3 pues ambos se relacionan con el ambiente que las docentes instauran en el aula luego de ambas situaciones. Sus descriptores corresponden a “Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.” y “Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.” respectivamente.

Del análisis de las situaciones anteriores se observa como pese a que dentro del MBE se mencionan dominios claros que cada docente debe adquirir para alcanzar la premisa del buen educador, en la práctica es complejo puesto que la multiculturalidad va mucho más allá de una política pública de integración migrante. El rol del educador en el Chile del futuro debe ir un paso más allá y despojarse de sus propios juicios de valor coloniales y nacionalistas para poder integrar y educar en solidaridad a todas y todos sus estudiantes, aprovechando la riqueza léxica, cultural, histórica y de memoria. Comprender que el paradigma ha cambiado es el punto de partida para recuperar los espacios arrebatados y construir en conjunto con niñas y niños una sociedad en donde migrar no signifique quedar relegada o relegado a ser ciudadano de segunda clase.

Ensayo 35:

Desde hace un par de años en Chile, la población inmigrante, proveniente de diversos países del continente, ha producido un cambio en el paradigma nacional. La nueva forma de ver la sociedad, más heterogénea en formas, caras, colores y acentos, ha significado una relectura de los aspectos históricos, valóricos y culturales.

Si bien es cierto que la multiculturalidad ha producido la apertura hacia reconsiderar la riqueza indígena nacional e incorporar aportes extranjeros, también ha provocado que reluzcan la xenofobia, racismo y discriminación hacia aquellas personas que llegan al país en búsqueda de nuevos horizontes. La discriminación arbitraria tiene diversas interpretaciones y aristas; el colonialismo con su ideal de belleza europeo, el neoliberalismo con la imposición del ideal económico exitoso, la presencia de un marcado sistema patriarcal y la falta de políticas públicas efectivas han sustentado un modelo histórico y social dentro de Abya Yala que en la actualidad ha comenzado a cuestionarse.

Al igual que en otros fenómenos, los establecimientos educacionales son el espacio primario de aquellos cambios de paradigma puesto que la función de las escuelas y colegios son vitales en la construcción de sociedad. Por esta misma razón, es muy importante el rol que ejerce la o el profesor dentro de estos espacios. Cómo este se transforma en un instrumento que debe entrar en concordancia con el Marco de la Buena Enseñanza, los principios fundamentales del ejercicio docente y aquellos valores integradores que buscan no solo la adquisición de contenidos sino también herramientas transformadoras.

¿Qué sucede entonces cuando la o el profesor no articula estos ejes dentro de la sala de clases? ¿Cuál es la repercusión en la o el estudiante chileno cuando el docente no solo valida las violencias sistemáticas sino que también las refuerza y reproduce? ¿Qué sucede en aquellas y

aquellos estudiantes inmigrantes que son violentados? Para poder responder estas interrogantes el análisis se basará en dos situaciones pedagógicas diferentes que sirven para identificar, visibilizar y cuestionar fortalezas, debilidades y carencias del sistema educativo actual en materias de integración multicultural.

El ejercicio docente actual se ve en una contradicción respecto a de qué forma se articulan las relaciones con las y los estudiantes dentro del aula. Por una parte, los modelos más antiguos señalan que el estudiante es un ente pasivo y el docente, activo, lo cual resulta en una relación asimétrica. Sin embargo, por otra parte, las y los profesores sustentados en diferentes teorías más actuales han comprendido que para incorporar aprendizajes significativos en sus estudiantes, esta relación debe ser acertada y observarse con compañerismo y solidaridad. Esta concepción actual se sustenta en el Marco de la Buena Enseñanza en donde el rol de los profesionales de la educación se define así:

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

En la teoría se plantea de esta forma más cosa distinta pasa en la práctica, puesto que los contenidos y competencias son entregados de forma sistematizada, transformando al docente en un ente de poder y las y los estudiantes en los otros. Si se analiza el lugar que se le otorga a las y los estudiantes extranjeros en este paisaje, se les puede situar en los otros de los otros.

De ambas situaciones se encuentran elementos en común que hacen referencia a la competencia intercultural. De la situación 1, se evidencia el intento de introducción y relación entre las y los estudiantes con la cultura panandina, lo cual pone de manifiesto la idea de multiculturalidad. Sin embargo, al darse la interpelación de la estudiante queda en evidencia las falencias de la competencia de la docente puesto que no solo censura a la estudiante sino que tampoco explica cuál es la razón de la actividad, más bien pasa a evidenciar egocentrismos personales y perder el foco. De la situación 2, por el contrario no se puede evidenciar más que solo mal manejo de la situación puesto que la profesora no solo se comporta de forma arbitraria sino que también deja en evidencia su xenofobia. Ambas situaciones tienen en común que impiden el avance de la interculturalidad en el aula y siguen relegando a extranjeros, indígenas y migrantes a un lugar secundario.

Basándose en el Marco para la Buena Enseñanza, hay dos dominios claros que son pasados a llevar dentro de ambas situaciones:

A. Preparación para la enseñanza. De acuerdo con el MBE “(...) los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas(...)”.

En la primera situación la docente no consideró el capital cultural ni los imaginarios de aquella estudiante de lo contrario habría podido empatizar con su incomprensión y educar en torno a desmitificar formas de expresión, prejuicios con la intención de potenciar su actividad y su importancia dentro de la formación de tercer medio. En el caso de la segunda situación, es aún más grave puesto que no solo no se sitúa en el contexto sociocultural y evidencia las costumbres de sus estudiantes extranjeras sino que también válida el discurso de odio de la otra estudiante lo cual es grave si se observa en curso en el que sucede esta situación pues es generalmente en esta edad en donde es importante acompañar a las y los estudiantes en la transición a la adolescencia.

B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. De acuerdo con MBE “(...) Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento(...)”. De ambas situaciones se observa como el ambiente propiciado por las profesoras, cada una en su contexto, no cumple con este dominio puesto que en ambos se censura y coarta a las estudiantes por lo que se instaura un ambiente en donde no se verá favorecido el aprendizaje ya que no hay confianza ni respeto de la diversidad.

Del primer dominio no se cumple el criterio A2 puesto que se ignoran y desconocen los contextos de cada estudiante, en consecuencia, el descriptor que es incumplido corresponde a “conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos”. Por su parte, del segundo dominio el criterio que es incumplido es el B1 y B3 pues ambos se relacionan con el ambiente que las docentes instauran en el aula luego de ambas situaciones. Sus descriptores corresponden a “Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.” y “Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.” respectivamente.

Del análisis de las situaciones anteriores se observa como pese a que dentro del MBE se mencionan dominios claros que cada docente debe adquirir para alcanzar la premisa del buen educador, en la práctica es complejo puesto que la multiculturalidad va mucho más allá de una política pública de integración migrante. El rol del educador en el Chile del futuro debe ir un paso más allá y despojarse de sus propios juicios de valor coloniales y nacionalistas para poder integrar y educar en solidaridad a todas y todos sus estudiantes, aprovechando la riqueza léxica, cultural, histórica y de memoria. Comprender que el paradigma ha cambiado es el punto de partida para recuperar los espacios arrebatados y

construir en conjunto con niñas y niños una sociedad en donde migrar no signifique quedar relegada o relegado a ser ciudadano de segunda clase.