



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE ARTES

“LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA CHILOTA
DESDE UNA MIRADA DE PERTINENCIA CULTURAL”

ALUMNA: AMAYA AMPUERO ALVARADO

PROFESOR GUÍA: MARIO CARVAJAL CASTILLO

Tesis para optar al título de Profesor de Música

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación

Santiago de Chile, 2021

AGRADECIMIENTOS

Agradezco con el alma a cada persona que colaboró con este trabajo de investigación, a los docentes que me concedieron las entrevistas, al profesor Pablo Yáñez Delgado por su inmensa generosidad y apoyo con este trabajo, a mi profesor guía por siempre creer en mí y en mis capacidades, a mi hermano Javier quien ha sido mi amigo entrañable, mi apoyo y compañero de mil aventuras durante toda mi vida, a mi padre Edio quien me heredó el profundo amor por la música y mis raíces, a mi compañero de vida Rodrigo por su amor y paciencia, a los cuatro peludos guardianes de mi alma, Clara, Blanca, Deisy y Coffee, quienes hacen que cada día sea un mejor ser humano, y a mi madre Tatiana quien toda la vida me transmitió el amor por la pedagogía y ha estado incondicionalmente a mi lado, porque podrán fallar todos, pero mamá... mamá siempre estará ahí.

INDICE

Introducción..... 5

Capítulo Primero

Memoria y Orígenes.....10

Cultura: algunos conceptos y sus implicancias.....14

El concepto de cultura según María Victoria Peralta.....16

Interculturalidad, la pluriculturalidad y el multiculturalismo.....18

Qué es educación intercultural.....19

Educación intercultural en América Latina y en Chile.....20

Pertinencia cultural de los aprendizajes..... 22

Capítulo Segundo

Hacia una educación intercultural con pertinencia cultural chilota.....24

Música, educación e interculturalidad.....24

Educación con pertinencia cultural en Chiloé.....28

Esfuerzos locales más que políticas públicas.....33

La experiencia de la Escuela Rural de Quilquico.....34

Escuela y comunidad.....36

El concepto de comunidad educativa.....38

Proyecto educativo institucional Escuela Rural de Quilquico.....39

La educación musical en la escuela rural chilota

bajo la mirada de la pertinencia cultural..... 51

El coro de niños y niñas Huilliches..... 51

Capítulo Tercero

Hacia el reencuentro con la Isla, docentes y escuela.....	56
Análisis de datos.....	57
Presentación de datos docente 1.....	59
Análisis de datos docente 1.....	63
Presentación de datos docente 2.....	69
Análisis de datos docente 2.....	75
Análisis comparativo docentes 1 y 2.....	81

Capítulo Cuarto

Conclusiones, hallazgos y realidades.....	90
Anexos.....	94
Bibliografía.....	106

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones sobre la pertinencia cultural en el ámbito educativo son variadas, por ello recopilé las más relevantes para esta investigación. De acuerdo con Hevia, Hirmas y Peñafiel (2004), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural es aquel que toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad; colabora con el enriquecimiento de la experiencia vital y cultural de las personas, y contribuye al aprendizaje significativo en su formación. Para Peralta y Fujimoto, la pertinencia cultural de los contenidos e instrumentos educativos implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en que coexisten los estudiantes, desde lo local a lo global, “pero como parte de un proceso intencionado (de diálogo y negociaciones de saberes) que tiene conciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente” (1998: 130). La pertinencia cultural conlleva una dimensión ética, lo cual nos remite al respeto del otro y a su cultura, asumiendo y proclamando el derecho a la alteridad:

La pertinencia demanda, así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por lo tanto, los paradigmas que los sostienen. No asumir diferencias culturales en las poblaciones atendidas transforma estas diferencias culturales iniciales en desigualdades (LLECE-UNESCO, 2008: 9).

En este mismo sentido, Freire (1986) había arribado a conclusiones muy claras sobre el respeto al otro en el ámbito educativo; señalaba que cualquier práctica educativa basada en lo estandarizado y preestablecido es burocratizante y antidemocrática, y también reflexionaba en torno a que lo fundamental es lo diferente (base del carácter ético de la pertinencia).

En ese sentido brindar una educación con pertinencia cultural se vuelve un imperativo ético, pues es uno de los medios que nos permitirá reconocer la alteridad y combatir la exclusión y la desigualdad sociales, asumiendo y respetando las diferencias culturales, reforzando y enriqueciendo las identidades culturales y considerando los elementos significativos y priorizados de cada cultura.

Bajo estos lineamientos nace la reflexión sobre la importancia de la educación musical en la escuela rural chilota bajo la mirada de la pertinencia cultural, y de cómo el docente de música o profesor mentor traslada al aula sus vivencias musicales en vista de potenciar la pertinencia cultural de los aprendizajes. En torno a estas preguntas de investigación podrían surgir diferentes interrogantes

como si la identidad local compite o no con la identidad nacional, si la cultura chilota y huilliche al ser una minoría ha sido segregada por las políticas públicas, si los planes y programas educativos responden a la pertinencia cultural de aquellos grupos omitidos e invisibilizados, versus las culturas oficiales/dominantes. Según Magendzo “buscar la pertinencia no es la mera “folclorización” del currículo”. En efecto es una necesidad que los currículos valoricen y validen las formas de vida y sabiduría de la comunidad y familia, como parte de los saberes previos de los y las estudiantes.

Reflexiones que también cuestionan si es que la forma común de vida, costumbres, cultura, etc., del entorno, habitan y permanecen también dentro de la escuela chilota y si es así, la importancia de una educación con perspectiva intercultural o con pertinencia cultural, sobre todo en contextos como la isla de Chiloé donde pareciera ser que por el solo hecho de ser Chiloé esta visión educativa viene por añadidura dentro del curriculum, pero lamentablemente no es así, ya que todo apunta a esfuerzos locales más que a políticas públicas que respalden y consideren una educación con pertinencia educativa en los sectores rurales, donde la escuela sea un lugar abierto a la comunidad para que convivan los saberes ancestrales, validando los conocimientos que tienen.

Algunos de los cuestionamientos y críticas al curriculum escolar en escuelas rurales va ligado a que en la práctica se asocia la cultura local únicamente con el concepto de folclor, limitando las prácticas musicales a talleres folclóricos, distanciando lo identitario local con las culturas oficiales dominantes. Es un desafío entonces para el docente rural adaptar el curriculum oficial al contexto isleño en este caso, ¿qué recursos y herramientas utilizará?, ¿qué repertorio musical aplica en su práctica docente?, ¿qué estrategias pedagógicas utiliza? son preguntas que tal vez al buscar y encontrar posibles respuestas, aporten al quehacer pedagógico de los y las profesoras de la Isla.

En el capítulo primero el cual nombré “memoria y orígenes” hago un recorrido por los escenarios educativos que transitó como hija de la educación rural chilota, para después describir geográficamente la Isla grande de Chiloé, adentrándome en la cultura chilota que es eminentemente mestiza y que nace del encuentro entre huilliches, veliches, chonos, y el elemento hispano, este último principalmente referido a los misioneros jesuitas quienes, a través de la “Quinta Misión”, introdujeron la cultura española a la isla. Este sincretismo produjo un gran desarrollo en el ámbito de las artes, especialmente en la arquitectura y la música. Esta última ha adaptado elementos nuevos sin perder sus características propias que muestran el aporte barroco de los jesuitas, expresado en la polifonía vocal, destacando el gozo, la salve y los villancicos, la versificación del canto, la danza e instrumentos musicales introducidos en Chiloé.

También en este capítulo destaco la diferencia que siente la comunidad huilliche con el pueblo mapuche, asentada en la Isla, los huilliches quienes buscan ser reconocidos como el décimo pueblo originario del país y aspiran a que su identidad no se diluya dentro de la cultura mapuche. Los huilliches de la isla de Chiloé buscan ser reconocidos como el décimo pueblo originario del país, recogiendo así la demanda de más de 8 mil comuneros organizados. Quieren tomar distancia del pueblo mapuche, ya que el Estado, a través de la Ley Indígena, los considera parte de esta etnia.

De igual manera en este primer capítulo hago un compendio sobre el concepto de cultura y sus implicancias, también resulta necesario para el marco teórico de esta investigación acuñar conceptos como interculturalidad, pluriculturalidad y el multiculturalismo, los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales.

Posteriormente para seguir adentrándonos en conceptos y teorías encontramos definiciones sobre educación intercultural en América Latina y Chile, haciendo un recorrido histórico, la década de 1980 marca el inicio de la institucionalización de la educación intercultural, como un nuevo paradigma en la relación educativa entre los pueblos indígenas y el Estado (Czarny, 2007).

En este mismo capítulo nacen reflexiones sobre la pertinencia cultural en el ámbito educativo y podemos entender que son variadas, por ello recopilé las más relevantes para esta investigación. De acuerdo con Hevia, Hirmas y Peñafiel (2004), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural es aquel que toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad; colabora con el enriquecimiento de la experiencia vital y cultural de las personas, y contribuye al aprendizaje significativo en su formación. Para María Victoria Peralta y Fujimoto, la pertinencia cultural de los contenidos e instrumentos educativos implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en que coexisten los estudiantes, desde lo local a lo global, “pero como parte de un proceso intencionado (de diálogo y negociaciones de saberes) que tiene conciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente”

En el segundo capítulo denominado “Hacia una educación intercultural con pertinencia cultural chilota”, nos adentramos en la música, educación e

interculturalidad. El estudio sobre cómo influye la música en el desarrollo de la interculturalidad, ha sido abordado por diversos investigadores como (Lundquist y Szego, 1998; Anderson y Campbell, 2011; Pérez-Aldeguer, 2013; Volk, 1998). También, se han realizado diversas investigaciones relacionadas con la repercusión y efecto de la enseñanza del aspecto rítmico en la educación desde las distintas disciplinas entre las que destacan la música, la psicología, la lingüística o el deporte (Clayton, Sager y Will, 2004). Un claro referente sobre cómo influye la música, y concretamente la educación del ritmo en la formación integral del individuo fue desarrollada por el pedagogo y compositor suizo Jaques Dalcroze.

En este segundo capítulo encontraremos contenido sobre la educación con pertinencia cultural en Chiloé, también llamada en algunos espacios educación patrimonial, un concepto que hoy día, está tensionado en lo discursivo, por lo que entendemos por patrimonio, y si ese concepto está ligado o no a las comunidades y territorios. Si bien existen variados estudios de investigación sobre la identidad cultural de Chiloé, mayoritariamente estos apuntan a la religiosidad, los mitos, leyendas y brujos como “la recta provincia” o la arquitectura de sus iglesias consideradas desde el año 2000 patrimonio de la humanidad por la UNESCO, también encontramos diferentes estudios musicológicos sobre el sincretismo musical, y la música chilota instalada netamente como algo exótico y folclórico., también podemos encontrar artículos que toquen el tema de la educación musical como espacio de discusión transdisciplinaria en el abordaje de la pertinencia cultural, pero éstos no abordan el rol del docente en la isla de Chiloé ni su quehacer pedagógico, como tampoco el repertorio musical escolar que aplican en sus aulas, ni las estrategias didácticas en pro de una educación con pertinencia cultural.

En este capítulo también nos encontraremos con la experiencia de la escuela rural de Quilquico y comprenderemos como una escuela rural con bajos resultados logra un cambio sustancial en logros académicos y de convivencia escolar, adaptando su proyecto educativo institucional a su realidad, desde la pertinencia cultural. También en este capítulo encontramos el ítem que nombré “La educación musical en la escuela rural chilota, bajo la mirada de la pertinencia cultural” donde instalo la experiencia de “el coro de niños huilliches” dirigido por el fallecido compositor y director de orquesta Gabriel Coddou.

En el capítulo tercero denominado “Hacia el reencuentro con la Isla, docentes y escuela” se comunica la metodología de esta investigación que se ha desarrollado en el marco de la línea teórica de la antropología y de la etnografía de la educación., en efecto este estudio se enmarca en la recopilación de discursos de docentes de música de la Isla de Chiloé, de la identidad cultural que surge de los

individuos en relación con su entorno, los fenómenos culturales y su relación en el curriculum escolar.

En este estudio el acercamiento a los docentes de música de la Isla de Chiloé se realizó a partir de un enfoque cualitativo, que consistió en el trabajo etnográfico mediante la observación y el contacto con los individuos, lo que permitió que la recogida de datos en terreno entregara la información necesaria para realizar las entrevistas pertinentes a los y las docentes de música de la comunidad, las que posteriormente se abordaron con la técnica de análisis de discurso. También el trabajo investigativo en terreno sirvió para poder conocer la forma en que se aborda la pertinencia cultural en algunas aulas de clases de la comuna de Ancud, Quellón (Isla Laitec) y Achao (Isla de Quinchao), en la asignatura de artes musicales.

En último lugar el capítulo cuarto denominado “Conclusiones, hallazgos y realidades” intenta responder a la pregunta de investigación, sobre cómo el profesor de música de la escuela chilota trasladada al aula sus saberes musicales.

Después nos encontraremos con los anexos donde se adjuntan las dos entrevistas realizadas a los docentes y finalmente la bibliografía.

CAPITULO PRIMERO

MEMORIA Y ORIGENES

Apelo a mi memoria y vuelvo a recorrer los escenarios educativos por los que transité en mi niñez, como hija de la educación rural chilota, y hoy como estudiante de pedagogía en Música en la capital de Santiago de Chile. Lo que conllevó a que como chilota tuviera que abandonar por un largo periodo mi Isla, familia y tradiciones - pero que hasta la fecha he intentado mantener a pesar de los kilómetros de distancia- en pro de tener acceso a la educación superior, y formarme profesionalmente, una de las grandes desventajas que tiene el territorio insular, que en pleno 2021 no se pueda contar con educación superior dentro de la isla, donde se pueda formar por ejemplo a profesores y profesoras con una visión educativa intercultural, que valide la sabiduría de los territorios y comunidades huilliches/chilotas.

El archipiélago de Chiloé está localizado en el sur de Chile, entre los paralelos 41° y 43° de latitud sur. Comprende una isla principal, la isla Grande de Chiloé, y un gran número de islas e islotes menores, alrededor de 30 habitadas. El archipiélago tiene una superficie de 9181 km² y contaba con una población total de 168185 personas en el año 2017.

Administrativamente pertenece a la provincia de Chiloé (con excepción de las islas Desertores, que pertenecen a Palena, y la Isla Doña Sebastiana, que pertenece a Llanquihue), en la región de Los Lagos. En el archipiélago hay diez comunas: Ancud, Castro, Chonchi, Curaco de Vélez, Dalcahue, Puqueldón, Queilén, Quellón, Quemchi y Quinchao. Chiloé es una transformación de Chilhué, la adaptación al español de *chillwe*, palabra que en mapudungun significa “lugar de chelles”. Los chelles (*Chroicocephalus maculipennis*), también llamados cáhuiles o gaviotines, son aves blancas de cabeza negra, muy frecuentes en las playas y lagunas del archipiélago.

Si bien la condición insular ha dejado a Chiloé aislado del resto del país, esto no ha sido impedimento para gozar del avance tecnológico, aunque el alcance sea lento y sesgado, lo que da un carácter provinciano a la zona. La llegada del suministro eléctrico a las zonas rurales, la televisión por cable, internet, telefonía, no han logrado alterar las tradiciones y costumbres de la isla, debido a la fuerte identidad local centrada en una profunda vivencia de su cultura.

La cultura chilota es eminentemente mestiza y nace del encuentro entre huilliches, veliches, chonos, y el elemento hispano, este último principalmente referido a los misioneros jesuitas quienes, a través de la “Quinta Misión”, introdujeron la cultura española a la isla, encontrándonos hasta nuestros días curiosos vestigios que

datan del siglo XVI tales como el almud (unidad de medida) la ferviente religiosidad, el arte de los rezadores, la figura del fiscal, único cargo laico de la iglesia dentro de la misión circular que representaba al sacerdote en ausencia de éste.

El sincretismo produjo un gran desarrollo en el ámbito de las artes, especialmente en la arquitectura y la música. Esta última ha adaptado elementos nuevos sin perder sus características propias que muestran el aporte barroco de los jesuitas, expresado en la polifonía vocal, destacando el gozo, la salve y los villancicos, la versificación del canto, la danza e instrumentos musicales introducidos en Chiloé. Estos en su mayoría provenientes de Europa, tales como la guitarra, la vihuela, y el rabel, pertenecientes a la familia de los cordófonos, se vieron ampliados por nuevas presencias culturales, a la que se suma la práctica del acordeón, instrumento de uso masivo en la isla y cuya ejecución fue difundida por oleadas de alemanes que llegaron a Chiloé a fines del siglo XVIII. Es principalmente en las expresiones de tradición religiosa/popular donde se convive socialmente, y es que después de una peregrinación religiosa los fieles se reúnen entorno a la fiesta popular, donde se come curanto, yoco, asado de cordero al palo, y se toma chicha de manzana. Los músicos que integran las bandas de la procesión generalmente son compuestas por familias completas dedicadas a la actividad musical, tanto como intérpretes, y "lutiers", quienes son los mismos encargados de amenizar el baile con ritmos populares tales como: el vals, costillar, cueca, entre otros. Es allí donde el chilote y la chilota revelan una identidad cultural propia basada en el mestizaje.

¿Pero qué pasa con ese Chiloé profundo mapuche/huilliche que resiste y ha resistido los embates de la colonialidad, y que mantiene firme sus tradiciones en las comunidades y territorios chilotes? Son los huilliches quienes buscan ser reconocidos como el décimo pueblo originario del país y aspiran a que su identidad no se diluya dentro de la cultura mapuche. Los huilliches de la isla de Chiloé buscan ser reconocidos como el décimo pueblo originario del país, recogiendo así la demanda de más de 8 mil comuneros organizados. Quieren tomar distancia del pueblo mapuche, ya que el Estado, a través de la Ley Indígena, los considera parte de esta etnia. Si bien el artículo 1° de esta legislación sólo reconoce expresamente al pueblo mapuche, siempre se ha entendido que ese reconocimiento abarca e incluye a todas las "subfamilias", es decir, a los pehuenches, lafquenches y huilliches, pero para los huilliches de Chiloé esta categorización no les sirve para mantener sus tradiciones, pues se sienten distintos culturalmente del resto de los mapuches. Incluso, diferentes a los "continentales", pues el aislamiento insular los ha conformado de un modo distinto a raíz de una relación directa con la corona española, a diferencia de los

mapuches del continente. Por eso ven con inquietud cómo los símbolos mapuches se instalan en la isla mermando, a juicio de los huilliches, su identidad y cultura original.

Pareciera que en la isla de Chiloé habitan dos culturas, la que surge de la colonialidad que buscaba homogeneizar y exterminar al pueblo indígena del escenario de la naciente patria, en pos de la civilizatoria instalación del estado nacional chileno con todos sus dispositivos de control, y así construir un país a imagen y semejanza de Europa: blanco, civilizado y progresista, de esta manera formar ciudadanos que cumplan con la visión del imaginario país en vías de desarrollo. Y la otra cultura que históricamente el sistema educativo a minorizado y desvalorizado, sobre los saberes y conocimientos educativos indígenas en el currículum escolar, presentándolos como inferiores ante la sociedad y cultura dominante. Las investigaciones han demostrado que, históricamente, la escuela ha cumplido una función central del proyecto colonial en Chile y actualmente del Estado, encargada de transmitir los contenidos educativos escolares como un mecanismo de exclusión por parte de la sociedad y cultura dominante hacia las sociedades indígenas (Mansilla et al., 2016; Hernández y Vargas, 2015). Acto que instala la invisibilidad de nuestra cultura indígena y peor aún, la persecución y abuso contra el pueblo mapuche. Junto con ello, les quita su validez ontológica, mediante una visión reduccionista de los conocimientos indígenas y categorizándolos como saberes que carecen de un método científico (Freyre y Ramos, 2012; Vasilanchis, 2011). Así, los contenidos educativos escolares categorizan los conocimientos indígenas como saberes que se sustentan en la experiencia y el sentido común, cuyo alcance epistémico no daría cuenta de la forma racional de construir conocimientos (Freyre y Ramos, 2012). Este tipo de argumentos en el contexto escolar ha perpetuado la predominancia de los conocimientos escolares occidentales como únicos y válidos, para avanzar hacia la construcción de conocimientos desde una monoculturalidad del saber. Esto ha generado en el inconsciente de los individuos indígenas una desvalorización de lo propio, mediante el abandono de su propia lengua, y la vergüenza étnica que han ido construyendo en el marco de la educación escolar. Así, mediante la escolarización se ha buscado sistemáticamente que el indígena abandone lo propio, para avanzar hacia la formación de ciudadanos 'chilenizados' y desarraigados de su contexto social, cultural y territorial (Quintriqueo, 2010). En efecto, es en la escuela donde se construye una representación social negativa de la identidad social y cultural de los individuos, donde se asume que lo propio no se ajusta a los patrones culturales occidentales y, por lo cual, no contribuiría a una movilidad social ascendente. Desde esta racionalidad se han desarrollado los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una mirada excluyente del medio

sociocultural en el cual se sitúa la escuela, con lo cual, los aprendizajes no son útiles en el quehacer diario de los estudiantes (Freyre y Ramos, 2012).

En esa perspectiva, se observa que, históricamente, la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental ha permeado la sociedad indígena mediante sus distintas instituciones. Ejemplo de ello son la iglesia y la escuela, que han institucionalizado la transmisión de una ideología y representación social de corte eurocéntrico occidental. En el contexto escolar, esto se ve reflejado en su currículum monocultural y monolingüe, así como en las prácticas pedagógicas monoculturales, que han contribuido en la instalación de limitaciones y obstáculos, que no han permitido avanzar en la construcción de un diálogo simétrico entre las personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018). De tal manera puedo comprender que tal vez la discusión debería apuntar a cómo reflexionamos y entendemos que las culturas cohabitan, no desde una mirada dicotómica, sino los esfuerzos deben dirigirse a descubrir y encontrar puntos de encuentro e ir descubriendo el verdadero “enemigo” de las culturas, que finalmente es el poder, que provoca asimetrías e instala de manera autoritaria prácticas de conocimientos y verdades absolutas, no reconociendo otros saberes ni formas de vida.

CULTURA: ALGUNOS CONCEPTOS Y SUS IMPLICANCIAS

En el uso cotidiano el término cultura se refiere a una cualidad deseable que adquirimos al acudir a suficientes números de conciertos u obras teatrales, y a visitar museos y galerías de arte. Sin embargo los antropólogos tienen una visión diferente, como Ralph Linton comenta:

“La cultura se refiere al estilo completo de vida de una sociedad, y no simplemente a aquellas partes de ésta a las que esa sociedad considera como más elevadas o deseables. Esta cultura, cuando se aplica a nuestra vida cotidiana, no tiene nada que ver con tocar el piano o leer a Browning, para los científicos sociales tales actividades son simplemente elementos dentro de la totalidad de nuestra cultura. Esta totalidad incluye también actividades tan mundanas como fregar platos, o conducir un automóvil. En consecuencia, para el científico social no existen sociedades incultas, y ni siquiera individuos. Cada sociedad tiene una cultura, no importa lo simple que ésta pueda llegar a ser, y cada ser humano es cultural, en el sentido que participa en una u otra cultura”.

Por tanto cultura, se refiere a innumerables aspectos de la vida. Algunos antropólogos piensan que las culturas son normas o ideas para la conducta. La mayoría de ellos definen la cultura como el conjunto de conductas aprendidas, creencias, actitudes, valores e ideales que caracterizan a una sociedad o población.

En efecto, si es solo una persona la que hace o piensa ciertas cosas, ese pensamiento o acción representa un hábito personal, no un patrón cultural. Para que un pensamiento o acción se pueda considerar cultural, debe ser generalmente compartido por algunos grupos de la población o por grupo de individuos, incluso aunque alguna conducta no sea frecuentemente practicada, se considera cultural si la mayoría de la gente piensa que es apropiada. También compartimos comúnmente características culturales con segmentos de nuestra población que coinciden con nosotros en los orígenes étnicos o regionales, afiliación religiosa y ocupaciones que son las mismas o similares a la nuestra. Tenemos ciertas prácticas, sentimientos y creencias comunes con nuestros compatriotas, y compartimos también otras características con gentes que viven más allá de nuestra sociedad, pero que tienen intereses similares. (Ember, Ember y Peregrine, cap. 13, el concepto de cultura)

En 1871 con la aparición del libro Primitive Culture de Edward B. Tylor a partir de la década de 1970 se define la cultura en términos simbólicos como telaraña de significados, como estructuras de significación socialmente establecidas. Esta concepción surge a partir del influyente libro de Clifford Geertz, The Interpretation

of Cultures (1973), que da inicio a lo que suele llamarse "fase simbólica" en la formulación del concepto de cultura. La cultura ya no se presenta ahora como "pautas de comportamiento", como en la década de 1950, sino como "pautas de significados". En esta perspectiva podemos definirla como "la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados".

Esta definición, inspirada en Clifford Geertz y John B. Thompson (1998) — comunicólogo inglés que ha prologado críticamente al primero—, ya contiene una distinción estratégica en el ámbito de la cultura que no suele tomarse en cuenta lo suficiente: la distinción entre "formas objetivadas" y "formas interiorizadas" de la cultura, dialécticamente relacionadas entre sí. En efecto, por una parte, los significados culturales se objetivan en forma de artefactos o comportamientos observables, llamados "formas culturales" por John B. Thompson (1998:202ss); por ejemplo, obras de arte, ritos, danzas; y por otra, se interiorizan en forma de habitus, de esquemas cognitivos o de representaciones sociales. En el primer caso tenemos lo que Bourdieu (1985:86ss) llamaba "simbolismo objetivado" y otros "cultura pública", mientras que en el último caso tenemos las "formas interiorizadas" o "incorporadas" de la cultura. Por supuesto que hay una relación dialéctica e indisoluble entre ambas formas de la cultura. Por una parte, las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura; y por otra, no se podrían interpretar ni leer las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o habitus que nos habilitan para ello. Esta distinción es una tesis clásica de Bourdieu (1985:86–93) que desempeña un papel estratégico en los estudios culturales, ya que permite tener una visión integral de la cultura en la medida en que incluye también su interiorización por los actores sociales. Más aún, permite considerar la cultura preferentemente desde el punto de vista de los actores sociales que la interiorizan, la "incorporan" y la convierten en sustancia propia. Desde esta perspectiva podemos decir que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura.

EL CONCEPTO DE CULTURA SEGÚN MARÍA VICTORIA PERALTA

Se entiende por cultura:

Un conjunto relacionado, acumulativo y dinámico de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas o adaptadas por una comunidad, en respuesta a un sistema de necesidades de todo tipo, y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas permanentemente.

Aspectos importantes que contiene esta definición, y que se hace necesario entrar a explicitar, serían:

a) Que toda cultura es esencialmente una creación. Por lo tanto, es siempre valiosa, en especial para quienes la originaron. Supone una respuesta singular a problemas esenciales de una comunidad humana, lo que implica asumir una actitud de respeto hacia ellas, acorde a los planteamientos de un "relativismo cultural".

b) Que toda cultura al estar configurada por un conjunto vinculado de factores es básicamente un sistema, donde sus diferentes componentes tienen relaciones entre ellos y, por lo tanto, mantienen niveles de interdependencia y sustentación. En tal sentido habría que considerar el equilibrio que existe en un sistema cultural, y que cualquier elemento clave que es afectado, produce directas consecuencias en otros, pudiendo llegar a desestructurarse ese todo armónico, que en definitiva es una cultura.

c) Que toda cultura es un fenómeno colectivo de una comunidad humana que ha determinado ciertas condiciones mínimas de concordancia y que comparte ciertas maneras generalizadas de pensar, sentir y actuar. Por tanto, ese patrimonio, que es a la vez herencia social y que se ha configurado a través de la práctica histórica con el aporte de muchas generaciones, tiene una serie de significados implícitos y explícitos, que son sentidos como importantes para esas personas, quienes lo valoran y transmiten y recrean.

d) Que la cultura genera respuestas muy diversas, ya que los seres humanos tienen necesidades que van desde lo más concreto, como serían las referidas a lo básico para la existencia de la vida física: subsistencia, protección, etc., hasta aquellas que se refieren a aspectos de realización, explicación, trascendencia, etc., y que se manifiestan en ideologías, creencias, teorías, valores y otros, que tienen que ver con las llamadas necesidades de "desarrollo" o "humanas", porque apuntan a lo más distintivo del género humano.

e) Que habrían ciertos bienes culturales que son compartidos por grupos mayores de personas, porque apuntan a significados que son relativamente comunes a todos, y que por otra parte, habría otros de carácter más específicos y diferenciados, que tienen que ver con sentidos más particulares. Este aspecto introduce la dimensión "espacial de las culturas", y es lo que permite referirse a sus diferentes ámbitos o extensiones, los que irían desde una "cultura global", que sería supuestamente la que se comparten muchos sectores del mundo, hasta una "cultura local", que sería la propia de un grupo determinado, pasando además, en el caso de Latinoamérica, por una cultura occidental, latinoamericana y nacional.

f) Que la cultura es un proceso de permanente creación, lo que invalida el carácter de estática que a veces se le da, ya que está permanentemente renovándose en función de ir respondiendo a los satisfactores -también cambiantes- de las comunidades que las crean. Al respecto, habría que considerar que si bien es cierto que hay en ella factores de estabilidad, dada por elementos centrales que la caracterizan, esto no significa tampoco que su esencia sea el "estancamiento", ya que de ser así no podría tener la flexibilidad necesaria para evolucionar a través de los tiempos. De esta manera se introduce la dimensión "temporal de la cultura", en cuanto a que existiendo una continuidad también posibilita la presencia de bienes nuevos o de interpretaciones diferentes. Este antecedente es importante tenerlo presente respecto a la cultura latinoamericana, nacional y las locales.

A veces, cuando se postula desarrollar currículos pertinentes a estos ámbitos más cercanos y propios, se tiende equívocamente a restringirlos a su dimensión en el pasado, el cual es importante y enraíza sin dudas, pero que no significa que se deban olvidar los aportes de estas culturas en el presente, e incluso las proyecciones que ya están surgiendo de su continuidad a futuro.

INTERCULTURALIDAD, LA PLURICULTURALIDAD Y EL MULTICULTURALISMO

Los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El «pluri», en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo. Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. No obstante, hoy en día el uso intercambiado de ambos términos sin distinguir entre ellos es frecuente, inclusive en casi todas las Constituciones de la región en sus reformas de los noventa donde se hacen referencia al carácter diverso del país. La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (Catherine Walsh Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado 2008)

QUÉ ES EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La Educación Intercultural es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad de culturas, de cosmovisiones, de interpretaciones de la realidad, de producciones, transmisiones y aplicaciones de conocimientos, y de formas de transformar e innovar. En general, se requiere del ejercicio transdisciplinar, donde el conocimiento académico se construye a partir de las demandas de los actores que viven los problemas a diario, quienes están en condiciones de compartir perspectivas, conocimientos e interpretaciones relevantes para abordar los problemas de manera integrada.

Desde sus comienzos la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas. (Catherine Walsh, *Interculturalidad crítica y educación intercultural* 2009). Finalmente la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos y todas de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA Y EN CHILE

En América Latina, la década de 1980 marca el inicio de la institucionalización de la educación intercultural, como un nuevo paradigma en la relación educativa entre los pueblos indígenas y el Estado (Czarny, 2007). Las transformaciones políticas y económicas de los países latinoamericanos, en particular con la aplicación de las políticas neoliberales, dieron paso a preocupaciones orientadas a la participación económica de los ciudadanos en el espacio nacional (Bolados, 2012; Hale, 2004, 2002). Según Gasché (2004), la educación intercultural en medio indígena se volverá la manifestación de discursos y prácticas que intentan integrar a los niños indígenas en el contexto de los estados neoliberales.

La educación intercultural “no oficial” en Chile sienta sus orígenes en el año 1925, aproximadamente, a través de demandas sociales, las cuales fueron lideradas por intelectuales mapuches en el ámbito económico y educacional (Foerster y Montecino, 1988). En el ámbito económico, se demanda una educación en las áreas de aritmética, referidas al dominio de operaciones básicas (la adición y sustracción), como una estrategia para contrarrestar la usurpación de tierras y ganado que afecta directamente el ámbito económico de las familias mapuches (Serrano, Ponce y Rengifo, 2012). En el ámbito educacional, se demanda el dominio de la lectura y escritura, como una respuesta para eliminar el castigo físico y simbólico que sufrían los niños y jóvenes mapuches producto de no dominar el castellano (Quidel, 2015). De esta manera, la escuela en contexto mapuche se caracteriza por instalarse bajo el régimen de violencia física, simbólica, valórica y epistémica, que violenta a los niños y jóvenes mapuches en su proceso de escolarización.

Sin embargo, estas demandas educativas no prosperaron, aun cuando se logró incorporar progresivamente el uso del mapunzugun en algunas escuelas, no obstante, estas sólo fueron experiencias aisladas (Quintriqueo y Muñoz, 2013; Foerster y Montecino, 1988). Así, la incorporación del mapunzugun en la escuela como elemento de revitalización y resistencia a la educación escolar no funcionó, ya que mediante el propio mapunzugun se fue avanzando en la colonización, en la transmisión de conocimientos eurocéntricos occidentales. Este proceso implicó, progresivamente, el olvido de lo propio, principalmente el desuso de la lengua vernácula.

En esa perspectiva, es solo durante el período de Alwyn (1990-1994) donde se comienzan a generar procesos formales de acercamiento entre mapuches y no mapuches para avanzar en la instalación de un sistema de educación intercultural (Turra, 2017). En el año 1993, con la promulgación de la Ley Indígena N°19.253, se constituyen las bases que establecen la educación intercultural. Sin embargo,

esta se realiza bajo prescripciones específicas. Por ejemplo, cumplir con el requisito de representatividad de población mapuche en el territorio, instalándose sólo como un programa piloto en el año 1996 en algunas escuelas de La Araucanía. No obstante, con el devenir de los años se comienzan a crear marcos regulatorios y normativos que sustentan esta modalidad educativa.

El Decreto Supremo 280 establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y fija normas generales para su aplicación para el sector de aprendizaje Lengua Indígena de primero a octavo año de Enseñanza Básica. Además, del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (OIT), en el título VI, Educación y medios de comunicación, en los artículos 27, 28, 29, 30 y 31, expresa la necesidad de considerar a los pueblos indígenas y sus lineamientos para instalar las políticas educativas en contexto con alta densidad de población estudiantil indígena. En este mismo sentido, la Ley General de Educación manifiesta de forma explícita en el título I, Normas generales los principios y fines de la educación, artículo 3, incisos (b), (e) y (l), la incorporación de una educación que responda a los intereses de todos los estudiantes desde un enfoque de interculturalidad.

En ese mismo sentido, es en el año 2010 que se estipula el sector de lengua indígena (mapunzugun) como una asignatura del currículum escolar. Esta tiene incidencia en el promedio de calificaciones alcanzado por los estudiantes al final del año escolar. Sin embargo, solo es obligatorio impartirla en aquellas escuelas que cuenten con una matrícula igual o superior al 20% de población mapuche. Igualmente, con la implementación de la asignatura de lengua indígena, se incorpora la figura del educador tradicional, quien es definido desde la normativa como un agente educativo mapuche reconocido por la comunidad, para mediar y facilitar la incorporación de conocimientos mapuches y la enseñanza de la lengua vernácula al interior de las aulas, en conjunto con el profesor mentor (Mineduc, 2013). El profesor mentor es el profesional encargado de apoyar y monitorear el quehacer educativo del educador tradicional en el aula, tanto en el ámbito pedagógico, didáctico y como metodológico (Mineduc, 2013). La figura del educador tradicional se justifica en el desconocimiento de los profesores mentores sobre saberes y conocimientos educativos mapuches. De esta manera, educador tradicional y profesor mentor se constituyen en los actores educativos encargados de implementar la educación intercultural en la escuela, enmarcada en la implementación de la asignatura de mapunzugun. Esto trae consigo el desafío de hacer dialogar los saberes mapuches y escolares que cada uno porta producto de sus procesos de educación escolar, familiar y comunitaria.

PERTINENCIA CULTURAL DE LOS APRENDIZAJES

Las reflexiones sobre la pertinencia cultural en el ámbito educativo son variadas, por ello recopilé las más relevantes para esta investigación. De acuerdo con Hevia, Hirmas y Peñafiel (2004), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural es aquel que toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad; colabora con el enriquecimiento de la experiencia vital y cultural de las personas, y contribuye al aprendizaje significativo en su formación. Para Peralta y Fujimoto, la pertinencia cultural de los contenidos e instrumentos educativos implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en que coexisten los estudiantes, desde lo local a lo global, “pero como parte de un proceso intencionado (de diálogo y negociaciones de saberes) que tiene conciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente” (1998: 130). La pertinencia cultural conlleva una dimensión ética, lo cual nos remite al respeto del otro y a su cultura, asumiendo y proclamando el derecho a la alteridad:

La pertinencia demanda, así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por lo tanto, los paradigmas que los sostienen. No asumir diferencias culturales en las poblaciones atendidas transforma estas diferencias culturales iniciales en desigualdades (LLECE-UNESCO, 2008: 9).

En este mismo sentido, Freire (1986) había arribado a conclusiones muy claras sobre el respeto al otro en el ámbito educativo; señalaba que cualquier práctica educativa basada en lo estandarizado y preestablecido es burocratizante y antidemocrática, y también reflexionaba en torno a que lo fundamental es lo diferente (base del carácter ético de la pertinencia).

En ese sentido brindar una educación con pertinencia cultural se vuelve un imperativo ético, pues es uno de los medios que nos permitirá reconocer la alteridad y combatir la exclusión y la desigualdad sociales, asumiendo y respetando las diferencias culturales, reforzando y enriqueciendo las identidades culturales y considerando los elementos significativos y priorizados de cada cultura.

Bajo estos lineamientos nace la reflexión sobre la importancia de la educación musical en la escuela rural chilota bajo la mirada de la pertinencia cultural, y de cómo el docente de música o profesor mentor traslada al aula sus vivencias musicales en vista de potenciar la pertinencia cultural de los aprendizajes. En torno a estas preguntas de investigación podrían surgir diferentes interrogantes como si la identidad local compite o no con la identidad nacional, si la cultura

chilota y huilliche al ser una minoría ha sido segregada por las políticas públicas, si los planes y programas educativos responden a la pertinencia cultural de aquellos grupos omitidos e invisibilizados, versus las culturas oficiales/dominantes. Según Magendzo “buscar la pertinencia no es la mera “folclorización” del currículo”. En efecto es una necesidad que los currículos valoricen y validen las formas de vida y sabiduría de la comunidad y familia, como parte de los saberes previos de los y las estudiantes.

Reflexiones que también cuestionan si es que la forma común de vida, costumbres, cultura, etc., del entorno, habitan y permanecen también dentro de la escuela chilota y si es así, la importancia de una educación con perspectiva intercultural o con pertinencia cultural, sobre todo en contextos como la isla de Chiloé donde pareciera ser que por el solo hecho de ser Chiloé esta visión educativa viene por añadidura dentro del curriculum, pero lamentablemente no es así, ya que todo apunta a esfuerzos locales más que a políticas públicas que respalden y consideren una educación con pertinencia educativa en los sectores rurales, donde la escuela sea un lugar abierto a la comunidad para que convivan los saberes ancestrales, validando los conocimientos que tienen.

Algunos de los cuestionamientos y críticas al curriculum escolar en escuelas rurales va ligado a que en la práctica se asocia la cultura local únicamente con el concepto de folclor, limitando las prácticas musicales a talleres folclóricos, distanciando lo identitario local con las culturas oficiales dominantes. Es un desafío entonces para el docente rural adaptar el curriculum oficial al contexto isleño en este caso, ¿qué recursos y herramientas utilizará?, ¿qué repertorio musical aplica en su práctica docente?, ¿qué estrategias pedagógicas utiliza? son preguntas que tal vez al buscar y encontrar posibles respuestas, aporten al quehacer pedagógico de los y las profesoras de la Isla.

CAPITULO SEGUNDO

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CON PERTINENCIA CULTURAL CHILOTA

MÚSICA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

El notable incremento de una sociedad cada vez más plural debido al aumento de los niveles de inmigración que se dan en las sociedades actuales, nos sugiere a los docentes una nueva visión de la educación en todos los ámbitos educativos desde la escuela hasta la educación universitaria. El cambio social que estamos viviendo, nos hace pensar aún más en la necesidad de educar interculturalmente, ya que cada vez más, seguimos incorporando a nuestra cultura un gran número de personas con culturas y lenguas diferentes Muñoz Sedano (1997).

El estudio sobre cómo influye la música en el desarrollo de la interculturalidad, ha sido abordado por diversos investigadores como (Lundquist y Szego, 1998; Anderson y Campbell, 2011; Pérez-Aldeguer, 2013; Volk, 1998). También, se han realizado diversas investigaciones relacionadas con la repercusión y efecto de la enseñanza del aspecto rítmico en la educación desde las distintas disciplinas entre las que destacan la música, la psicología, la lingüística o el deporte (Clayton, Sager y Will, 2004). Un claro referente sobre cómo influye la música, y concretamente la educación del ritmo en la formación integral del individuo fue desarrollada por el pedagogo y compositor suizo Jaques Dalcroze, (2014). Cabe destacar, que para estudiar las cualidades de la música se han realizado numerosas investigaciones, las cuales nos dicen que mediante ella se potencia la inclusión, tanto desde el punto de vista social, religioso o étnico (Bamford, 2006). Además, según Nussbaum (2001) mediante el conocimiento de otras culturas y principalmente de su música, se desarrolla la competencia intercultural, debido a que a través del conocimiento de las costumbres, los hábitos, las manifestaciones culturales, o las creencias, podemos pensar cómo se sienten las personas que conviven en un determinado grupo social, desarrollando de este modo el sentido de la empatía. En la actualidad, se han desarrollado programas para trabajar tanto la educación rítmica como la percusión, como el desarrollado por (Pérez-Aldeguer, 2012a), en el cual se ha demostrado que es posible el desarrollo de la competencia intercultural mediante la educación rítmica, coincidiendo también estas percepciones con el trabajo realizado por Hernández Bravo (2011). Por otro lado, para un adecuado desarrollo y fomento de la educación intercultural debemos evitar su idealización temporal, ya que dicha concepción puede perder su temporalidad y continuidad en los procesos educativos y de inclusión, debido a

ese carácter temporal en las prácticas del aula. De modo que, es conveniente que la educación intercultural se conciba como una finalidad en todo el proceso educativo de la persona, donde no solo será importante que aprenda y entienda la cultura en la cual está viviendo, sino que principalmente deberá garantizar la aceptación de la persona por parte de la sociedad (Jordán. et al., 2002; Ortega, 2001).

La consideración de la música en la sociedad actual debe contemplarse desde un punto de vista multicultural. La concepción de la música restrictiva y poco plural no era adecuada, por lo que se necesitaba una nueva visión más amplia y abierta para un mayor conocimiento y comprensión. Por lo tanto, para poder llevar a cabo esta nueva concepción de la multiculturalidad de la música, era necesario incorporar la música de las diferentes culturas en todos los niveles educativos, reformular los contenidos y estrategias, y elaborar nuevos materiales didácticos (Kraus, 1967; Bruhn, 2010; Rodríguez-Quiles, 2013). Según Hargreaves et al. (2002) a través de la música se puede contribuir a desarrollar la competencia intercultural. Dicho desarrollo intercultural es posible ya que el entorno que rodea al niño desde muy temprana edad se ve influenciado por la música, ya que la interacción de la sociedad con la cultura musical favorece que podamos utilizar la música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural. El nuevo posicionamiento de la música en la sociedad actual, nos hace pensar en cómo podremos mediante la música llevar a cabo una educación integral en nuestro alumnado. Este nuevo planteamiento ofrece el sentido a la concepción que se refleja en la ley educativa actual en España, en la que se habla de la educación musical como una educación de carácter general así como con carácter profesional (Touríñan y Longueira, 2010). En este nuevo escenario educativo e intercultural, donde cada vez más nuestra sociedad está adquiriendo una nueva realidad social y cultural, es cada vez más importante y necesario que la educación musical se reoriente hacia el conocimiento de la música en todos sus ámbitos y posibilidades, para transmitir unos conocimientos y valores comunes, donde la atención a la diversidad cultural y social de nuestra sociedad sea nuestro objetivo educativo (Giráldez, 1997). Desde el punto de vista de la educación intercultural la educación musical se convierte en una herramienta extraordinaria, debido a que mediante el conocimiento y comprensión de la música occidental denominada "cultura", así como también de las diferentes manifestaciones culturales que se dan en los diferentes países de todo el mundo, desarrollaremos la capacidad y espíritu crítico del alumnado y descubrirán que el hecho de conocer las otras manifestaciones culturales les facilitará aún más la comprensión de su propia cultura (Giráldez, 1997).

Para poder llevar a cabo una adecuada formación donde se relacione la música y la educación intercultural o la competencia intercultural, nos dice (Volk, 1998; Cernadas et al., 2013), que es aconsejable que los docentes de música adquieran los conocimientos necesarios en diferentes estilos musicales, para poder establecer una relación de cada uno de los estilos musicales con las diferentes épocas, donde se estudie la relación de la música con la cultura. Esta manera de conocer la vinculación entre la cultura y la música, pone de manifiesto la importancia de fomentar la relación entre la música y la educación intercultural en todos los ámbitos educativos. Según Regelski y Terry (2009) mediante la educación musical podemos transmitir en nuestros alumnos un carácter de pertenencia social y cultural, y en consecuencia la música se convierte en una herramienta de gran valor para el desarrollo de la competencia intercultural tanto en el ámbito educativo escolar como en el contexto de la educación superior.

Llegados a este punto, nos dicen Díaz e Ibarretxe (2008) que para poder desarrollar de manera adecuada y verdadera una educación musical intercultural, es necesario dar a conocer la existencia de subculturas dentro de nuestra propia cultura musical y de nuestro sistema educativo. Así mismo, según Pérez-Aldeguer (2014) la educación musical entendida desde un prisma intercultural, es aquella en la cual podemos conocer, comprender y percibir, de modo que entendamos esta relación y convivencia de las diversas manifestaciones musicales que están conviviendo juntas, independientemente de su intencionalidad y funcionalidad social que se representen en un determinado contexto cultural. Además, para poder llevar a cabo esta filosofía de educar mediante la visión intercultural el profesorado tendrá en cuenta todas las posibilidades de manifestación cultural que confluyan en el aula, potenciando con ello un mayor acceso a la concepción educativa intercultural (García y Sánchez, 2012).

Las investigaciones realizadas por (Reimer, 1993; O'Flynn, 2005) ponen de manifiesto que la finalidad de la educación intercultural debe contextualizarse, de modo que, la diversidad musical procedente de las diferentes culturas tenga como objetivo musicalizar, potenciando dicha musicalización mediante el conocimiento de las diferentes manifestaciones culturales así como de su funcionalidad.

De modo que, para poder desarrollar tanto en el ámbito escolar como en el universitario una adecuada educación intercultural, debemos tener presente el gran valor que nos ofrece la música popular, debido a que mediante su conocimiento se adquieren una serie de valores que contribuyen a fortalecer los valores sociales de pertenencia a un determinado grupo social y cultural (Woodside, 2008).

Por lo tanto, la educación musical se convierte en una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de la educación intercultural en todos los contextos educativos. Su importancia se pone de manifiesto debido a su capacidad comunicativa e integradora que se establece cuando se hace música, tanto de manera vocal como instrumental, porque mediante el acto comunicativo de la música que se genera al cantar o al tocar, se establecen nuevos procesos comunicativos (Leiva, 2011).

En la actualidad, existen determinados programas para trabajar distintos parámetros de la música. Según Pérez-Aldeguer (2012b) utilizando el ritmo como herramienta para la inclusión social, diseña un programa de intervención denominado Dum-Dum. Este programa potencia mediante la utilización del ritmo el desarrollo de la competencia interpersonal e intercultural, ya que cada ritmo individual es puesto en común con la finalidad de integrar a todos los miembros de la clase.

Según Schaffer (1988) para reconocer la música como una verdadera herramienta que integre las diferentes culturas es necesario tener en consideración los siguientes aspectos:

- 1.- Considerar que todos los sonidos son igual de importantes.
- 2.- Comprender y valorar en entorno sonoro.
- 3.- Potenciar las capacidades creativas de los alumnos.
- 4.- Contextualizar un lugar artístico común para todos los integrantes de un determinado contexto social.

Además, nos dice Frega (2004), que todas las consideraciones que hemos mencionado anteriormente sobre la música pueden darse en el aula de música, no solo porque lo permite su estructura y recursos, sino porque también la manera de organizar el aula mediante las técnicas que nos ofrece el aprendizaje cooperativo potencian una mayor interacción entre el alumnado favoreciendo una sólida educación en valores.

EDUCACIÓN CON PERTINENCIA CULTURAL EN CHILOÉ

¿De qué hablamos cuando nos referimos a educación con pertinencia cultural en Chiloé?

También llamada en algunos espacios educación patrimonial, un concepto que hoy día, está tensionado en lo discursivo, por lo que entendemos por patrimonio, y si ese concepto está ligado o no a las comunidades y territorios. Si bien existen variados estudios de investigación sobre la identidad cultural de Chiloé, mayoritariamente estos apuntan a la religiosidad, los mitos, leyendas y brujos como “la recta provincia” o la arquitectura de sus iglesias consideradas desde el año 2000 patrimonio de la humanidad por la UNESCO, también encontramos diferentes estudios musicológicos sobre el sincretismo musical, y la música chilota instalada netamente como algo exótico y folclórico., también podemos encontrar artículos que toquen el tema de la educación musical como espacio de discusión transdisciplinaria en el abordaje de la pertinencia cultural, pero éstos no abordan el rol del docente en la isla de Chiloé ni su quehacer pedagógico, como tampoco el repertorio musical escolar que aplican en sus aulas, ni las estrategias didácticas en pro de una educación con pertinencia cultural.

Es Victoria Peralta, una de las investigadoras nacionales que más ha abordado el tema de la pertinencia en la escuela, principalmente en la educación inicial, “se puede asociar y comprender el criterio de pertinencia sociocultural como aquello que es “apropiado a la cultura”, vista como el patrimonio social de un grupo. Un currículo culturalmente pertinente “implicaría que se debe hacer en función a lo mejor, y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales (universal, occidental, latinoamericano, nacional y local) e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente y de los proyectos a futuro” (Peralta, 1992, p. 5).

Siguiendo la fundamentación de esta autora es que mi investigación pretenderá reconocer y dar cuenta si la realidad educativa de la escuela chilota responde al criterio de la pertinencia cultural.

Pablo Yáñez Delgado (profesor de música chilote, Doctor en educación) en su libro “Relación dialógica para el abordaje de la pertinencia cultural en la enseñanza de las artes musicales” tiene su sustento teórico básicamente en estudios y aportes teóricos que dicen relación a la reflexión en torno a la pérdida de lo local, diversidad cultural en América Latina, la cultura de Chiloé, la reconversión de la cultura y la música en Chiloé, pertinencia cultural, folclore y sus diferentes perspectivas, teorías que me parece necesarias de replicar pero bajo el rol del docente y de cómo éste traslada al aula el patrimonio cultural chilote.

El cuaderno de educación artística y diversidad cultural emanado por el ministerio de educación, y en conjunto con el Consejo de la Cultura (2015-2018), dirigido a docentes, tiene la premisa de que: “como estado, debemos enfocarnos en impulsar acciones que liberen el potencial artístico de nuestra sociedad, que es sin duda parte esencial en la construcción de un país más igualitario y preparado para los desafíos del desarrollo”, podríamos entender tal vez que para el estado de Chile los esfuerzos por promover la cultura están ligados al desarrollo y no al rescate ni preservación de la cultura identitaria. Esto queda de manifiesto en la intención de separar conceptualmente a la pertinencia cultural del proceso educativo formal, mostrándolo como un concepto que puede ser trabajado fuera del proceso curricular de la escuela asociándolo solamente a actividades extracurriculares o de libre elección por parte de los y las docentes y directivos.

Si bien es cierto el estado de Chile ha hecho esfuerzos por entregar a los y las docentes herramientas que contemplen el sentido de pertinencia cultural, el aporte y compromiso ha sido escaso, ya que si dichos conceptos no son promovidos en las reformas educativas, y desde la formación inicial docente de todas las universidades, esto queda en la teoría de un cuaderno pero no en la praxis, dejando la responsabilidad al docente, quien de manera intuitiva hace una lectura de la realidad escolar y su contexto cultural para desarrollar su quehacer pedagógico.

¿Por qué una educación con pertinencia cultural?

FUNDAMENTOS TRADICIONALES	FUNDAMENTOS CONTEMPORÁNEOS
<ul style="list-style-type: none"> • Acercar • Conocer • Comprender • Respetar • Cuidar • Conservar 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar • Sensibilizar • Re crear • Re significar • Derechos culturales • Vincular con la memoria • La narrativa de los objetos

Cristian Bellei sociólogo de la Universidad de Chile, Máster en Política Educativa de la Universidad de Harvard y Doctor en Educación de la Universidad de Harvard. Ha centrado su investigación, docencia y sus publicaciones se refieren a las políticas educacionales, la inequidad educativa, el mejoramiento escolar y los factores asociados a los logros educativos. Para este autor los fundamentos tradicionales del por qué una educación patrimonial o con pertinencia cultural tienen ciertos verbos de acción que dicen relación con el acercar nuestra cultura, historia y memoria hacia las nuevas generaciones para conocerla, comprenderla, respetarla, cuidarla y conservarla, pero si vemos las nuevas corrientes en países como España que ha desarrollado fuertemente la educación patrimonial- incluso tiene un observatorio de educación patrimonial- estamos avanzando a nuevos conceptos que permiten sintonizar con aspectos socioafectivos de como entendemos el patrimonio, ya no solo desde una mirada academicista, sino desde esta nueva mirada podemos entender la educación patrimonial como una manera de disfrute, de sensibilizar, de volver a crear, de resignificar lo que entendemos como monumentos o lo que es significativo, que está ligado a los derechos culturales porque la educación patrimonial y la pertinencia cultural nos vincula con la memoria, y en la memoria abrimos paso hacia las vivencias, hacia las emociones y le damos una mirada desde los objetos a aquellos objetos con los cuales muchas veces hemos entendido malamente la educación patrimonial, es decir, comprender la importancia que la narrativa le asigna a lo que entendemos como patrimonio.

¿Qué esperamos de una educación con pertinencia cultural?

- Que conecte los contenidos de aprendizaje y contenidos, generando una contextualización del curriculum, para fortalecer la identidad cultural de las comunidades, concibiendo al territorio como una base para adquirir herramientas que nos sirvan para la vida, y le otorguen sentido a la experiencia educativa (por qué y para qué educamos).

En base a la experiencia de observación de la Escuela Rural de Quilquico, mediante su proyecto educativo, podemos entender de manera sistemática los requerimientos para instalar un curriculum con pertinencia cultural.

- Equipos directivos con visión.
- Profesores y profesoras en capacitación continua.
- Mirada horizontal del proceso enseñanza-aprendizaje.

- Incorporación de otros actores al proceso educativo: sabios tradicionales, artistas, redes de apoyo, vecinos y organizaciones comunitarias.
- Investigación como metodología de aproximación.
- Planificaciones contextualizadas.
- Salidas educativas a lugares de interés patrimonial, ambiental y artístico.
- Conocer desde el hacer y el sentir.
- Materiales educativos pertinentes: texturas, diseños, olores...
- Transversalidad e interdisciplinariedad versus asignaturismo.

Andrea Teiguel Alarcón directora de la escuela rural de Quilquico, explica estos requerimientos como un proceso para avanzar hacia una educación intercultural rural chilota, reflexionando sobre la importancia de contar con equipos directivos con visión, ya que muchas veces se ha visto que en Chiloé los esfuerzos son aislados, de ciertos profesores comprometidos con el folclor o la historia local, pero que lamentablemente son esfuerzos muy particulares, y cuando se va ese docente, la escuela pierde totalmente ese enfoque, entonces es necesario directivos con la visión clara de por qué y para qué educar en territorio chilote y cuáles son los desafíos de Chiloé que tienen que incorporarse al curriculum y conectarse. La importancia de contar con capacitaciones continuas para los y las docentes ya que no han sido formados bajo la visión de pertinencia cultural, sino que su preparación de pregrado ha sido bajo el paradigma asignaturista que da énfasis a la especialización de las asignaturas, pero para nada la visión de cuál es el rol del docente en la contextualización del aprendizaje y la mirada de los territorios, que es lo que debe primar en esta visión educativa. Se requiere además una mirada horizontal del proceso enseñanza-aprendizaje, algo que aún no está instalado, ya que todavía está el sistema educativo con una visión jerárquica que sitúa al profesor por encima del estudiante, bajo la lógica que el docente es el que sabe y el estudiante el que aprende, algo que no se concibe con la mirada del curriculum con pertinencia cultural y desde un enfoque patrimonial. Se trata entonces de cambiar el paradigma hacia un proceso de enseñanza aprendizaje que es horizontal y que es de ida y vuelta, en el cual muchas veces son más los estudiantes y las familias las que aportan los saberes al docente, lo que abre a la reflexión e invita al docente a entender en qué lugar se sitúa y hasta qué punto abre he integra su aula para entender que esas familias y nuestros niños y niñas poseen un acervo de sabiduría maravilloso que dejamos por mucho tiempo de lado.

Se requiere además, la incorporación de otros actores al proceso educativo, como nuestros sabios ancestrales de las comunidades, nuestros artistas, las redes de apoyo, los vecinos y las organizaciones comunitarias, todo eso que ha ido quedando afuera de la idea de las escuelas puertas adentro, desconectado totalmente de lo comunitario. También es necesaria la investigación como metodología de aproximación, de la cual no fuimos formados, pero la investigación de los y las docentes debe ser un ejercicio siempre presente desde el nivel parvulario hasta el término de su enseñanza media, ya que la investigación siempre será un puente que nos conecte con el patrimonio y con nuestra herencia cultural, también es necesario contar con planificaciones contextualizadas, que es un esfuerzo adicional, ya que no es un camino fácil, pero no se puede trabajar la pertinencia cultural solamente copiando y pegando o adaptando someramente el plan de estudios del ministerio, hoy día las escuelas cuentan con la ley SEP y hay recursos destinados para mejoramiento educativo pero se implementa poco en esta mirada.

Se requieren salidas educativas a lugares de interés patrimonial, ambiental y artístico, se requiere terminar con la idea de las escuelas puertas adentro y es necesario que los niños y niñas tengan contacto desde pequeños con los museos, con obras de arte, con los bosques y parques, como les vamos a enseñar a los niños todos los valores asociados al bosque si solo les mostramos diapositivas del bosque, debemos destrabar toda la burocracia que se genera para poder sacar del aula a los estudiantes a los lugares que generen aprendizajes significativos, además necesitamos conocer desde el hacer y desde el sentir, solo se aprende lo que pasamos por el corazón, y lo que pasa por las fibras de sensibilidad, y es por eso que se requiere estar en contacto con el patrimonio, con la herencia cultural, si no lo paso por la sensibilidad, por la memoria, por la narratividad que hay detrás del objeto es imposible que lo pueda aprender, se podrá memorizar para rendir una evaluación pero no será incorporado, se requiere además materiales educativos pertinentes, texturas, diseños, olores, colores, que es lo que se ha tratado de hacer en Quilquico, y para lograrlo es un gran desafío que requiere trabajar con nuestros artistas plásticos, diseñadores, ilustradores y artesanos en madera, ya que no podemos seguir adquiriendo estos materiales a las grandes cadenas, tenemos que lograr generar nuestros propios materiales educativos que necesitamos en Chiloé. Y como último punto se requiere transversalidad e interdisciplinariedad versus asignaturismo, para la escuela rural de Quilquico no existe la idea de tener una asignatura específica de patrimonio, ya que la verdadera posibilidad de incorporar un curriculum con pertinencia cultural en Chiloé es a través de un trabajo interdisciplinario entre distintas asignaturas donde se ponga en valor también a sectores que hoy día están desplazados del curriculum, como tecnologías, artes junto con ciencias, con lenguaje, con

proyectos en común, con aprendizajes basados en proyectos, para comenzar a tocar los contenidos y saberes para que no solo quede relegado a la asignatura de lengua indígena y cultura, es decir una mirada transversal para poder avanzar a la visión educativa con pertinencia cultural.

ESFUERZOS LOCALES MÁS QUE POLITICAS PÚBLICAS

La península de Rilán, pertenece geográficamente a la comuna de Castro, se ubica en relación al centro de la comuna al Noreste, aproximadamente a 10 km. Tiene forma semejante a un triángulo, con su base en el lado sur. Está parcialmente separada del resto de la Isla Grande por el fiordo de Castro y el Canal Dalcahue, la separa la isla de Quinchao. Tiene una superficie aproximada de 100 km² y su mayor anchura, unos 18 km, se encuentra entre las puntas de Peuque y Aguantao. En la costa de la península existen varios pequeños poblados como Curahue, Rilán y Quilquico, en este último poblado se encuentra la Escuela Rural de Quilquico, que promueve la formación integral de sus estudiantes, enfatizando la inclusión, atención a la diversidad en un clima de respeto, tolerancia y compromiso hacia las diferencias, valorando y rescatando la identidad cultural local y dignificando la labor social de sus ancestros.

La Escuela de Quilquico busca construir un proyecto educativo con pertinencia cultural y altos desafíos para un proceso educativo integral en un contexto rural, proyectándose como un referente de Escuela que fomenta sus sellos: el Patrimonial, Artístico y Medioambiental, en un espacio para la promoción de los valores de la sustentabilidad y conocimiento de su territorio para la formación de niños y niñas felices, íntegros, críticos y reflexivos, empoderados de su identidad rural-insular y con altas competencias, habilidades y conocimientos para desenvolverse en el mundo actual globalizado y para alcanzar una Educación Básica de alta calidad en un contexto rural.

LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA RURAL DE QUILQUICO

En una charla sobre educación con pertinencia cultural en Chiloé la directora de la escuela rural de Quilquico Andrea Teguel Alarcón comparte la experiencia del proceso de adecuación del proyecto educativo institucional y los resultados del rediseño de dicho PEI, comenta que lo principal fue volver a mirar y repensar cómo estaba escrito, quiénes eran, cómo se miraba la escuela, quiénes eran sus estudiantes, y así adherirse a sellos institucionales muy concretos y que les dieron la visión de patrimonio y diseño artístico, también el sello medioambiental y en base a esos tres comenzaron a trabajar sus planificaciones, y las actividades de aprendizaje. Aumentaron las horas para el trabajo del equipo directivo, que en la ruralidad no está para nada regulado, también habla sobre el perfeccionamiento y perfilación de las habilidades y competencias de los y las docentes, como forma de potenciar y motivar al profesorado en las áreas que gustan. También se impartieron talleres de desarrollo integral con foco en el arte y patrimonio gracias a convenios con MINEDUC y el ministerio de cultura.

Cuentan con espacios que reflejan la identidad del territorio de manera que la escuela pueda reflejar por todos lados los sellos que los erigen, por ejemplo en murales que tienen dentro de la escuela, el más significativo es la historia de Quilquico ilustrada en un mural, con participación de los niños y niñas de la escuela y de artistas locales, resaltando que los artistas de la comunidad no trabajan para la escuela sino en conjunto a la escuela, de esta manera las paredes de la escuela de Quilquico hablan sobre la historia local. También Andrea Teguel Alarcón comenta sobre los proyectos afines en cuanto a investigación, siendo la escuela rural de Quilquico una de las pocas escuelas chilotas que cuenta con un proyecto de recolección y de tratamiento de aguas lluvias, lo que ha transformado a la escuela en autosustentable ya que el suministro de agua potable proviene de las aguas lluvias mediante el tratamiento de potabilización, proyecto que surge en medio de la crisis hídrica que atraviesa la isla de Chiloé, para aportar, contribuir y colaborar con las necesidades del territorio. También cuentan con un proyecto de investigación de estudiantes de séptimo básico y profesores, que trata de cómo se puede mejorar la calefacción de las viviendas tradicionales de Chiloé, y cómo los invernaderos adosados a las viviendas incrementan sustancialmente el nivel de calefacción y confortabilidad. De esta manera los y las estudiantes van teniendo nociones críticas sobre cuáles son sus necesidades o los problemas que los circundan, y la escuela es a su vez un laboratorio para experimentar soluciones. La escuela rural de Quilquico además cuenta con un proyecto que desarrollaron hace dos años con el que ganaron un concurso para una fundación, que se llama: "Identidad y memoria indígena de la península de Rilán" donde los niños y niñas cuestionaron qué pasaba con la historia tan olvidada de la presencia indígena si el

99,9% de la toponimia de la península es indígena, y ahí dieron con el levantamiento indígena en 1712 y otros tantos episodios históricos olvidados o no incorporados a la escuela.

Entre los logros que nacen de la aplicación del curriculum con pertinencia cultural en la escuela rural de Quilquico está el aumento del SIMCE de lenguaje entre el año 2017-2018, después de estar entre los peores resultados de la comuna, y entender que la escuela estaba en crisis con pésimos resultados en lenguaje y matemáticas, la escuela no apostó por incorporar reforzamientos en dichas materias, si no por impartir talleres de circo, artesanía en madera, folclor, música y danza, además de fomentar las salidas a todos los espectáculos artísticos de la zona incluyendo la capital provincial Castro, todo eso sumado al ordenamiento de las asignaturas con dificultad y del enfoque, hicieron subir sistemáticamente los puntajes en los SIMCE pasando por sobre los demás colegios de la comuna incluyendo los particulares, también tuvieron un aumento sobre el promedio nacional de los indicadores de convivencia escolar, la última medición los dejó por sobre el promedio nacional, subiendo los indicadores de autoestima, de la valoración positiva hacia su escuela, su identidad personal e identidad territorial.

¿Cómo lo lograron?

A través de un proyecto educativo con pertinencia cultural curricular, donde se valida lo que son los niños y niñas de la escuela, hijos de agricultores, pescadores, hortaliceras, y de carpinteros. Cuando la escuela valora ese saber se transforman también las dinámicas de convivencia escolar. Es importante también resaltar el trabajo en conjunto de los docentes y educadores tradicionales que validan los saberes ancestrales de la comunidad.

ESCUELA Y COMUNIDAD

El concepto de comunidad

En su acepción más difundida, el concepto de comunidad refiere a un conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad. A partir de estas relaciones se genera una serie de sentimientos, afectos e identificaciones que, en lo que concierne al sistema educativo

Zygmunt Bauman (2003) señala tres características que permiten que una comunidad pueda definirse como tal, considerando su naturaleza o “modelo ideal”:

- a) que la comunidad pueda distinguirse respecto de otros grupos humanos;
- b) que sea pequeña, esto es, que sus miembros estén a la vista entre sí, y
- c) que sea autosuficiente, es decir, que provea a las necesidades de las personas que incluye.

Esta idea original de comunidad comienza a perderse cuando la comunicación entre sus miembros y el mundo externo se hace más intensa e importante que los intercambios mutuos. Es así que en un escenario de cambios sociales, culturales y económicos ligados a los procesos de globalización se alteraron las fronteras internas y externas de la comunidad original y ciertas garantías de certidumbre y seguridad que otorgaba el pertenecer a un mismo colectivo. Los individuos, más allá de los ámbitos de pertenencia, dejan de formar parte de una comunidad única, excluyente, como ámbito de pertenencia y de constitución de un nosotros. En cada individuo se dan cita diversas pertenencias comunitarias, algunas enmarcadas en el espacio local y otras de carácter nacional o regional, como por ejemplo las etnias, religiones, movimientos sociales, identidades culturales.

En estas comunidades, los individuos y agrupamientos construyen sus identidades y organizan sus opciones vitales manifestando un renovado interés por los contextos de la experiencia próxima, en desmedro de los ahora percibidos como distantes, abstractos y vacíos conceptos de ciudadanía social o de clase. . No obstante, las comunidades se (auto) activan para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas y articular sus demandas a autoridades de diverso tipo (Marinis, 2005). Es notoria la enorme diversidad de comunidades existentes,

Formar parte de una comunidad, según Bauman (2003) implica desarrollar operaciones complejas de identificación que nos permitan no ser extraños para los otros pues sigue perteneciendo a la comunidad esta sensación de estar “más o menos juntos” y avanzar (o retroceder) en cursos comunes de acción sobre la

base de ciertos rasgos compartidos (intereses, gustos, riesgos, inclinaciones, orientaciones éticas o estéticas, aficiones, etc.)

En estudios propios de la sociología contemporánea (como el citado de Vargas Cetina) se analizan las diferencias entre las viejas comunidades (propias de la modernidad) y las de la contemporaneidad (decididamente postsocial), y se identifica una serie de categorías (no exhaustivas ni definitivas, sino sólo a modo de ejes organizadores), como adscripción compulsiva, temporalidad, territorialidad y homogeneidad.

I) La adscripción compulsiva refiere a que al nacer un sujeto en una comunidad, esta se convierte en su lugar de inclusión y participación. En cambio, las nuevas comunidades estarían signadas por las ideas de elección y libertad,

II) Temporalidad: las viejas comunidades procedían de una memoria colectiva que se remontaba a un pasado lejano, y que suponía que “todo iba a seguir así”. Las comunidades del presente se caracterizan por su “no permanencia”. La inclusión de los miembros en una comunidad dura hasta que ellos satisfagan las necesidades que la originaron

III) La territorialidad era imprescindible para el formato tradicional de comunidad

Actualmente prima la desterritorialización, e incluso la virtualidad, a partir del avance de las nuevas tecnologías

III) La homogeneidad era un valor para las comunidades tradicionales. Actualmente, en cambio, prima el valor de la pluralidad,

Bauman (2003) señala los peligros de la individualización en un mundo atravesado por la globalización y en el cual ninguno puede ser el único dueño de su destino. Desde esta perspectiva, y considerando los problemas de la diversidad cultural y la desigualdad social, este autor plantea la necesidad de que existan comunidades entretejidas a partir del compartir y del cuidado mutuo, comunidades que atiendan y se responsabilicen de la igualdad en lo que hace al reconocimiento de los derechos humanos y las posibilidades de ejercer esos derechos

EL CONCEPTO DE COMUNIDAD EDUCATIVA

El concepto de comunidad educativa resulta de fundamental importancia para comprender el papel central que tuvo el sistema educativo en América Latina partir de la conformación de los Estados nacionales en la segunda mitad del siglo al responsabilizarse casi como único actor social de la tarea de enseñar. Esta centralidad permitió definir a la comunidad educativa como un espacio cerrado, instalando como únicos miembros (salvo situaciones puntuales) a los docentes, los alumnos y los padres, y estableciendo para cada grupo atribuciones claramente definidas.

En una gestión institucional cerrada se observa distancia respecto de la comunidad; el vínculo con ella no contempla estrategias de participación que incluyan expectativas, demandas y/o necesidades de los referentes familiares de los alumnos u organizaciones sociales territorialmente cercanas a la escuela. En este tipo de gestión, o esta forma de “hacer escuela”, la cultura resulta un elemento externo a la comunidad, y la función de la institución escolar es socializar según los valores de la sociedad y de una única cultura legítima.

Ya desde hace más de veinte años las escuelas vienen presentando gradualmente una tendencia a ser más “abiertas”

La tendencia de las escuelas abiertas implica –entre otros aspectos– una apertura al medio, para lo cual la institución debe ser sensible a las demandas y expectativas del entorno, y regular su acción, en muchos casos, en una negociación permanente en la que redefine y explicita los términos de intercambio. Cuando prevalece el modelo de escuela abierta, la relación con la comunidad es uno de los aspectos que se incluyen en el proyecto institucional, por lo cual se intenta canalizar las demandas sociales, compatibilizándolas con las actividades sustantivas de enseñar y asistir a los alumnos en su trayectoria por la escuela.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA RURAL DE QUILQUICO

REGLAMENTOS Y FUNDAMENTACIONES DEL PEI

Consideraciones legales y culturales, que respaldan nuestro Proyecto Educativo Institucional:

- Documentos Fundamentos Filosóficos: Declaración Universal de los Derechos Humanos; Declaración Universal de los Derechos del Niño; Constitución Política de la República; Ley 20.370 LEGE Ley General de Educación; Estatuto de los Profesionales de la Educación y su Reglamento; Ley 19.979, que establece la Jornada Escolar Completa (JEC); Ley 19.410 PADEM. - Documentos Orientación Estructuración: Proyecto Educativo Institucional anterior; Ley de Inclusión, Ley Subvención Escolar Preferencial, Filosofía del Buen Vivir <http://filosofiadelbuenvivir.com/buen-vivir/definiciones/> , Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (Unesco 1972) <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

- Documentos Orientación Dimensional: Principios educativos de la UNESCO, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Declaración Universal de los Derechos del Niño, Marco de la Buena Enseñanza; Marco Curricular; Programas de Estudios; Marco de la Buena Dirección, Políticas Nacionales de Convivencia Escolar.

ESCUELA RURAL QUILQUICO NUESTRA HISTORIA

La Escuela Rural Quilquico se encuentra emplazada en el sector de Quilquico distante a 12 kilómetros de la capital provincial de Chiloé, Castro.-

El sector rural de Quilquico, se encuentra dividido a su vez en varios subsectores como Pillul, Los Robles y Laguna Hueico desde donde confluyen estudiantes a nuestro establecimiento, así como en los últimos años las comunidades de Quento, San José, Altomuro y Tey han aumentado el interés por matrícula.

La población actual de Quilquico alcanza las mil quinientas personas, con un aumento considerablemente en los últimos seis años producto del alto interés y plusvalía de los sitios y los emprendimientos turísticos. Los habitantes oriundos, en su mayoría, se dedican a faenas temporales, en el área agrícola, pesquera y rubro de la construcción, siendo estas las condiciones en que se desarrolla la vida de nuestros educandos, padres y apoderados. Si bien las familias del sector cuentan con un nivel de escolaridad que no supera en promedio el Primer Año de

Enseñanza Media, son portadores de saberes y conocimientos tradicionales de Chiloé, siendo este un acervo muy importante para la identidad de la Escuela y su PEI.

Durante más de cien años de historia, una gran cantidad de connotados maestros han formado parte de nuestra historia, generaciones que han hecho crecer la comunidad de Quilquico, destacando la enseñanza en valores, disciplina y valoración por su contexto rural. El compromiso y gestión de los vecinos logró que fuera una de las escuelas rurales precursoras en contar con 7° y 8° Básico y desde el año 2012 se inicia la Educación Pre Básica, la que está en proceso de reconocimiento oficial ministerial.

Desde el 2017 a la fecha, es la señora Andrea Teiguel Alarcón, profesora y gestora cultural, quien encabeza la Dirección de la Escuela promoviendo con fuerza nuestros tres sellos: PATRIMONIO, ARTE Y MEDIOAMBIENTE.

CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO

Nombre Establecimiento: Escuela Rural Quilquico, Comuna CASTRO Región Los Lagos

Dirección: Quilquico Rural.

Sostenedor: Corporación Municipal de Castro, Dependencia Municipal RBD 8019.

Director(a): Andrea Teiguel Alarcón.

Nivel Enseñanza:

- Educación Parvularia NT1 y NT2 combinados (en etapa de reconocimiento Oficial). - Enseñanza Básica de 1° a 8°.

Capacidad matrícula: 120 estudiantes

Capacidad por sala: entre 12 y 20 estudiantes, más el nivel de Educación Parvularia con capacidad para 20 estudiantes.

LEY SEP: Si

Sellos PEI: Patrimonio, Arte y Medioambiente.

Requisitos de ingreso: A partir del 2017 en Sistema de Admisión Nacional en los niveles de 1° y 7° vía postulación online, en los demás cursos se solicita cumplir

con edad estipulada, Firma de aceptación del Proyecto Educativo, Firma de aceptación del Manual de Convivencia Escolar, y Certificado de nacimiento.

Encargado(a) Convivencia Escolar: Profesora Ayleen Ruiz.

Programa de Integración Educativa: Conformado por Coordinación Técnica del Jefe Técnico y que cuenta con una Educadora Diferencial con 44 horas de contrato, una educadora diferencial de apoyo con 20 horas de contrato, una asistente social con 8 horas de contrato y una psicóloga con 9 horas de contrato. Desde el 2018 se suma la Coordinación del Programa PIE en Primer Ciclo.

Programa de Inglés: Si con planes indicativos desde 21 de enero de 2016, resolución exenta 135, desde 1° a 8° Básico.

Asignatura Lengua Indígena: Si con planificación contextualizada para la enseñanza de Lengua y Cultura del pueblo Mapuche Williche y con especial énfasis en el Patrimonio de Chiloé.

Infraestructura educativa: Fogón Tradicional, Biblioteca CRA de Aula, Sala Multipropósito, Laboratorio de Informática con internet, 5 aulas de clases con acceso a Tecnología (proyector, computador y audio), Salón Comedor, Patio techado para el desarrollo de educación básica y eventos culturales, Sala de Recursos PIE, Sala y Patio interno para Educación Párvulos, Patio Exterior de Párvulos, y recinto emplazado en un entorno privilegiado con mirador natural hacia la Isla de Quinchao.

Consejo escolar: SI.

Centro General de padres y Apoderados: SI

Centro de Alumnos: SI

Reuniones Centro General de Padres: 2 por semestre

Reuniones Sub centro por curso: 3 veces por semestre

Consejo Técnico: 1 vez por semana

VISIÓN

Nuestra Escuela busca construir un proyecto educativo con pertinencia cultural y altos desafíos para una calidad educativa en un contexto rural, proyectándonos como un referente de Escuela que fomenta su sello de Patrimonial, Medioambiental y Artístico. Creemos posible la creación de un espacio para la promoción de la creatividad, ecología, sustentabilidad, conocimiento y valoración

de su territorio, con el objetivo de contribuir a la formación de niños y niñas felices, íntegros, críticos y reflexivos, empoderados de su identidad rural –insular y con altas competencias, habilidades y conocimientos para desenvolverse en el mundo actual globalizado.

Trabajamos diariamente para transformarnos en una escuela modelo, con docentes y asistentes comprometidos, competentes y liderados por un equipo directivo de gran nivel para alcanzar juntos el anhelo de una Educación Básica con altos estándares de calidad y profesionalismo que entregue igualdad de oportunidades a niños y niñas del mundo rural.

MISIÓN

La Escuela de Quilquico es una institución que promueve la formación integral de los estudiantes y el desarrollo máximo de sus potencialidades y habilidades a través de distintos espacios artísticos, culturales, y deportivos. Promovemos la valoración y resguardo del Patrimonio Cultural y Natural desde una concepción amplia del proceso educativo, con énfasis en la formación valórica, con una mirada hacia la sustentabilidad y con pertinencia cultural en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Todo esto en un ambiente respetuoso, tranquilo, inclusivo, en donde junto a la puesta en valor de la cultura de Chiloé, se refuerza la importancia de la historia y saberes de nuestras culturas ancestrales y los conocimientos universales desde la importancia que tiene la interculturalidad en un mundo globalizado y dinámico.

IDEARIO

La Escuela Rural Quilquico, propende la formación de niños y niñas respetuosos, reflexivos y dialogantes, para defender los derechos y principios fundamentales que posibilitan una sana convivencia y sean capaces de construir una sociedad mejor; estudiantes que valoren su cultura e historia, de tal manera que puedan desarrollar su sentido de pertenencia y compromiso con el devenir de su territorio.

Estamos comprometidos con la formación integral y de excelencia, entendida como la capacidad de cada estudiante de adquirir y construir conocimientos, de desarrollar al máximo sus habilidades, competencias y actitudes que les permitan el conocimiento de sí mismo y de las múltiples posibilidades de desarrollo personal y profesional.

La Escuela Rural de Quilquico es una Comunidad de Aprendizaje, en que los educadores comparten y se desarrollan a través del perfeccionamiento permanente, en lo académico y valórico, para la actualización e incremento de sus saberes y competencias que permitan desplegar su profesionalismo de manera

con ética y exigencia en las estrategias de enseñanza. Creemos que la formación permanente y el trabajo colaborativo y reflexivo entre pares, supone el eje fundamental para una educación innovadora y de calidad.

PRINCIPIOS INSTITUCIONALES

La escuela Rural Quilquico entiende los principios institucionales como máximas orientadoras del curso de las acciones para que reporten un alto nivel de satisfacción a sus miembros y respondan al interés general. Declaramos los siguientes principios:

a) Principio sobre la Dignidad Humana: Reconocemos al ser humano en todas sus dimensiones y el valor de la persona con todos sus atributos, respetando su integridad, de donde emana el ejercicio de sus derechos fundamentales y el cumplimiento de sus deberes consigo mismo, con los demás y con su entorno. Concebimos a cada persona como un ser singular en el que se reconocen sus cualidades y sus atributos esenciales. Esto hace que se desarrolle una comprensión de lo humano de tal manera que se evidencie en nuestro ser y nuestro actuar la valoración de nosotros y de los demás. Por esta razón fomentamos e interiorizamos valores como el respeto, la responsabilidad, solidaridad y autonomía; formando personas con calidad humana y un alto grado de autoestima.

b) Principio de Convivencia Creamos un ambiente donde cada uno de los miembros de la comunidad propicia el respeto y la comunicación efectiva y asertiva como condiciones fundamentales de expresión y comprensión entre todos. Privilegiamos el diálogo y el uso de argumentos para reconocernos como personas, interactuar con otros y asumir las diferencias como una oportunidad para crecer y construir lazos afectivos, sociales y culturales. El compartir la vida con otros, en un mismo espacio y con intereses comunes o diversos, implica el respeto y valoración a la pluralidad, comprendiendo y aceptando las diferencias étnicas, sociales, económicas, religiosas, culturales y políticas.

c) Principio de Participación y Vida Democrática: Privilegiamos la expresión del pensamiento, la toma de decisiones avaladas por los distintos representantes de los actores que conforman nuestra comunidad educativa. Fomentamos el principio de comunidad, la cooperación y el compromiso con la institución y el contexto en el que se inserta, para la construcción de una cultura democrática y participativa donde entre todos y con la opinión de todos creamos sociedad. La participación adquiere una especial importancia difícilmente separable del hecho de aprender, pues es un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal. Es un

propósito que debe planificarse como tal y un proceso continuo y mantenido en el tiempo. Forma parte de la vida ciudadana e implica el desarrollo de actitudes, capacidades y habilidades sociales para ser y estar en comunidad y no concebir el éxito y desarrollo personal como un proceso sólo individualista y competitivo.

d) La pertinencia cultural del currículo: A partir del reconocimiento de la realidad local y de la normativa vigente. El currículo es una construcción colectiva, social y cultural que se enriquece en la medida que los sujetos y la sociedad avanza. Se constituye en el núcleo de la institución y, por lo tanto, el compromiso de dinamizar los procesos conforme a los requerimientos de las personas que se forman y de las exigencias de la sociedad actual. Igualmente, exige el cumplimiento de la normatividad chilena en cuanto a las disposiciones que se generen en materia educativa, así como se enmarcan también dentro de los convenios internacionales en materia, educativa, cultural y social. De esta manera, la institución contribuye con el proyecto de Nación pensado para todos los chilenos y de igual forma las orientaciones y necesidades propias de los territorios en donde se educan nuestros niños y niñas, entendiendo a Chiloé como una cultura particular con enorme potencial educativo.

e) La formación integral de los educandos: atendiendo a la diversidad, al desarrollo del espíritu crítico y reflexivo, a la libertad de pensamiento y a la autonomía personal. La formación integral del educando. Parte del reconocimiento del currículo como un proyecto de naturaleza ética, estética, espiritual, social, y cultural que atiende las diferentes dimensiones del ser humano y le posibilita la libertad para desarrollar a plenitud sus potencialidades.

f) Principio del Buen Vivir: Buen Vivir – Vivir Bien que proviene de la cosmovisión de varios pueblos indígenas que apuntar a vivir la vida en plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza y en comunidad, por lo que también se le llama el Buen Convivir. El pensamiento ancestral del Buen Vivir, es un viejo-nuevo paradigma que está presente en la mayoría de las cosmovisiones de los pueblos originarios y que propone una vida en equilibrio, con relaciones armoniosas entre las personas, la comunidad, la sociedad y la madre tierra a la que pertenecemos como propuesta alternativa al sistema actual basado en la sobre explotación de la naturaleza y de los seres humanos. El Buen Vivir es una propuesta personal, comunitaria, local y al mismo tiempo global, que nos presenta alternativas vinculadas a la defensa de la madre tierra y de la vida, por lo que su mensaje aboga por el trabajo global y la unidad.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Las acciones tendientes a convertir en realidad los objetivos propuestos se sustentan en una organización interna, en la que se delimitan con claridad funciones y responsabilidades. Sin ella sería imposible desarrollar en forma orgánica y armónica los planes estratégicos que se derivan de éstos. Esta institución involucra a la comunidad organizada, es decir, forman parte de ella no sólo los diversos estamentos: Directivos, Docentes y Asistentes de la Educación, que conforman la Unidad Educativa, sino que, además, el Centro de Padres que se inserta como colaborador a partir de objetivos comunes y que participan en la generación y puesta en marcha de los planes de acción, tendientes a convertir en realidad el Proyecto Educativo propuesto por el Establecimiento.

ENFOQUE PEDAGÓGICO

Tomando en cuenta la Misión la Escuela Rural de Quilquico, su principal objetivo es el desarrollo integral de los estudiantes, basado en el desarrollo de habilidades y competencias, propuesto en nuestro currículum nacional actual, con un énfasis curricular escolar que permita proporcionar oportunidades a los estudiantes para que todos logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades. Lo que se enseña y aprende dependerá de las características personales de cada alumno, de sus experiencias previas, valores y su bagaje cultural y escolar en el contexto inmediato en el cual se desenvuelve, en donde la familia es el primer agente educativo, por esta razón es fundamental la experticia y profesionalismo de nuestros docentes que permita generar condiciones de equidad frente a las necesidades educativas del contexto.

El actual enfoque pedagógico denominado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el enfoque inclusivo nos invita al desafío de asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos, objetivos y habilidades del currículum. Se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y alumnas, condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

Metodologías a incorporar:

- Desarrollo integral: aprendizajes que permitan contribuir a la formación y al desarrollo integral de todos los estudiantes/as y para que éstos progresen en el marco de una sociedad diversa y plural, en la medida de sus posibilidades y capacidades personales.
- Aprendizaje holístico y constructivista: En donde los aprendizajes adquiridos puedan integrar y favorecer los conocimientos sobre el mundo y ampliar los intereses reales de los estudiantes. Con actividades, tareas y experiencias de

aprendizaje interrelacionadas que faciliten el desarrollo del trabajo articulado entre ciclos y aula.

- Aprendizaje para todos los estudiantes: con docentes capaces de adecuar estrategias de enseñanza para el aprendizaje, es decir con capacidad para reformular constantemente la metodología de trabajo con el fin de lograr que todos los estudiantes aprendan.
- Aprendizaje activo y participativo con foco en las habilidades: Una metodología activa y participativa para la adquisición de los conocimientos, actitudes y procedimientos que se consideran valiosos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en todas las edades, que permita generar una relación recíproca entre la escuela, el docente, el ambiente y el niño promueve y que facilite la interacción y el aprendizaje, con docentes orientadores, facilitadores, guías, asesores, acompañantes y mediadores de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que permita y facilite el aprender a aprender no centrando en los contenidos, sino en las habilidades para desenvolverse en el mundo actual.
- Compromiso, Respeto y tolerancia: Valores centrales en todas las experiencias de aprendizaje. Un Aprendizaje Transversal que propicie estudiantes/as a asumir responsabilidades y las reglas de convivencia basadas en el respeto mutuo y el trato justo e igualitario.

PERFIL DEL ESTUDIANTE

La Escuela Rural de Quilquico aspira a contribuir a la formación integral de niños y niñas, aproximándolos a la adquisición de conocimientos y habilidades logro que les permita adquirir nuevas herramientas para los desafíos del mundo actual. Colocamos especial énfasis en la formación valórica que los convierta en niños y niñas íntegros, capaces de insertarse a la Enseñanza Media con destrezas y habilidades tanto en lo académico, como en lo social y emocional.

Esperamos de ellos y ellas en su trayectoria y al término de la Enseñanza Básica que sean:

1. Responsables, conscientes de sus deberes y derechos, del valor del respeto a las normas y a las personas para la construcción de un clima de buena convivencia siempre y en todo lugar.
2. Honestos consigo mismos, con sus pares, con su comunidad y con la sociedad en general, siendo capaces de reconocer y enmendar sus errores.

3. Niños y niñas que respetan y valoran el patrimonio cultural y ambiental, los conocimientos universales, pero ante todo los saberes locales y ancestrales de su territorio.
4. Positivos y autónomos para enfrentar los desafíos y problemas que nos presenta el diario vivir siendo capaces de resolver conflictos en forma pacífica, sin recurrir a la violencia.
5. Empáticos y solidarios con valoración del principio de reciprocidad, colectividad y buen vivir de la cultura chilota.
6. Preparados de utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada, para interactuar en distintos contextos sociales.
7. Perseverantes en el estudio y capaces de generar altas expectativas sobre su formación, valorando el conocimiento y el aprendizaje continuo para toda la su vida.
8. Con actitud de aprecio y disfrute de las Artes y del ejercicio físico y deportivo para una mejor calidad de vida intelectual y física.

PERFIL DEL APODERADO

1. Ser modelo positivo a nivel educativo, social y cultural de sus hijos e hijas.
2. Monitorear el desempeño académico, conductual y social como tarea del proceso educativo del establecimiento.
3. Ser parte del desarrollo educativo del estudiante, comprometiéndose con el proceso educativo, participando activamente en experiencias extra programáticas de la escuela (comunidad educativa).
4. Proponer, apoyar y aceptar las acciones propuestas por el manual de convivencia de la escuela como fuente para estimular el desarrollo académico, disciplinario y social de sus hijos e hijas.
5. Mantener una retroalimentación constante, clara, continua y positiva con sus hijos e hijas y el docente que está a cargo de ellos.
6. Evidenciar el respeto y valor del diálogo en relación a las normas y orientaciones impartidas por el establecimiento.
7. Conocer, respetar y velar por el cumplimiento de la visión, misión y valores propuestos por el establecimiento educacional.
8. Comprometerse a educar en valores y hábitos de estudio a sus hijos.

9. Asistir de forma periódica a entrevistas y reuniones de apoderados para el fortalecimiento de la alianza “apoderado- estudiante- escuela”, un deber y derecho básico para contribuir a la educación de sus hijos.

PERFIL DEL PROFESOR

1. Es comprometido y se identifica con la Escuela, velando por el cumplimiento de los principios de su proyecto educativo: Esto implica que es responsable en el desempeño de su función, lo que lo lleva a cumplir con dedicación todas las acciones que se relacionan con su quehacer docente.

2. Es respetuoso, amable y deferente en su trato con los diversos actores de la comunidad educativa y en todas las instancias de su desempeño docente.

3. Es permeable al sistema de trabajo dinámico, innovador y en equipo, mostrando buena disposición de colaboración ante situaciones emergentes, manteniendo una preocupación constante por su crecimiento personal y profesional, aceptando y facilitando la observación de sus clases, y actividades docentes.

4. Es organizado, ordenado y planificado en sus actividades académicas y administrativas, en relación a: sus estudiantes, sus pares, sus superiores y sus apoderados.

5. Es esforzado por organizar los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones de forma óptima para el buen resultado del proceso de enseñanza aprendizaje.

6. Tiene un amplio bagaje cultural y se preocupa de investigar y mantenerse actualizado sobre los subsectores de aprendizajes que enseña, así como de las labores administrativas que se le asignan.

7. Es puntual y riguroso con los horarios de aula y plazos que se le asignan en entrega de planificaciones y responsabilidades extra programáticas.

8. Es motivador y despierta en el estudiante el gusto por aprender, generando nuevas estrategias de aprendizaje para inculcar la importancia de adquirir nuevos saberes.

9. Es autocrítico y reflexivo en su ejercicio profesional docente, capaz de recibir retroalimentación y mejorar su práctica educativa.

10. En su jefatura de curso su acción se caracteriza por un liderazgo permanente con sus estudiantes y apoderados, siendo el guía, orientador y transmisor de los principios y valores que sustentan el PEI, Manual de Convivencia y Reglamento de Evaluación.

11. Valora la importancia del contexto social y cultural de la Escuela, incorporando siempre la pertinencia cultural a sus planificaciones, contenidos y quehacer en el aula.

12. Entiende al estudiante como persona en crecimiento, susceptible a cambios y errores perfectibles (corregibles), propiciando y facilitando su formación valórica, y desarrollo integral.

13. Pose un dominio de grupo adecuado, que favorezca al trabajo armónico con sus estudiantes y el cumplimiento de los objetivos establecidos.

PERFIL DEL ASISTENTE DE LA EDUCACIÓN

1. Personal de apoyo que tiene el deber y el compromiso de colaborar con las necesidades regulares y emergentes derivadas del quehacer pedagógico en su conjunto y con todos los miembros de la comunidad educativa.

2. Respetuoso de las normas del manual de convivencia y regulaciones laborales en el trato con estudiantes, apoderados, docentes y colegas asistentes de la educación.

3. Autoexigente, proactivo y resolutivo en dinámicas que atañen al establecimiento y los sellos de PEI.

4. Prudente, autocrítico, ordenado, empático, disciplinado y en permanente capacitación para ser mejor profesional cada día.

5. Determina su labor en torno a funciones preestablecidas, pero con la capacidad de apoyar tareas colectivas y emergentes que contribuyan a la mejora del proceso educativo.

PERFIL DEL DIRECTOR

1.-Profesional del área que establece coordinación general y específica entre las diferentes coordinaciones, estamentos y redes institucionales.

2.-Atento a recibir las necesidades e intereses de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y dar respuesta y soluciones oportunas.-

3.-Persona con capacidad de gestión, disposición a trabajar en equipo, proactiva, con condiciones de liderazgo que incluye capacidades y habilidades técnicas, personales y sociales.

4.-Contar con la rigurosidad necesaria y la disciplina que el cargo amerita a modo de ser eficiente y efectivo.-

5.-Con capacidad de generar acuerdos y consensos entre los distintos actores de la comunidad educativa, además de establecer metas y objetivos claros en función de nuestro proyecto educativo institucional y sus sellos.-

6.-Con habilidades en el área de la formación de docentes, transferencia de conocimientos, contando con un amplio bagaje cultural que le dé pertinencia al proyecto educativo en un contexto rural.

7.-Dispuesto a perfeccionarse permanentemente y motivar la capacitación constante de docentes y asistentes.

8.- Preocupado (a) por el bienestar de los actores de la comunidad educativa, proporcionando espacios de diálogo y convivencia para la construcción de un buen clima laboral.

PERFIL TÉCNICO UTP

1.-Profesional con conocimientos, capacidades y habilidades para trabajar en equipo.

2.- Proactivo en el ejercicio de su liderazgo para la toma de decisiones que contribuyan a la buena conducción del establecimiento y las orientaciones del PEI.

3. Profesional motivador con sus pares docentes en lo que respecta al logro de los objetivos y metas propuestas a nivel curricular y extracurricular.

4.-Riguroso, disciplinado y ordenado en las funciones derivadas de su cargo.

5.- Propositivo, crítico y reflexivo en su rol, con apertura la opinión y la divergencia.

6. Dinámico y con capacidad de adaptarse y actualizarse para enfrentar los cambios en materia de políticas educativas.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA RURAL CHILOTA BAJO LA MIRADA DE LA PERTINENCIA CULTURAL

El coro de los niños huilliches de Chiloé

En Quellón, la más austral de las diez comunas de la Isla Grande de Chiloé está la escuela rural Molulco, la más grande de la comunidad huilliche, donde estudian los niños que integran el coro, el compositor, intérprete y director musical Gabriel Coddou Espejo crea en el año 1993 el Coro de Niños Huilliches, este director musical cuenta que llegó a una de las escuelitas de la comunidad huilliche y detectó la gran sensibilidad de estos niños y su interés por cantar y hacer música. En ese momento surgió fuertemente su interés por trabajar musicalmente con ellos y ellas, es ahí donde comienza este hermoso proyecto que consiguió el 2 de noviembre de 1999 que el Ministerio de Educación, basándose en los informes de la División de Cultura y de la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) de Educación de la X Región, determine que la Escuela Rural de Molulco, en consideración al trabajo musical- vocal allí realizado por el Coro de Niños Huilliches fuera considerada escuela especializada en disciplinas artístico-musicales, una de las pocas que hay en el país.

“Cuando llegué por primera vez a la comunidad huilliche ya se estaba intentando, en forma extracurricular, enseñar la lengua mapuche o mapudungún a los alumnos de las cuatro o cinco escuelas rurales existentes. El yerno del cacique mayor de los huilliches de Chiloé, Gabino Curihuentro, que es mapuche oriundo de Temuco, hacía clases de esa lengua a alumnos que se inscribían voluntariamente. Los resultados no eran, según me informaron, muy satisfactorios. Este hecho incentivó aún más mi interés. ¡Quizás si con la música pudiera yo colaborar a ese propósito de rescate! Soy de los que están convencidos que se cometió un desastre al destruir las culturas originarias de América. Los huilliches son mapuches venidos al sur. Como se sabe, mapuche viene de mapu=tierra y de che=gente. A los mapuches que empezaron a venirse ¡quizás cuando! hacia el sur se les llamó huilliches de huilli=sur y de che=gente. Entonces y allí se empezó a generar lo que hoy conocemos como el dialecto huilliche, que tiene, según dicen algunas personas huilliches, claras diferencias con el mapudungún, la lengua madre. En Chiloé, hace más de doscientos años, se les prohibió a los huilliches hablar su lengua, exigiéndoles el español. Los huilliches, sumisos a excepción de raros casos, a diferencia de sus hermanos de más al norte, acataron la orden y hoy no quedan más que unas cinco personas en todo Chiloé que hablen el huilliche². Algo curioso, el árbol sagrado del pueblo mapuche es el canelo, los huilliches adoptaron al laurel; mientras el canelo prolifera y es el primero que

resurge en los renovales con gran fuerza, el laurel se está extinguiendo. Quizás estos bellos árboles autóctonos, sagrados para estos pueblos originarios, reflejen lo que les está pasando. Una de mis intenciones, al crear el Coro de Niños Huilliches, fue la de difundir con él canciones huilliches y no encontré ninguna. Las que había eran todas con letra en español y algunas en huilliches, pero de tipo rural con textos cristianos, no muy aptas para ser cantadas por un coro de niños. Ante este panorama, de común acuerdo con el cacique y con Gabino Curihuentro, empezamos a traducir textos de canciones del repertorio coral tradicional del español al huilliche. El resultado fue notable, las canciones, sencillas, se embellecían con el cambio de idioma de los textos y los niños se divertían con eso que parecía casi un juego. De esta manera estábamos reforzando el aprendizaje del mapudungún y haciéndonos un repertorio novedoso. Empezaba a surgir así el Coro de Niños Huilliches. Vino la primera invitación, a cantar a Ancud, pasando por Castro. La mayoría de los niños no conocía ninguna de estas dos pequeñas ciudades que son las más importantes de Chiloé y estaban felices. Era esta nuestra primera gira, casi a fines de 1993, y el primer problema serio también. Hasta la fecha todo había sido alegría y ganas de cantar en los ensayos canciones en español y algunas, las que íbamos traduciendo, en mapudungún. La pequeña gira, con alojamiento en Ancud, fue para los niños un acontecimiento. Cantamos en dos escuelas grandes de Ancud, y personal de la Radio del Obispado de Chiloé quiso grabarnos en la Catedral las canciones en mapuche para difundirlas por ese medio que se escucha en todo Chiloé y en la Región. Y me entrevistaron entusiasmados con este coro de niños que cantaba algunas canciones en mapudungún, por primera vez en la historia de Chiloé, que se recuerde al menos. Y yo dije, por primera vez también, públicamente, que se trataba de un coro integrado por niños de ascendencia huilliche. Y esto ocasionó el problema. Estos niños y sus padres no querían que se les tratara de huilliches, sentían que de esa forma se les discriminaba, se les menoscababa. ¡Claro, cinco siglos tratando de convencerlos de que ser huilliches era algo así como un pecado había surtido su efecto! Muchos huilliches, lo mismo que muchos de otras etnias de Chile, se han cambiado sus apellidos o los han modificado para no delatar lo que son: descendientes de los más antiguos habitantes de estas tierras, poseedores de culturas diferentes a la judeocristiana invasora, que ganó la guerra. Culturas como la mapuche y la huilliche que eran respetuosas del medio ambiente, hombres y mujeres que no se creían dueños de la tierra, sino parte de ella, que no depredaban, sino que utilizaban de la naturaleza lo necesario para su supervivencia, a diferencia de los conceptos de la cultura judeocristiana. La autoestima de los huilliches es muy baja. Puede ser que la condición de isleños haya influido también en esto. Cuando yo dije públicamente que los niños eran huilliches, se molestaron. Yo les hice ver, les di a conocer otros puntos de vista al respecto, que difieren con los que ellos estaban acostumbrados a escuchar.

Muchas invitaciones a realizar conciertos, a interpretar las canciones traducidas al mapudungún primero y después al huilliche por Hugo Antipani, profesor básico de origen huilliche, que aprendió el huilliche con posterioridad al español y que es el que actualmente hace las clases de huilliche en las escuelas de la comunidad. Muchos aplausos emotivos en diversas ciudades, incluyendo Santiago, entrevistas en diarios y radioemisoras y luego en televisión³, fueron convenciendo primero a los niños y luego a sus padres que no es malo ser huilliches y que mucha más gente de la que pudiera pensarse los estima por ser tales. Y los padres de los niños formaron un centro de padres del Coro para colaborar y apoyar las actividades. El Coro de Niños Huilliches se convirtió en una especie de pequeña institución dentro de la comunidad huilliche y más allá de ella. Con las canciones traducidas al huilliche, que rápidamente fueron muchas, edité un libro con financiamiento del Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura y que ha sido distribuido gratuitamente en escuelas y colegios⁴. En la comunidad huilliche ha servido de material de apoyo para la recuperación de la lengua y en otras partes para conocimiento de ésta. En Chile, en nuestras escuelas y colegios, se canta en español, inglés, alemán, francés y otras lenguas extranjeras, pero nunca o casi nunca en alguna de nuestras hermosas lenguas originarias... ¡Así pasa en este maravilloso país nuestro!

El solo hecho de cantar y cantar a coro, es sabido, produce efectos muy benéficos. Sumado a esto, todas las demás actividades que se van suscitando paralela- mente han ido cambiando de alguna manera, positivamente, la vida de estos niños. Todos los niños que han ido pasando por este pequeño Coro, durante estos años, han querido seguir estudiando en la enseñanza media una vez terminado su séptimo año de enseñanza básica; ya hay varios estudiando carreras técnico profesionales y uno en la Universidad, estudiando Ingeniería Comercial. Y detrás vienen los otros con similares inquietudes. Lo normal ha sido, desde siempre y con pocas excepciones, que una vez terminando el séptimo año básico no siguieran estudiando y empezaran a trabajar inmediatamente, o lo que es peor, ¡a buscar trabajo! El hecho de ser reconocidos, de viajar, de conocer otras realidades, les ha despertado a estos niños una inquietud y les ha ido abriendo posibilidades. Directores de colegios y rectores de universidades han ofrecido becas de estudio para estos niños, obviamente si su condición académica lo amerita, y este es otro aspecto importante, todos estos niños cantores son excelentes alumnos. El canto coral, sencillo en este caso, puesto al servicio, en alguna medida, de la recuperación de una lengua ancestral o, al menos, de su conocimiento, está produciendo efectos interesantes; los niños cantores se han vuelto más pacíficos, más solidarios, más sociables, más capaces y más inquietos a la vez. Y la influencia está llegando hasta sus hogares, a la comunidad toda.

Un aspecto fundamental y un apoyo para este trabajo musical en una escuela rural ha sido el trabajar con el profesor o profesora que imparte la asignatura de Educación Musical en la Escuela. El profesor de enseñanza básica que se encarga de hacer las clases de música en las escuelas es, generalmente, el que tiene mejor oído y al que le gusta más la música. Consciente de su carencia de conocimientos musicales, está siempre ávido por aprender y perfeccionarse. En el caso especial de Molulco, ha sido la profesora Antonieta Mardones un apoyo fundamental para mi trabajo. Ella empieza a preparar a los alumnos que integrarán el coro formando otro coro, el "coro chico", que es siempre más numeroso... Todos quieren ingresar al "coro grande". En todo Chiloé hay comunidades huilliches. Directores y profesores de varias escuelas, insertas en esas comunidades, han solicitado que desarrolle un trabajo similar al de Molulco en las suyas. Ya hemos empezado a replicar esta experiencia con gran éxito. En este momento hay muchos niños y niñas de Chiloé que cantan canciones en lengua huilliche, las que aparecen en el libro Aprendamos cantando algo de la hermosa lengua de los Huilliches. Desde muchos otros lugares de Chile y de otros países nos han pedido este libro que además sirve, por la forma en que está hecho, como un rudimentario diccionario huilliche-español. Quisiera señalar que lo más relevante de esta experiencia me ha parecido el hecho de que ha servido para levantar la autoestima de los niños huilliches y de sus padres. Hace un par de años, en Santiago, en un lugar sofisticado capitalino, donde paseábamos después de un concierto, algunas personas les preguntaron a los niños quiénes eran ellos y la respuesta fue inmediata y clara: somos el Coro de Niños Huilliches de Chiloé.”

(El coro de los niños huilliches de Chiloé por Gabriel Coddou Espejo- Revista Musical Chilena, Año L1V, Julio-Diciembre, 2000, NQ 194, pp. 81-86)

Es en esta experiencia realizada por el maestro Gabriel Coddou donde rescato y analizo la importancia de la educación musical en la escuela rural chilota desde una mirada intercultural y de pertinencia cultural, y de cómo el docente de música o profesor mentor traslada al aula sus vivencias musicales en vista de potenciar la pertinencia cultural de los aprendizajes, en este caso de manera interdisciplinaria busca aportar en la recuperación de la lengua huilliche, de esta manera podemos entender como mediante el canto el docente creó una estrategia pedagógica y didáctica considerando a la comunidad, familia, sabios de la cultura huilliche y los y las niñas del coro para resignificar, disfrutar, re crear, sensibilizar y vincular con la memoria a todos los actores de la comunidad, trasladando al aula sus saberes musicales en colaboración con la docente de educación musical de la escuela y el cacique de la comunidad, abriendo la escuela hacia todo el territorio, validando así los saberes ancestrales en pos de conservar y apreciar la cultura identitaria.

Entre los hallazgos pertinentes para esta investigación se encuentra el libro “Relación dialógica para el abordaje de la pertinencia cultural de la enseñanza de las artes musicales: Un enfoque etnográfico” de Pablo Yáñez Delgado, Profesor chilote de Música, y Doctor en Educación. Esta investigación se traduce en un estudio etnográfico sobre el modo como asume la escuela, en la enseñanza de las artes musicales, y la cosmovisión que tienen los protagonistas de la música de Chiloé. Se focaliza en los actores, tanto de instituciones educativas, como en los músicos autóctonos que interpretan la riqueza de la tradición en el entorno de la escuela, buscando la conexión de ambas realidades. Se vislumbra aquí que en la realidad es posible encontrar siempre un divorcio entre políticas públicas, realidad educativa y el ethos de la escuela; que no siempre son explicitados en los estudios educativos y que merecen nuestra atención. Partiendo de los antecedentes encontrados en la investigación, es que el problema del estudio apunta a que no existe una orientación metodológica clara para la enseñanza de las artes musicales de las escuelas, basada en la cosmovisión de los propios actores con respecto a la música chilota. Esto porque en la relación del mundo de los músicos, músicas y contextos con el mundo escolar no existe una conexión entre ambas realidades en la isla.

Por otro lado la escuela rural de Quilquico mediante su directora Andrea Teguel Alarcón nos comparte la experiencia del proceso de adecuación del proyecto educativo institucional y los resultados del rediseño de dicho PEI, comenta que lo principal fue volver a mirar y repensar cómo estaba escrito, quiénes eran, cómo se miraba la escuela, quiénes eran sus estudiantes, y así adherirse a sellos institucionales muy concretos, que les dieron la visión de patrimonio y diseño artístico, con los que buscan conectar los objetivos de aprendizaje y contenidos, generando una contextualización del curriculum, para fortalecer la identidad cultural de las comunidades, concibiendo al territorio como una base para adquirir herramientas que nos sirvan para la vida, y le otorguen sentido a la experiencia educativa. También comenta que todos los logros alcanzados desde que se rediseñó el proyecto educativo, es gracias a que éste se adecuó bajo la mirada intercultural y con pertinencia cultural curricular, donde se valida lo que son los niños y niñas de la escuela, hijos de agricultores, pescadores, hortaliceras, y de carpinteros. Cuando la escuela valora ese saber se transforman también las dinámicas de convivencia escolar. Es importante también resaltar el trabajo en conjunto de los docentes y educadores tradicionales que validan los saberes ancestrales de la comunidad.

CAPITULO TERCERO

HACIA EL REENCUENTRO CON LA ISLA, DOCENTES Y ESCUELA

Esta investigación se ha desarrollado en el marco de la línea teórica de la antropología y de la etnografía de la educación., en efecto este estudio se enmarca en la recopilación de discursos de docentes de música de la Isla de Chiloé, de la identidad cultural que surge de los individuos en relación con su entorno, los fenómenos culturales y su relación en el curriculum escolar.

En este estudio el acercamiento a los docentes de música de la Isla de Chiloé se realizó a partir de un enfoque cualitativo, que consistió en el trabajo etnográfico mediante la observación y el contacto con los individuos, lo que permitió que la recogida de datos en terreno entregara la información necesaria para realizar las entrevistas pertinentes a los y las docentes de música de la comunidad, las que posteriormente se abordaron con la técnica de análisis de discurso. También el trabajo investigativo en terreno sirvió para poder conocer la forma en que se aborda la pertinencia cultural en algunas aulas de clases de la comuna de Ancud, Quellón (Isla Laitec) y Achao (Isla de Quinchao), en la asignatura de artes musicales.

Es así como la investigación antropológica se transforma en una herramienta para lograr un nivel comparativo e interpretativo.

“La investigación antropológica considera dicha fase de producción, recogida o captación de datos sobre el terreno, como la fuente imprescindible de la etnología (nivel de estudio comparativo), y la antropología propiamente dicha (nivel interpretativo, teórico, en otros términos, lugar de las generalizaciones sobre la naturaleza humana) (Delgado y Gutiérrez, 1995).

En este trabajo de investigación también se realizaron entrevistas y a través de éstas pude rescatar opiniones, y visiones de los docentes de música de la Isla.

“La entrevista de investigación pretende, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual, o del grupo de referencia de ese individuo” (Delgado y Gutiérrez, 1995).

La estructura de la entrevista consideró diversos temas, entre ellos formación docente, recuerdos musicales de su infancia en el colegio y en el área de la educación musical, contenidos que desarrolla como docente, y qué criterios, aspectos o factores consideran al elegir lo que enseñan, relaciones que establecen con la comunidad, visiones de cultura, éxito, interculturalidad y pertinencia cultural de los aprendizajes, entre otros.

“La entrevista sólo se puede juzgar, como cualquier otra práctica cualitativa, por sus resultados finales, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas en ella. Sobre todo, en la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales, cristalizados en discursos que han sido construidos por la práctica directa, y no mediada de los individuos protagonistas de la acción” (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Análisis de datos

La metodología utilizada durante el proceso de sistematización de datos fue elaborada de la siguiente manera: primeramente, se realizaron dos entrevistas a dos docentes de música de la Isla de Chiloé (docente 1 y docente 2), posteriormente se transcribieron las entrevistas realizadas, separando el texto en párrafos (P), los cuales fueron enumerados, con el fin de poder identificar el discurso al momento de ser citados. Una vez realizado este proceso, se identificaron unidades de sentido, que Canales (2006) denomina “Categorías”. Al respecto Canales, indica que estas categorías dan sentido y representación al discurso de los sujetos.

Asimismo, surgen subcategorías que emergen desde la Categoría y también desde la interpretación de los datos analizados, dándole mayor apoyo a esta. Al respecto, Quintana Peña en su texto “Metodología de Investigación Científica Cualitativa” (2006), señala que este segundo nivel de categorización se define como “Codificación axial”, y este se da como resultado de las categorías propuestas inicialmente.

El modelo categorial utilizado, está formulado de la siguiente manera: **C1)** Formación docente y experiencia laboral, el cual circunscribe cuatro subcategorías; **S1)** Lugar de nacimiento y formación docente, **S2)** Lugar donde se desempeña laboralmente, **S3)** Experiencia docente en la escuela chilota, **S4)** Memorias como estudiante en el colegio, **C2)** Saberes musicales en el aula, el cual engloba tres subcategorías: **S5)** Transmisión de saberes musicales en el aula, **S6)** Aprendizaje musical de niños y niñas chilotas, **C3)** Cultura e interculturalismo, categoría que encierra tres subcategorías: **S8)** Conceptos de cultura, **S9)** Enfoque intercultural en la escuela, **S10)** Expectativas de futuro y finalmente la **C4)** Currículum y pertinencia cultural, que enmarca cuatro subcategorías: **S11)** Herramientas pedagógicas para desarrollar la pertinencia de los aprendizajes, **S12)** Educación musical y contenidos, **S13)** Factores considerados al decidir lo que enseña, y finalmente **S14)** Currículum y pertinencia cultural.

CATEGORIAS (C)	SUBCATEGORIAS (S)
C1. Formación docente y experiencia laboral	<p>S1. Lugar de nacimiento y formación docente</p> <p>S2. Lugar donde se desempeña laboralmente</p> <p>S3. Experiencia docente en la escuela chilota</p> <p>S4. Memorias como estudiante en el colegio</p>
C2. Saberes musicales en el aula	<p>S5. Transmisión de saberes musicales en el aula</p> <p>S6. Aprendizaje musical de niños y niñas chilotas</p> <p>S7. Factores considerados al decidir lo que enseña</p>
C3. Cultura e interculturalismo	<p>S8. Conceptos de cultura</p> <p>S9. Enfoque intercultural en la escuela</p> <p>S10. Expectativas de futuro</p>
C4. Currículum y pertinencia cultural	<p>S11. Herramientas pedagógicas para desarrollar la pertinencia de los aprendizajes.</p> <p>S12. Educación musical y contenidos</p> <p>S13. Factores considerados al decidir lo que enseña</p> <p>S14. Currículum y pertinencia cultural</p>

Presentación de datos docente 1

DOCENTE 1	CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS
<p>P1. Nací en Santiago, pero viví desde pequeño en el sur.</p> <p>P2. En la Universidad Austral de Chile.</p> <p>P3. En el Liceo Bicentenario Ancud.</p> <p>P4. No, comencé trabajando en Santiago, el año 2011 me vine a Chiloé.</p> <p>P5. Ha sido muy satisfactoria, me reencanté con la profesión acá.</p> <p>P6. Tocar en muchos actos, amar la música, siempre quise estudiar algo relacionado con la música porque me gustaba mucho y tenía habilidades.</p>	<p>C1</p> <p>S1</p> <p>S2</p> <p>S3</p> <p>S4</p>
<p>P7. Trato de predicar con el ejemplo, haciendo música, ya sea instrumental o vocal con los estudiantes. Mucha práctica musical en las clases. Escuchar repertorio diverso y comentar. También un poco de teoría musical.</p> <p>P8. Creo que, en general, hay mucho talento musical en Chiloé y habilidades que desarrollar, lo que facilita el aprendizaje de los niños. Hay que tratar de darles variadas herramientas para que vayan aprendiendo según sus gustos y habilidades.</p>	<p>C2</p> <p>S5</p> <p>S6</p>
<p>P17. Es el saber en general de una cultura, de un pueblo o de una región, sus manifestaciones a través del arte, su manera de ver el mundo, de expresar sus ideas, creencias su cosmovisión. Engloba todo lo referente a un lugar, la forma de hablar, de vestirse, de comunicarse, de expresarse.</p>	<p>C3</p> <p>S8</p> <p>S9</p> <p>S10</p>

<p>P18. No sé si se habla o se me maneja un concepto de cultura en mi colegio. El objetivo de mi Liceo es una educación de altas expectativas con compromiso social, que los niños sigan estudios superiores.</p> <p>P19. No sé si algún profesor está trabajando algún proyecto intercultural. Yo no.</p> <p>P20. No está en mis conocimientos si se desarrolla algún proyecto intercultural en mi Liceo.</p> <p>P23. Un enfoque que permita la inclusión e igualdad, sin perder de vista las diferencias, aceptarlas, respetarlas y cuidarlas.</p> <p>P24. Un sistema más justo e igualitario que de las mismas oportunidades para todos los estudiantes para poder desarrollar sus habilidades y aprendizajes, aceptando las diferencias sociales y culturales. Un sistema donde los profesores tengan estabilidad laboral y sean respetados por su trabajo.</p> <p>P25. Es que los estudiantes entren a la universidad y puedan estudiar una carrera profesional, técnica o artística.</p> <p>P26. La realización personal. Que puedan seguir estudiando o desarrollándose y ser felices en lo que hagan a futuro.</p>	
<p>P31. ... es algo general que hay que adecuar a las realidades de cada comunidad educativa.</p> <p>P32. Acá en Chiloé hay muchas escuelas rurales donde, con el pasar de los años se han ido integrando actividades de la cultura huilliche como fiestas o el lenguaje. Falta mucho camino por recorrer en este aspecto,</p>	<p>C4</p> <p>S11</p> <p>S12</p> <p>S13</p> <p>S14</p>

pero se ve una preocupación que de a poco se va instalando. Por otro lado, el folclor ha ido cambiando bastante, cuando uno va al campo a una fiesta lo único que gozan y bailan son las rancheras.... Un elemento de interculturalidad que se ha ido quedando en Chiloé y los grupos folklóricos se ven mayormente en el verano cuando llegan los turistas o en algunas festividades, pero no es algo que se vea permanentemente. (es mi opinión, hay que trabajar en incentivar más el folclor y las tradiciones chilotas)

P22. Creo que es bastante local, pero también los programas piden contextualizar los contenidos a las características regionales o locales.

P13. ... me imagino que en algunos lugares puede ser más difícil, pero hay que hacer lo posible por que lo acepten como un aporte a la comunidad.

P14. Porque se hace más fácil, más cercano para los estudiantes, aprovechar los saberes para desarrollar habilidades e intereses que puedan aportar a su comunidad y a su propio aprendizaje.

P11. Tuvimos un ramo de folclor durante dos años en mi carrera. Creo que se le daba bastante importancia a la cultura y la identidad en general, sin embargo creo que en cada lugar o región hay que seguir aprendiendo y nutrirse de la cultura para poder entregar de mejor manera los contenidos pertinentes a lo cultural – musical.

P27. Sobre todo la ejecución instrumental y vocal, me gusta que los niños aprendan haciendo música a través de diversos repertorios popular, folklórico o docto.

P15. ... hace tres años hicimos una actividad con segundos medios a cerca de la goleta Ancud y su travesía junto con historia, artes y música donde los estudiantes crearon canciones relacionadas al tema y se hizo una presentación fina. Fue bastante trabajo que dio muy buenos resultados. Constantemente se realizan este tipo de actividades.

P28. El ministerio, pero uno adecua las unidades y sus contenidos a la realidad local.

P29. El profesor, es el experto en el área.

P30. Cada curso es un mundo, cada alumno es un mundo. Hay que tomar en cuenta varios factores como el lugar, la realidad social, cultural, la infraestructura, lo que traen, lo que sienten o lo que les gusta.

P14. Porque se hace más fácil, más cercano para los estudiantes, aprovechar los saberes para desarrollar habilidades e intereses que puedan aportar a su comunidad y a su propio aprendizaje.

Análisis de datos docente 1

En relación a la categoría 1 (C1) Formación docente y experiencia laboral

El docente 1 señala:

S1. Lugar de nacimiento y formación docente:

P1. Nací en Santiago, pero viví desde pequeño en el sur.

P2. En la Universidad Austral de Chile.

En esta categoría el docente comenta que nació en Santiago de Chile, pero se crió en el sur de Chile, su formación docente fue en la Universidad Austral de Chile.

S2. Lugar donde se desempeña laboralmente:

P3. En el Liceo Bicentenario Ancud.

P4. ... comencé trabajando en Santiago, el año 2011 me vine a Chiloé.

El lugar donde trabaja actualmente el docente 1 es en el Liceo Bicentenario de Ancud y señala que no ha hecho clases solamente en escuelas de la Isla ya que comenzó trabajando en Santiago.

S3. Experiencia docente en la escuela chilota:

P5. Ha sido muy satisfactoria, me reencanté con la profesión acá.

En el marco de la pregunta sobre cómo ha sido su experiencia como docente de música en la escuela chilota, el docente señala que ha sido muy buena la experiencia, volviendo a encantarse de la profesión que eligió.

S4. Memorias como estudiante en el colegio:

P6. Tocar en muchos actos, amar la música, siempre quise estudiar algo relacionado con la música porque me gustaba mucho y tenía habilidades.

Referente a la pregunta de cuáles son sus recuerdos musicales del colegio, como estudiante, el docente 1 comenta que sus recuerdos son de haber participado en los actos del colegio, ya que siempre amó la música y desde pequeño decidió que quería dedicarse a la música.

En relación a la categoría 2 (C2) Saberes musicales en el aula

El docente 1 señala:

S5. Transmisión de saberes musicales en el aula:

P7. Trato de predicar con el ejemplo, haciendo música, ya sea instrumental o vocal con los estudiantes. Mucha práctica musical en las clases. Escuchar repertorio diverso y comentar. También un poco de teoría musical.

En esta categoría el docente respondiendo a la pregunta: ¿cómo usted ha transmitido sus saberes musicales en el aula? comenta que su aporte en la transmisión de la educación musical es mediante la práctica musical en conjunto a sus estudiantes y escuchar repertorio diverso y reflexionar, también enseñando teoría musical aunque no muy a profundidad.

S6. Aprendizaje musical de niños y niñas chilotas:

P8. Creo que, en general, hay mucho talento musical en Chiloé y habilidades que desarrollar, lo que facilita el aprendizaje de los niños. Hay que tratar de darles variadas herramientas para que vayan aprendiendo según sus gustos y habilidades.

En este punto el docente responde a la pregunta ¿cómo cree usted que aprenden música los niños y niñas de Chiloé?

Y señala que hay mucho talento y habilidades por parte de los y las estudiantes chilotas, lo que facilita su quehacer pedagógico y el aprendizaje de los niños y niñas, también señala la importancia de entregarles variadas herramientas musicales y técnicas, siempre respetando los gustos personales y habilidades individuales.

En relación a la categoría 3 (C3) Cultura e interculturalismo

El docente 1 señala:

S8. Conceptos de cultura:

P17. Es el saber en general de una cultura, de un pueblo o de una región, sus manifestaciones a través del arte, su manera de ver el mundo, de expresar sus ideas, creencias su cosmovisión. Engloba todo lo referente a un lugar, la forma de hablar, de vestirse, de comunicarse, de expresarse.

P18. No sé si se habla o se maneja un concepto de cultura en mi colegio. El objetivo de mi Liceo es una educación de altas expectativas con compromiso social, que los niños sigan estudios superiores.

En relación a la pregunta ¿Qué entiende por cultura usted profesor?

El docente 1 afirma que cultura son todos los saberes de una cultura que se reflejan mediante manifestaciones artísticas y formas de mirar el mundo, de sus ideas y cosmovisión, también la manera de relacionarse y de expresarse. Y contestando a la pregunta ¿Cuál es la idea de cultura que se maneja en la escuela donde trabaja actualmente? Señala que no sabe si la escuela maneja algún concepto de cultura.

S9. Enfoque intercultural en la escuela:

P19. No sé si algún profesor está trabajando algún proyecto intercultural. Yo no.

P20. No está en mis conocimientos si se desarrolla algún proyecto intercultural en mi Liceo.

Bajo el marco de la pregunta sobre si se está desarrollando algún enfoque intercultural en la escuela donde trabaja el docente 1 señala que no sabe si algún profesor participe de algún proyecto de esas características, y que actualmente no está inserto en nada referente a la interculturalidad.

S10. Expectativas de futuro:

P23. Un enfoque que permita la inclusión e igualdad, sin perder de vista las diferencias, aceptarlas, respetarlas y cuidarlas.

P24. Un sistema más justo e igualitario que de las mismas oportunidades para todos los estudiantes para poder desarrollar sus habilidades y aprendizajes, aceptando las diferencias sociales y culturales. Un sistema donde los profesores tengan estabilidad laboral y sean respetados por su trabajo.

P25. Es que los estudiantes entren a la universidad y puedan estudiar una carrera profesional, técnica o artística.

P26. La realización personal. Que puedan seguir estudiando o desarrollándose y ser felices en lo que hagan a futuro.

En esta subcategoría el docente 1 responde sobre qué valora más: Un enfoque que fortalezca las diferencias culturales de los y las estudiantes, o un enfoque que permita la inclusión y la igualdad de todos y todas las estudiantes, en el marco del sistema social dominante, aunque aquello suponga la negación de las diferencias.

Declarando que valora un enfoque que esté abierto a la inclusión, respetando las diferencias, aceptándolas, y cuidándolas.

Respondiendo a la pregunta ¿Qué potencia la escuela donde trabaja en términos de proyectos de futuro? El docente 1 señala que lo que potencia el liceo donde trabaja es que los y las estudiantes tengan la posibilidad de seguir estudiando.

Referente a la pregunta ¿Qué espera del futuro educativo de los y las estudiantes de la isla, y de la escuela donde trabaja? El docente 1 declara que espera que sus estudiantes puedan realizarse en lo que ellos y ellas quieran que sigan estudiando y que sean plenamente felices con lo que desarrollen en su vida.

En relación a la categoría 4 (C4) Curriculum y pertinencia cultural

El docente 1 señala:

S11. Herramientas pedagógicas para desarrollar la pertinencia de los aprendizajes:

P11. Tuvimos un ramo de folklor durante dos años en mi carrera. Creo que se le daba bastante importancia a la cultura y la identidad en general, sin embargo creo que en cada lugar o región hay que seguir aprendiendo y nutrirse de la cultura para poder entregar de mejor manera los contenidos pertinentes a lo cultural – musical.

En relación a la pregunta sobre si su formación docente le entregó herramientas para poder educar desde la pertinencia, el docente 1 señala que su casa de estudios le proporcionó un ramo de folclor que buscaba valorar la cultura y la identidad local, sin embargo hace una reflexión sobre la importancia de que en cada lugar donde se trabaja desde la docencia debemos nutrirnos de la cultura en presencia para entregar los contenidos desde la pertinencia cultural.

S12. Educación musical y contenidos:

P27. Sobre todo la ejecución instrumental y vocal, me gusta que los niños aprendan haciendo música a través de diversos repertorios popular, folklórico o docto.

P15. ... hace tres años hicimos una actividad con segundos medios a cerca de la goleta Ancud y su travesía junto con historia, artes y música donde los estudiantes crearon canciones relacionadas al tema y se hizo una presentación final. Fue bastante trabajo que dio muy buenos resultados. Constantemente se realizan este tipo de actividades.

Respondiendo sobre los contenidos que el docente 1 desarrolla en su quehacer pedagógico el docente comenta que da especial énfasis a la ejecución instrumental y práctica vocal, trabajando diversos repertorios musicales.

En el párrafo 15 el docente 1 responde la pregunta sobre si en la escuela donde actualmente trabaja se incluyen contenidos (historias, saberes, mitos, tradiciones, música, etc.) propios de la cultura en presencia, señalando y comentando que hacen constantemente actividades interdisciplinarias acerca de la historia de la comuna, lo que ha generado muy buenos resultados para potenciar la identidad cultural de los estudiantes.

S13. Factores considerados al decidir lo que enseña (Quién decide):

P30. Cada curso es un mundo, cada alumno es un mundo. Hay que tomar en cuenta varios factores como el lugar, la realidad social, cultural, la infraestructura, lo que traen, lo que sienten o lo que les gusta.

P28. El ministerio, pero uno adecua las unidades y sus contenidos a la realidad local.

P29. El profesor, es el experto en el área.

Respondiendo las preguntas ¿Quién elige los contenidos de educación musical? Y ¿Quién o quiénes deciden o deben decidir lo que se enseña?

El docente 1 señala que es el ministerio de educación es quién determina los contenidos pero que el docente es quien adecúa las unidades y contenidos de acorde a la realidad local, finalmente es el docente de educación musical quien define lo que se enseña ya que es el experto en el área.

Finamente el docente 1 responde a la pregunta sobre qué criterios, aspectos o factores consideran quienes deciden lo que se enseña, argumentando que cada alumno y curso son mundos diferentes y que él como docente considera la realidad social, cultural sus saberes previos y sus emociones e intereses personales.

S14. Curriculum y pertinencia cultural:

P31. No, es algo general que hay que adecuar a las realidades de cada comunidad educativa.

P22. Creo que es bastante local, pero también los programas piden contextualizar los contenidos a las características regionales o locales.

P32. Acá en Chiloé hay muchas escuelas rurales donde, con el pasar de los años se han ido integrando actividades de la cultura huilliche como fiestas o el lenguaje. Falta mucho camino por recorrer en este aspecto, pero se ve una preocupación que de a poco se va instalando. Por otro lado, el folclor ha ido cambiando bastante, cuando uno va al campo a una fiesta lo único que gozan y bailan son las rancheras.... Un elemento de interculturalidad que se ha ido quedando en Chiloé y los grupos folklóricos se ven mayormente en el verano cuando llegan los turistas o en algunas festividades, pero no es algo que se vea permanentemente. (es mi opinión, hay que trabajar en incentivar más el folclor y las tradiciones chilotas).

En esta subcategoría el docente 1 responde a la pregunta: ¿Usted cree que el curriculum ofrecido, tiene pertinencia y coherencia con los saberes tradicionales de la comunidad?

Señalando que le curriculum ofrecido por parte del Ministerio de educación no responde a las realidades locales, que es algo general que debe adecuarse a la cultura en presencia, también agrega que en La Isla de Chiloé existen muchas escuelas rurales donde se ha ido integrando la cultura en presencia sin embargo falta mucho camino que recorrer en esa área, aunque se ve poco a poco más preocupación por rescatar lo identitario.

Presentación de datos docente 2

DOCENTE 2	CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS
<p>P1. Santiago</p> <p>P2. UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) Ex Pedagógico.</p> <p>P3. Corporación Municipal de Quellón - Escuela Lastenia Oyarzún Andrade (Isla Laitec- Quellón) - Escuela Rural Yaldad (Quellón)</p> <p>P4. No, comencé en escuelas de Santiago.</p>	<p>C1</p> <p>S1</p> <p>S2</p> <p>S3</p> <p>S4</p>
<p>P5. Ha sido muy grata en comparación con el ejercicio docente en Santiago. Inicialmente llegué a trabajar a un Colegio Particular Subvencionado en Quellón, que fue una gran escuela para mí, pero si me sentí muy agobiada laboralmente mis dos primeros años de docente en la isla.</p> <p>P6. Tengo muy gratos recuerdos de una gran maestra llamada Amanda Conejeros, generalista básica, profesora normalista, no era especialista en música pero tenía mucha pasión por las artes, el folklor y la cultura en general. Nos enseñó a tocar algunas piezas en flauta, no tocaba guitarra pero tomó un curso básico y con solo dos acordes que me transmitió despertó mi amor con la música. .Recuerdo mucho las representaciones musicales y teatrales con temáticas de Pueblos Originarios, mapuche en especial y tradiciones folklóricas como aquellas presentes en</p>	<p>C2</p> <p>S5</p> <p>S6</p>

<p>la canción “Parabienes al revés” de Violeta Parra, donde las cantoras iban a cantarle tonada a los novios. También recuerdo su influencia en la lectura y creación de poesía, hasta visitamos la casa de Pablo Neruda en Isla Negra y Valparaíso y llegamos de ese viaje a crear poesía, la poesía sin duda un elemento muy relacionado con la música. Tengo los más bellos momentos musicales junto a ella y mis compañeros, al menos en la etapa de Educación Básica.</p> <p>P7. Me gusta utilizar propuestas metodológicas que consideren lo lúdico, la expresión corporal, emocional. Siempre parto por la zona de aprendizaje próximo . Lo teórico lo pongo al servicio de los conocimientos que ya tienen, tanto en música y su cultura, en general me gusta abordar siempre desde lo más práctico y sencillo, cantar, cantar mucho, tocar jugando, no tanta teoría musical, crear, audicionar, hacer representaciones, salir al patio, tocar cerca del mar.</p> <p>P8. Desde la praxis misma, de la oralidad, siento que les es fácil aprender mirando o escuchando.</p>	
<p>P17. Son los saberes, prácticas, la emocionalidad expresiva de una cultura expresada en sus quehaceres rutinarios.</p> <p>P18. Trabajo en dos escuelas, aunque estoy con postnatal. La Escuela Lastenia Oyarzún Andrade de Laitec trabaja con el concepto de los saberes que trae cada niño desde su casa, los saberes de sus antepasados, y tiene un</p>	<p>C3</p> <p>S8</p> <p>S9</p> <p>S10</p>

enfoque validando la cultura originaria, lo ecológico, artístico y las ciencias. En la otra Escuela solo alcancé a trabajar presencialmente 1 mes y medio.

P19. En ambas si.

P20. En la Escuela Lastenia Oyarzún Andrade es trabajado por todo el equipo de trabajadores de la escuela, lo encabeza la maestra encargada Karen Ledesma y se apoya mucho en la educadora tradicional. En Escuela Rural Yaldad es el educador tradicional en conjunto con el profesor que le acompaña.

P23. Me inclino en un enfoque que fortalezca las diferencias culturales de los estudiantes.

P24. Que sean niños y futuros adultos empoderados del valor de su cultura, informados, que sepan canalizar sus sentimientos y emociones, y que sepan defender la Futa Mapu Ñuke, la Gran madre tierra.

P25. Hablaré de la Escuela Lastenia Oyarzún Andrade de Laitec. No hemos hablado en términos de éxito, las expectativas son niños respetuosos, que tengan una educación integral, que cuiden su territorio, que valoren los saberes que ya traen y aprendan otros nuevos como formas alimenticias más sanas.

P26. Educación tradicional, intercultural, Cultura y lengua indígena como base, las artes y las ciencias. (Laitec)

<p>P28. Trabajamos en equipo los contenidos, yo diseño mis actividades.</p> <p>P29. Creo que debieran decidir la Escuela en conjunto, como ente democrático, canalizando los intereses de docentes, estudiantes, apoderados y directivos.</p> <p>P31. El curriculum ofrecido por el Ministerio ha ido mejorando la pertinencia, pero sería interesante hacer un curriculum más local o Regional, a veces el curriculum se siente la influencia occidental, al menos en la música, pero siento que ha ido mejorando en mis 10 años de docencia y en Música siento que es flexible para integrar la pertinencia cultural desde la óptica de cada docente o equipo educativo.</p> <p>P32. Agregaría la pregunta o bien la definición de Pertinencia Cultural.</p> <p>P22. Siento que es una propuesta autónoma local.</p> <p>P13. No tengo certeza si la pertinencia cultural es la única herramienta o solo una pieza más del puzzle para trabajar en distintos contextos culturales, puede</p>	<p>C4</p> <p>S11</p> <p>S12</p> <p>S13</p> <p>S14</p>
---	--

ser que una tenga la intención de pertinencia, pero no maneje los códigos como lengua, costumbre, folclore, todo eso es algo que se va conociendo y aprendiendo con el tiempo, habría que tenerlo en consideración día a día, clase a clase. Por otra parte sería interesante definir o ver cuáles son los pilares de la pertinencia cultural en la educación, por ejemplo la emocionalidad puede ser otro aspecto a integrar, la formas de aprender (visual, motriz, auditiva) y las individualidad de cada niño, la historia personal también eso otro factor. Creo que sería importante definir qué abarca la pertinencia cultural. De todas formas creo que la pertinencia es una puerta de entrada para trabajar en contextos culturales distintos a los de quien ejercerá la docencia.

P11. Creo que en un 50% si, considerando la institución y su curriculum, además de lo que influye el curriculum oculto de la misma casa de estudio. El ex Pedagógico tiene una carga política y una mirada muy crítica al sistema por parte de los estudiantes, por ende eso ya marcaba una mirada de clase, y un ojo que observaba desde la pertinencia cultural según mi perspectiva.

P27. Expresión corporal, expresional vocal, expresión emotiva, ritmo, música tradicional de Chiloé y en mapudungun o chedungun, música tradicional chilena.

P15. Sí.

P28. Trabajamos en equipo los contenidos, yo diseño mis actividades.

P29. Creo que debieran decidir la Escuela en conjunto, como ente democrático, canalizando los intereses de docentes, estudiantes, apoderados y directivos.

P30. Los planes y programas que entrega el Ministerio se toman como base si o si, por si fueran a supervisar. Pero siento que las asignaturas mal llamadas “importantes” son decididas por directivos y profesores, y las asignaturas que no están dentro de esta mala categoría, las decide cada docente.

P14. Para que el aprendizaje sea significativo, desde el lenguaje próximo, para que aprendan ambas partes, estudiante y docente, docente – estudiante, para dejar de vernos como autoridad piramidal.

Análisis de datos docente 2

En relación a la categoría 1 (C1) Formación docente y experiencia laboral

El docente 2 señala:

S1. Lugar de nacimiento y formación docente:

P1. Santiago

P2. UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) Ex Pedagógico.

En este punto la docente comenta su lugar de nacimiento y el lugar donde estudió pedagogía en música.

S2. Lugar donde se desempeña laboralmente:

P3. Corporación Municipal de Quellón

- Escuela Lastenia Oyarzún Andrade (Isla Laitec- Quellón)
- Escuela Rural Yaldad (Quellón).

La docente cuenta el lugar donde trabaja actualmente siendo dos escuelas de Quellón.

S3. Experiencia docente en la escuela chilota:

P5. Ha sido muy grata en comparación con el ejercicio docente en Santiago. Inicialmente llegué a trabajar a un Colegio Particular Subvencionado en Quellón, que fue una gran escuela para mí, pero si me sentí muy agobiada laboralmente mis dos primeros años de docente en la isla.

Respondiendo a mi pregunta sobre cómo ha sido su experiencia laboral en la escuela chilota, la docente 2 responde que ha resultado muy grata en comparación a su anterior trabajo en Santiago, destaca que en sus primeros años en la isla también sintió el agobio laboral en una escuela particular.

S4. Memorias como estudiante en el colegio:

P6. Tengo muy gratos recuerdos de una gran maestra llamada Amanda Conejeros, generalista básica, profesora normalista, no era especialista en música pero tenía mucha pasión por las artes, el folklor y la cultura en general. Nos enseñó a tocar algunas piezas en flauta, no tocaba guitarra pero tomó un curso básico y con solo dos acordes que me transmitió despertó mi amor con la música. Recuerdo mucho las representaciones musicales y teatrales con

temáticas de Pueblos Originarios, mapuche en especial y tradiciones folklóricas como aquellas presentes en la canción “Parabienes al revés” de Violeta Parra, donde las cantoras iban a cantarle tonada a los novios. También recuerdo su influencia en la lectura y creación de poesía, hasta visitamos la casa de Pablo Neruda en Isla Negra y Valparaíso y llegamos de ese viaje a crear poesía, la poesía sin duda un elemento muy relacionado con la música. Tengo los más bellos momentos musicales junto a ella y mis compañeros, al menos en la etapa de Educación Básica.

Respondiendo a la pregunta sobre cuáles son sus recuerdos musicales en el colegio como estudiante, la docente apela a su memoria emotiva y recuerda a su maestra de música, que logró transmitirle el amor por la música folclórica, la poesía y a Violeta Parra, recuerdos que marcaron su formación como música y docente.

En relación a la categoría 2 (C2) Saberes musicales en el aula

El docente 2 señala:

S5. Transmisión de saberes musicales en el aula:

P8. Me gusta utilizar propuestas metodológicas que consideren lo lúdico, la expresión corporal, emocional. Siempre parto por la zona de aprendizaje próximo. Lo teórico lo pongo al servicio de los conocimientos que ya tienen, tanto en música y su cultura, en general me gusta abordar siempre desde lo más práctico y sencillo, cantar, cantar mucho, tocar jugando, no tanta teoría musical, crear, audicionar, hacer representaciones, salir al patio, tocar cerca del mar.

Respondiendo a la pregunta: ¿Cómo usted ha transmitido sus saberes musicales en el aula?

La docente 2 señala que siempre su metodología ha sido considerar lo lúdico, la expresión corporal y emocional, comenta también que siempre ha trabajado con los conocimientos y saberes que traen desde su propia cultura, no da mucho énfasis a la teoría musical sino más bien a lo práctico y sencillo, al juego y salidas a terreno.

S6. Aprendizaje musical de niños y niñas chilotas:

P8. Desde la praxis misma, de la oralidad, siento que les es fácil aprender mirando o escuchando.

Aquí la docente 2 responde a la pregunta: según su experiencia profesora ¿cómo cree usted que aprenden música los niños y niñas de Chiloé? señalando que ha notado que aprenden más fácil mirando o escuchando.

En relación a la categoría 3 (C3) Cultura e interculturalismo

El docente 2 señala:

S8. Conceptos de cultura:

P17. Son los saberes, prácticas, la emocionalidad expresiva de una cultura expresada en sus quehaceres rutinarios.

P18. Trabajo en dos escuelas, aunque estoy con postnatal. La Escuela Lastenia Oyarzún Andrade de Laitec trabaja con el concepto de los saberes que trae cada niño desde su casa, los saberes de sus antiguos, y tiene un enfoque validando la cultura originaria, lo ecológico, artístico y las ciencias. En la otra Escuela solo alcancé a trabajar presencialmente 1 mes y medio.

En esta subcategoría la docente 2 responde a lo que entiende por cultura y a la visión de cultura que maneja la escuela donde actualmente trabaja, señalando que para ella cultura son los saberes y la emocionalidad expresada rutinariamente. También comenta que la visión de cultura que tiene una de las escuelas donde trabaja es de respetar, validar y potenciar los saberes que los niños y niñas traen desde sus casas, la sabiduría de sus ancestros.

S9. Enfoque intercultural en la escuela:

P19. En ambas escuelas se trabaja con enfoque intercultural.

P20. En la Escuela Lastenia Oyarzún Andrade es trabajado por todo el equipo de trabajadores de la escuela, lo encabeza la maestra encargada Karen Ledesma y se apoya mucho en la educadora tradicional. En Escuela Rural Yaldad es el educador tradicional en conjunto con el profesor que le acompaña.

Referente a la pregunta sobre si se está desarrollando algún enfoque intercultural en la escuela donde trabaja, la docente 2 señala que en las dos escuelas de Quellón donde actualmente trabaja se desarrolla un enfoque intercultural donde participa toda la comunidad docente y par docente, encabezado por el educador tradicional y el docente del área.

S10. Expectativas de futuro:

P23. Me inclino en un enfoque que fortalezca las diferencias culturales de los estudiantes.

P24. Que sean niños y futuros adultos empoderados del valor de su cultura, informados, que sepan canalizar sus sentimientos y emociones, y que sepan defender la Futa Mapu Ñuke, la Gran madre tierra.

P25. Hablaré de la Escuela Lastenia Oyarzún Andrade de Laitec. No hemos hablado en términos de éxito, las expectativas son niños respetuosos, que tengan una educación integral, que cuiden su territorio, que valoren los saberes que ya traen y aprendan otros nuevos como formas alimenticias más sanas.

P26. Educación tradicional, intercultural, Cultura y lengua indígena como base, las artes y las ciencias. (Laitec)

La docente 2 responde a la pregunta: ¿Usted qué valora más?

Un enfoque que fortalezca las diferencias culturales de los y las estudiantes, o un enfoque que permita la inclusión y la igualdad de todos y todas las estudiantes, en el marco del sistema social dominante, aunque aquello suponga la negación de las diferencias, señalando que valora un enfoque que fortalezca las diferencias culturales de los estudiantes.

También responde a la pregunta sobre qué espera del futuro educativo de los y las estudiantes de la isla, y de la escuela donde trabaja, señalando que espera que sean niños y niñas felices, empoderados e informados del valor de su cultura, que defiendan la madre tierra y que sean capaces de canalizar sus emociones.

¿Cuál es el concepto de éxito o expectativa de futuro que se maneja en la escuela donde actualmente trabaja? Aquí la docente 2 comenta que en la escuela donde trabaja no han hablado en términos de éxito, las expectativas son niños y niñas respetuosas, que tengan una educación integral, que cuiden su territorio, que valoren los saberes que ya traen y aprendan otros nuevos como formas alimenticias más sanas.

En esta subcategoría la docente 2 responde sobre lo que potencia la escuela donde trabaja en términos de proyectos de futuro, señalando que potencian una educación tradicional, intercultural, Cultura y lengua indígena como base, las artes y las ciencias.

En relación a la categoría 4 (C4) Curriculum y pertinencia cultural

El docente 2 señala:

S11. Herramientas pedagógicas para desarrollar la pertinencia de los aprendizajes:

P11. Creo que en un 50% si, considerando la institución y su curriculum, además de lo que influye el curriculum oculto de la misma casa de estudio. El ex Pedagógico tiene una carga política y una mirada muy crítica al sistema por parte de los estudiantes, por ende eso ya marcaba una mirada de clase, y un ojo que observaba desde la pertinencia cultural según mi perspectiva.

En este punto la docente 2 responde sobre si cree que su formación docente le entregó herramientas para poder educar desde la pertinencia, señalando que si y que su casa de estudios a nivel estudiantil tiene una mirada crítica al sistema dominante, lo que da un valor especial al sentido de clase y a la pertinencia cultural.

S12. Educación musical y contenidos:

P27. Expresión corporal, expresional vocal, expresión emotiva, ritmo, música tradicional de Chiloé y en mapudungun o chedungun, música tradicional chilena.

En esta subcategoría la docente 2 responde sobre el área de educación musical ¿Cuáles son los contenidos que usted desarrolla? señalando que da mucho valor a la expresión corporal, vocal, emocional, al ritmo, la música tradicional chilota en mapudungun o chedungun, y la música tradicional chilena.

S13. Factores considerados al decidir lo que enseña (Quién decide):

P28. Trabajamos en equipo los contenidos, yo diseño mis actividades.

P29. Creo que debieran decidir la Escuela en conjunto, como ente democrático, canalizando los intereses de docentes, estudiantes, apoderados y directivos.

P30. Los planes y programas que entrega el Ministerio se toman como base si o si, por si fueran a supervisar. Pero siento que las asignaturas mal llamadas "importantes" son decididas por directivos y profesores, y las asignaturas que no están dentro de esta mala categoría, las decide cada docente.

En este ítem referente a quién elige los contenidos de educación musical la docente 2 señala lo siguiente: se trabaja en equipo los contenidos y ella diseña

sus actividades, y sobre quienes deben decidir lo que se enseña responde que considera que la escuela en conjunto debieran decidir los contenidos de manera democrática respetando los intereses de los y las docentes, estudiantes, apoderados y directivos. Referente a qué criterios, aspectos o factores consideran quienes deciden lo que se enseñan, la docente señala que los planes y programas del ministerio deben tomarse como base, pero en aquellas asignaturas consideradas importantes son decididas por los directivos y docentes, y en contraparte aquellas asignaturas que no son consideradas “importantes” las decide cada profesor o profesora.

S14. Curriculum y pertinencia cultural:

P31. El curriculum ofrecido por el Ministerio ha ido mejorando la pertinencia, pero sería interesante hacer un curriculum más local o Regional, a veces el curriculum se siente la influencia occidental, al menos en la música, pero siento que ha ido mejorando en mis 10 años de docencia y en Música siento que es flexible para integrar la pertinencia cultural desde la óptica de cada docente o equipo educativo.

P22. Siento que es una propuesta autónoma local.

En esta categoría sobre curriculum y pertinencia cultural la docente 2 responde a la pregunta: ¿usted cree que el curriculum ofrecido, tiene pertinencia y coherencia con los saberes tradicionales de la comunidad? Señalando que se ha ido mejorando en relación a la pertinencia cultural de los aprendizajes pero falta elaborar un curriculum más local o regional, ya que en el curriculum emanado por el mineduc se siente la influencia occidental en el área de la educación musical, también comenta que en música se puede ser más flexible en el ámbito de la pertinencia cultural dejando en manos y criterio de cada docente o equipo directivo. Y respondiendo a que si el enfoque intercultural y desde la pertinencia cultural que trabaja la escuela donde ejerce es una propuesta autónoma local o es un enfoque centralizado desde el poder del estado, señala que es una propuesta autónoma local.

Análisis comparativo docente 1 y 2

Encuentros y desencuentros

En relación a la categoría 1 (C1) Formación docente y experiencia laboral

S1. Lugar de nacimiento y formación docente:

En esta categoría podemos ver como ambos docentes provienen de la capital del país, con una formación docente en Santiago, comenzando a ejercer la profesión en escuelas de Santiago, para posteriormente llegar a la Isla de Chiloé y reencantarse con la profesión, podríamos presumir que no es esencial pertenecer a determinada cultura para poder conocer, entender, respetar y valorar la cultura en presencia.

S2. Lugar donde se desempeña laboralmente:

Ambos docentes se desempeñan laboralmente en la Isla de Chiloé en la educación pública, siendo la docente 2 profesora en una escuela rural en una isla en el extremo sur del archipiélago, y el docente 1 profesor de un Liceo Bicentenario de Ancud.

En relación a la categoría 2 (C2) Saberes musicales en el aula

S5. Transmisión de saberes musicales en el aula:

En esta categoría entendemos cómo ambos docentes deciden sus metodologías en el aula, ambos prefieren la escucha activa, la práctica musical, y la expresión corporal, vocal y emocional bajo didácticas lúdicas. Ambos expresan que no dan énfasis en la teoría musical.

En este nuevo escenario educativo e intercultural, donde cada vez más nuestra sociedad está adquiriendo un nueva realidad social y cultural, es cada vez más importante y necesario que la educación musical se reoriente hacia el conocimiento de la música en todos sus ámbitos y posibilidades, para transmitir unos conocimientos y valores comunes, donde la atención a la diversidad cultural y social de nuestra sociedad sea nuestro objetivo educativo (Giráldez, 1997). Desde el punto de vista de la educación intercultural la educación musical se convierte en una herramienta extraordinaria, debido a que mediante el conocimiento y comprensión de la música occidental denominada "cultura", así como también de las diferentes manifestaciones culturales que se dan en los diferentes países de todo el mundo, desarrollaremos la capacidad y espíritu crítico del alumnado y descubrirán que el hecho de conocer las otras manifestaciones

culturales les facilitará aún más la comprensión de su propia cultura (Giráldez, 1997).

Para poder llevar a cabo una adecuada formación donde se relacione la música y la educación intercultural o la competencia intercultural, nos dice (Volk, 1998; Cernadas et al., 2013), que es aconsejable que los docentes de música adquieran los conocimientos necesarios en diferentes estilos musicales, para poder establecer una relación de cada uno de los estilos musicales con las diferentes épocas, donde se estudie la relación de la música con la cultura. Esta manera de conocer la vinculación entre la cultura y la música, pone de manifiesto la importancia de fomentar la relación entre la música y la educación intercultural en todos los ámbitos educativos. Según Regelski y Terry (2009) mediante la educación musical podemos transmitir en nuestros alumnos un carácter de pertenencia social y cultural, y en consecuencia la música se convierte en una herramienta de gran valor para el desarrollo de la competencia intercultural tanto en el ámbito educativo escolar como en el contexto de la educación superior.

Por lo tanto, la educación musical se convierte en una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de la educación intercultural en todos los contextos educativos. Su importancia se pone de manifiesto debido a su capacidad comunicativa e integradora que se establece cuando se hace música, tanto de manera vocal como instrumental, porque mediante el acto comunicativo de la música que se genera al cantar o al tocar, se establecen nuevos procesos comunicativos (Leiva, 2011).

S6. Aprendizaje musical de niños y niñas chilotas:

Docente 1 señala que hay mucho talento y habilidades por parte de los y las estudiantes chilotas, lo que facilita su quehacer pedagógico y el aprendizaje de los niños y niñas, también señala la importancia de entregarles variadas herramientas musicales y técnicas, siempre respetando los gustos personales y habilidades individuales. Por otro lado la docente 2 comenta que los niños y niñas chilotas aprenden desde la praxis misma, de la oralidad, ya que les es más fácil aprender mirando o escuchando.

Según Hargreaves et al. (2002) a través de la música se puede contribuir a desarrollar la competencia intercultural. Dicho desarrollo intercultural es posible ya que el entorno que rodea al niño o niña desde muy temprana edad se ve influenciado por la música, ya que la interacción de la sociedad con la cultura musical favorece que podamos utilizar la música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural. El nuevo posicionamiento de la música en

la sociedad actual, nos hace pensar en cómo podremos mediante la música llevar a cabo una educación integral en nuestro alumnado.

Además rescatando la visión de Schaffer para reconocer la música como una verdadera herramienta que integre las diferentes culturas es necesario tener en consideración los siguientes aspectos:

- 1.- Considerar que todos los sonidos son igual de importantes.*
- 2.- Comprender y valorar en entorno sonoro.*
- 3.- Potenciar las capacidades creativas de los alumnos.*
- 4.- Contextualizar un lugar artístico común para todos los integrantes de un determinado contexto social.*

Asimismo, nos dice Frega (2004), que todas las consideraciones que hemos mencionado anteriormente sobre la música pueden darse en el aula de música, no solo porque lo permite su estructura y recursos, sino porque también la manera de organizar el aula mediante las técnicas que nos ofrece el aprendizaje cooperativo potencian una mayor interacción entre el alumnado favoreciendo una sólida educación en valores.

En relación a la categoría 3 (C3) Cultura e interculturalismo

S8. Conceptos de cultura:

En relación a la pregunta ¿Qué entiende por cultura usted profesor (a)?

El docente 1 afirma que cultura son todos los saberes de una cultura que se reflejan mediante manifestaciones artísticas y formas de mirar el mundo, de sus ideas y cosmovisión, también la manera de relacionarse y de expresarse.

La docente 2 responde a lo que entiende por cultura, señalando que para ella cultura son los saberes y la emocionalidad expresada rutinariamente.

Ambos docentes comparten la idea de que cultura son los saberes y expresiones de una cultura determinada, formas de relacionarse, emocionarse, ideas y cosmovisión.

En relación al concepto de cultura Ralph Linton comenta:

“La cultura se refiere al estilo completo de vida de una sociedad, y no simplemente a aquellas partes de ésta a las que esa sociedad considera como más elevadas o

deseables. Esta cultura, cuando se aplica a nuestra vida cotidiana, no tiene nada que ver con tocar el piano o leer a Browning, para los científicos sociales tales actividades son simplemente elementos dentro de la totalidad de nuestra cultura. Esta totalidad incluye también actividades tan mundanas como fregar platos, o conducir un automóvil. En consecuencia, para el científico social no existen sociedades incultas, y ni siquiera individuos. Cada sociedad tiene una cultura, no importa lo simple que ésta pueda llegar a ser, y cada ser humano es cultural, en el sentido que participa en una u otra cultura”.

Por tanto cultura, se refiere a innumerables aspectos de la vida. Algunos antropólogos piensan que las culturas son normas o ideas para la conducta. La mayoría de ellos definen la cultura como el conjunto de conductas aprendidas, creencias, actitudes, valores e ideales que caracterizan a una sociedad o población.

María Victoria Peralta define cultura como un conjunto relacionado, acumulativo y dinámico de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas o adaptadas por una comunidad, en respuesta a un sistema de necesidades de todo tipo, y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas permanentemente.

También señala que toda cultura es un fenómeno colectivo de una comunidad humana que ha determinado ciertas condiciones mínimas de concordancia y que comparte ciertas maneras generalizadas de pensar, sentir y actuar. Por tanto, ese patrimonio, que es a la vez herencia social y que se ha configurado a través de la práctica histórica con el aporte de muchas generaciones, tiene una serie de significados implícitos y explícitos, que son sentidos como importantes para esas personas, quienes lo valoran y transmiten y recrean.

S9. Enfoque intercultural en la escuela:

Referente a la pregunta sobre si se está desarrollando algún enfoque intercultural en la escuela donde trabajan, la docente 2 señala que en las dos escuelas de Quellón donde actualmente ejerce se desarrolla un enfoque intercultural donde participa toda la comunidad docente y paradocente, encabezado por el educador tradicional y el docente del área. En contraparte el docente 1 que ejerce en un Liceo Bicentenario de la comuna de Ancud señala que no existe ningún proyecto en el Liceo que contemple un enfoque intercultural.

Desde sus comienzos la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas. (Catherine Walsh, Interculturalidad crítica y educación intercultural 2009). Finalmente la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos y todas de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

En relación a la categoría 4 (C4) Curriculum y pertinencia cultural

S11. Herramientas pedagógicas para desarrollar la pertinencia de los aprendizajes:

En esta categoría ambos docentes responden a la pregunta sobre si su formación docente le entregó herramientas para poder educar desde la pertinencia, el docente 1 señala que su casa de estudios le proporcionó un ramo de folclor que buscaba valorar la cultura y la identidad local, sin embargo hace una reflexión sobre la importancia de que en cada lugar donde se trabaja desde la docencia debemos nutrirnos de la cultura en presencia para entregar los contenidos desde la pertinencia cultural.

Asimismo la docente 2 responde que su casa de estudios a nivel estudiantil tiene una mirada crítica al sistema dominante, lo que da un valor especial al sentido de clase y a la pertinencia cultural, también manifiesta que las herramientas entregadas por su casa de estudios fue en un 50% ya que el otro 50% lo obtuvo gracias a su constante reflexión e ideología de clase y respeto por la cultura en presencia.

Las reflexiones sobre la pertinencia cultural en el ámbito educativo son variadas. De acuerdo con Hevia, Hirmas y Peñafiel (2004), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural es aquel que toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad; colabora con el enriquecimiento de la experiencia vital y cultural de las

personas, y contribuye al aprendizaje significativo en su formación. Para Peralta y Fujimoto, la pertinencia cultural de los contenidos e instrumentos educativos implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en que coexisten los estudiantes, desde lo local a lo global, “pero como parte de un proceso intencionado (de diálogo y negociaciones de saberes) que tiene conciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente” (1998: 130). La pertinencia cultural conlleva una dimensión ética, lo cual nos remite al respeto del otro y a su cultura, asumiendo y proclamando el derecho a la alteridad:

La pertinencia demanda, así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por lo tanto, los paradigmas que los sostienen. No asumir diferencias culturales en las poblaciones atendidas transforma estas diferencias culturales iniciales en desigualdades (LLECE-UNESCO, 2008: 9).

En este mismo sentido, Freire (1986) había arribado a conclusiones muy claras sobre el respeto al otro en el ámbito educativo; señalaba que cualquier práctica educativa basada en lo estandarizado y preestablecido es burocratizante y antidemocrática, y también reflexionaba en torno a que lo fundamental es lo diferente (base del carácter ético de la pertinencia).

S12. Educación musical y contenidos:

En este punto podemos constatar los contenidos que desarrollan ambos docentes, el docente 1 da especial énfasis a la ejecución instrumental y práctica vocal, trabajando diversos repertorios musicales. También el docente 1 responde la pregunta sobre si en la escuela donde actualmente trabaja se incluyen contenidos (historias, saberes, mitos, tradiciones, música, etc.) propios de la cultura en presencia, señalando y comentando que hacen constantemente actividades interdisciplinarias acerca de la historia de la comuna, lo que ha generado muy buenos resultados para potenciar la identidad cultural de los estudiantes.

En esta misma subcategoría la docente 2 responde sobre el área de educación musical señalando que da mucho valor a la expresión corporal, vocal, emocional, al ritmo, la música tradicional chilota en mapudungun o chedungun, y la música tradicional chilena.

El cuaderno de educación artística y diversidad cultural emanado por el ministerio de educación, y en conjunto con el Consejo de la Cultura (2015-2018), dirigido a docentes, tiene la premisa de que: “como estado, debemos enfocarnos en impulsar acciones que liberen el potencial artístico de nuestra sociedad, que es sin duda parte esencial en la construcción de un país más igualitario y preparado para los desafíos del desarrollo”, podríamos entender tal vez que para el estado de

Chile los esfuerzos por promover la cultura están ligados al desarrollo y no al rescate ni preservación de la cultura identitaria. Esto queda de manifiesto en la intención de separar conceptualmente a la pertinencia cultural del proceso educativo formal, mostrándolo como un concepto que puede ser trabajado fuera del proceso curricular de la escuela asociándolo solamente a actividades extracurriculares o de libre elección por parte de los y las docentes y directivos.

Si bien es cierto el estado de Chile ha hecho esfuerzos por entregar a los y las docentes herramientas que contemplen el sentido de pertinencia cultural, el aporte y compromiso ha sido escaso, ya que si dichos conceptos no son promovidos en las reformas educativas, y desde la formación inicial docente de todas las universidades, esto queda en la teoría de un cuaderno pero no en la praxis, dejando la responsabilidad al docente, quien de manera intuitiva hace una lectura de la realidad escolar y su contexto cultural para desarrollar su quehacer pedagógico.

S13. Factores considerados al decidir lo que enseña (Quién decide):

Respondiendo las preguntas ¿Quién elige los contenidos de educación musical? Y ¿Quién o quiénes deciden o deben decidir lo que se enseña?

El docente 1 señala que es el ministerio de educación es quién determina los contenidos pero que el docente es quien adecúa las unidades y contenidos de acorde a la realidad local, finalmente es el docente de educación musical quien define lo que se enseña ya que es el experto en el área.

Finamente el docente 1 responde a la pregunta sobre qué criterios, aspectos o factores consideran quienes deciden lo que se enseña, argumentando que cada alumno y curso son mundos diferentes y que él como docente considera la realidad social, cultural sus saberes previos y sus emociones e intereses personales.

Asimismo respondiendo a la pregunta sobre quién elige los contenidos de educación musical la docente 2 señala lo siguiente: se trabajan en equipo los contenidos y ella diseña sus actividades, y sobre quienes deben decidir lo que se enseña responde que considera que la escuela en conjunto debieran decidir los contenidos de manera democrática respetando los intereses de los y las docentes, estudiantes, apoderados y directivos. Referente a qué criterios, aspectos o factores consideran quienes deciden lo que se enseñan, la docente señala que los planes y programas del ministerio deben tomarse como base, pero en aquellas asignaturas consideradas importantes son decididas por los directivos y docentes, y en contraparte aquellas asignaturas que no son consideradas “importantes” las decide cada profesor o profesora.

Algunos de los cuestionamientos y críticas al currículum escolar en escuelas chilotas va ligado a que en la práctica se asocia la cultura local únicamente con el concepto de folclor, limitando las prácticas musicales a talleres folclóricos, distanciando lo identitario local con las culturas oficiales dominantes. Es un desafío entonces para el docente rural adaptar el currículum oficial al contexto isleño.

S14. Currículum y pertinencia cultural:

En esta categoría sobre currículum y pertinencia cultural, la docente 2 responde a la pregunta: ¿usted cree que el currículum ofrecido, tiene pertinencia y coherencia con los saberes tradicionales de la comunidad? Señalando que se ha ido mejorando en relación a la pertinencia cultural de los aprendizajes pero falta elaborar un currículum más local o regional, ya que en el currículum emanado por el mineduc se siente la influencia occidental en el área de la educación musical, también comenta que en música se puede ser más flexible en el ámbito de la pertinencia cultural dejando en manos y criterio de cada docente o equipo directivo. Y respondiendo a que si el enfoque intercultural y desde la pertinencia cultural que trabaja la escuela donde ejerce es una propuesta autónoma local o es un enfoque centralizado desde el poder del estado, señala que es una propuesta autónoma local.

Del mismo modo la docente 2 señala que el currículum ofrecido por parte del Ministerio de educación no responde a las realidades locales, que es algo general que debe adecuarse a la cultura en presencia, también agrega que en La Isla de Chiloé existen muchas escuelas rurales donde se ha ido integrando la cultura en presencia sin embargo falta mucho camino que recorrer en esa área, aunque se ve poco a poco más preocupación por rescatar lo identitario.

Un punto importante dentro de la educación en Chile, es aquel que permite responder a la pregunta sobre qué se tiene que enseñar en las escuelas. Para ello, el Gobierno Chileno implementa un Currículo Nacional, que se expresa en un marco curricular e instrumentos que ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los últimos años se han realizado una serie de cambios y reformas al currículo nacional. Estos cambios transformaron la educación al punto de generar una nueva Ley en el año 2009, la actual Ley General de Educación (L.G.E.), que vino a reemplazar a la antigua L.O.C.E, original de los '90.

El origen de estos cambios vienen de la evolución de la reforma curricular de los '90 y otros surgen en el marco de la Ley General de Educación. Por otra parte, unos son ajustes curriculares y otros tienen el carácter de reforma, ya que implican

un cambio en la estructura curricular, contemplan una modificación de la actual configuración del sistema educativo y además, se enmarcan en un nuevo contexto legal e institucional.

CAPITULO CUARTO

CONCLUSIONES, HALLAZGOS Y REALIDADES

Para concluir este trabajo investigativo es necesario considerar los discursos de los entrevistados y así poder vislumbrar la respuesta a la pregunta de investigación: “cómo el docente de música traslada al aula sus saberes pedagógicos y musicales en vista de potenciar la pertinencia cultural de los aprendizajes”. De esta manera uno de los puntos más importantes en esta investigación ha sido dar respuesta y comprender si el curriculum ofrecido tiene pertinencia y coherencia con los saberes tradicionales de la comunidad y quién o quiénes deciden lo que se enseña y qué factores, criterios o aspectos se consideran al enseñar.

Parafraseando al profesor Pablo Yáñez Delgado actual director de la corporación de educación de la Isla de Quinchao (Achao), el estado en materia educativa ha intentado dar respuestas a muchas de las incertidumbres de nuestra contingencia a través de las diversas reformas que se han desarrollado en la región dejando en evidencia en ellas, diversas acciones que han sido consideradas erráticas por parte de los actores involucrados, también es necesario hablar de la carencia de reconocimiento a las experiencias plurales en la implementación de las reformas en curso, lo que nos lleva a hablar también de la violencia simbólica que se presenta como imposición cultural a través del curriculum oficial.

De esta manera podemos hallar que uno de los factores comunes en los discursos de los docentes entrevistados es que el curriculum emanado desde el ministerio de educación en el área de educación musical responde a un criterio muy general y es el docente el encargado o encargada de adecuar los contenidos y actividades a la cultura en presencia, según María Victoria Peralta se puede asociar y comprender el criterio de pertinencia sociocultural, como “aquello que es apropiado a la cultura”, vista como el patrimonio social de un grupo. Un currículo culturalmente pertinente, “implicaría que se debe hacer en función a lo mejor, y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales (universal, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporando a la vez, los aportes más significativos del pasado, del presente, y de los proyectos a futuro”. (Peralta, 1992).

También una de las preguntas que han surgido durante esta investigación es sobre si la formación docente entrega herramientas para poder educar desde la pertinencia, me atrevo a citar al profesor Pablo Yáñez en su libro “Relación dialógica para el abordaje de la pertinencia cultural en la enseñanza de las artes musicales” donde plantea que en Chile, en el caso de la educación musical

históricamente, muchos de los profesores y profesoras han sido en su mayoría formados con un modelo europeizante y donde no ha existido una formación de los profesionales, con una adecuada articulación con el entorno social, refiriéndose al hecho de que las entidades de educación superior, formadoras de los profesionales de la educación en Chile y Latinoamérica, las universidades, trabajaron y trabajan durante décadas, por no hablar de siglos, enclaustradas o sin considerar el mundo exterior. Tal vez esto nos hable de una desconexión del docente con la realidad o que simplemente el docente ha tenido que reflexionar y entender su quehacer pedagógico desde la pertinencia cultural de manera intuitiva, en el caso de uno de los docentes entrevistados (docente 1) en la subcategoría (S11 Herramientas pedagógicas para desarrollar la pertinencia de los aprendizajes) en el párrafo 11 señala que en la universidad tuvo un ramo de folklor durante dos años de su carrera, que buscaba valorar la cultura y la identidad local, sin embargo hace una reflexión sobre la importancia de que en cada lugar donde se trabaja desde la docencia, debemos nutrirnos de la cultura en presencia para entregar los contenidos desde la pertinencia cultural. Según Magendzo: “buscar la pertinencia no es la mera “folclorización” del currículo”. En efecto es una necesidad que los currículos valoricen y validen las formas de vida y sabiduría de la comunidad y familia, como parte de los saberes previos de los y las estudiantes.

Por esta razón podemos identificar que nuestro problema de estudio se encuentra instalado al interior de un dilema del currículum ya que éste apunta a poner en valor a aquellos contenidos, valores y procedimientos que el currículum oficial ha omitido, instalando nuevos dilemas como el para qué, a quién, el cómo, el cuándo y dónde enseñar, y a su vez quien decide lo que se enseña, y qué factores se consideran al enseñar.

Para ir entregando posibles respuestas debemos volver a las entrevistas de los docentes y entender sus visiones en estas áreas, en la subcategoría 5 (S5 Transmisión de saberes musicales en el aula) en el párrafo 8 y respondiendo a la pregunta: ¿Cómo usted ha transmitido sus saberes musicales en el aula? la docente 2 señala que siempre su metodología ha sido considerar lo lúdico, la expresión corporal y emocional, comenta también que siempre ha trabajado con los conocimientos y saberes que traen desde su propia cultura, no da mucho énfasis a la teoría musical sino más bien a lo práctico y sencillo, al juego y salidas a terreno. Al mismo tiempo el docente 1 comenta que su aporte en la transmisión de la educación musical es mediante la práctica musical en conjunto a sus estudiantes y escuchar repertorio diverso y reflexionar, también enseñando teoría musical aunque no muy a profundidad. De esta manera podemos comprender que la metodología usada por ambos docentes es a través de la oralidad, de lo lúdico y

práctico no dando gran relevancia a lo teórico musical, como lo señala el currículum, ya que como señalan los docentes contestando a la pregunta ¿cómo cree usted que aprenden música los niños y niñas de Chiloé? Ambos concuerdan que según su experiencia los niños y niñas de Chiloé aprenden a través de la oralidad, de la práctica, de los juegos, de las salidas a terreno, del contacto con su entorno, pero por sobre todo en base a sus saberes previos, ya que los niños y niñas no llegan a los centros educacionales vacíos de conocimientos, por el contrario llegan a las escuelas con un sinnúmero de conocimientos previos, hábitos, tradiciones, creencias, valores, costumbres, ritos, cosmovisiones, normas, alegrías y temores. Así como señala Pablo Yáñez Delgado profesor y profesora forman parte de su propia cultura y subcultura, y poseen sus propios referentes socioculturales de referencia, así como sus propios valores, creencias, costumbres, normas, preferencias, etc.

De lo anterior podríamos creer también que por un lado se encuentra el denominado currículum explícito, que es aquel que se encuentra explícito, pauteado, y que se espera sea cumplido por los diversos actores del proceso educativo. Y por otro lado se encuentra el denominado currículum oculto, el cual practican todos los actores y no está explícito, además constituye el conjunto de reglas que rigen el comportamiento de los actores, y que no se espera que ocurra dentro de la educación formal pero que sin embargo prepara a los alumnos para el mundo exterior. Ambos aspectos forman parte de la educación formal pero no se les valora de la misma forma ni tienen la misma connotación para los actores. Se espera que lo que ocurra en la escuela sea entendido como formando parte del currículum explícito, y lo que se aleja de él se transforma en un aspecto negativo, no deseable (Parra 1998).

Es por esto que podemos entender que las actividades realizadas por los docentes y la forma de trasladar al aula sus saberes musicales, aunque no sean explicitadas en el currículum oficial responden a la práctica desde el conocimiento del contexto cultural escolar y de la comunidad, respetando la cultura en presencia, adaptándolas a la realidad geográfica y climática, trabajando con los saberes previos de los estudiantes y valorando la identidad cultural.

Hoy las políticas nacionales llevadas al escenario de la escuela, desde el punto de vista de la pertinencia cultural, enfrenta el dilema de defender por una parte una identidad nacional propia, que rechace la tendencia a la homogeneización cultural, y por otra parte, de no caer en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo, por la única razón de que no proviene de la propia cultura. Esto último se aproxima a una reacción fundamentalista, en el sentido de que creer que todo lo que proviene de afuera es malo, y lo que proviene de las propias raíces es bueno. El dilema de la escuela, es entonces, cómo reforzar las propias

identidades, en un diálogo creativo y enriquecedor con el mundo global (Yáñez Delgado 2011).

También Hevia e Hirmas nos habla de que no se trata de formar para la homogeneización cultural, ni para el aislamiento o la yuxtaposición de culturas, sino para la interculturalidad.

Por último el profesor Pablo Yáñez sostiene que el factor de la pertinencia se refiere a la tensión que surge en la escuela respecto a las asimetrías en las relaciones de poder que conducen a las minorías culturales a situaciones de marginación y pobreza extrema, lo que fractura la convivencia social, así mismo según como las políticas educativas y la escuela enfrenten el tema de la diversidad cultural se deben resolver tres grandes problemas:

En primer lugar, cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes, y cómo educar en la interculturalidad, es decir, de una forma que se acreciente la autovaloración y la propia identidad, y a la vez se valoren las diferencias culturales, y se las utilice como recurso pedagógico.

En segundo lugar, cómo educar a personas de distintas procedencias, de diferentes etnias, y con capacidades diferentes en los valores de la convivencia pacífica, y del trabajo solidario.

Y por último, cómo la escuela puede propiciar una educación incluyente, y atender a sus alumnos y alumnas, disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social.

ANEXOS

PROYECTO DE TESIS:

“La importancia de la educación musical en la escuela chilota, desde una mirada de pertinencia cultural”

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Pedagogía en Música.

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: ENTREVISTA A PROFESORES (EP)

OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA.

Comprender el significado que tiene la educación musical desde una mirada de pertinencia cultural y educación intercultural para docentes de música de la Isla de Chiloé.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar críticamente, a partir del discurso de los profesores, la importancia de la educación intercultural, y la pertinencia cultural de los aprendizajes.
- Comprender la naturaleza del diálogo/no-diálogo intercultural que se da en el encuentro – o choque – cultural en el espacio de la escuela-comunidad, de manera de reconocer las potencialidades de ser sujetos interculturales.
- Conocer, comprender y comparar las subjetividades presentes en los distintos actores educativos en las unidades estudiadas.
- Conocer cómo el docente de música traslada al aula sus vivencias musicales en vista de potenciar la pertinencia cultural de los aprendizajes.

ENTREVISTA:

1. ¿Dónde nació usted profesor?
En Santiago, pero viví desde pequeño en el sur.
2. ¿Dónde se formó académicamente?

En la universidad Austral de Chile
3. ¿Dónde trabaja actualmente?

En el Liceo Bicentenario Ancud
4. ¿siempre ha trabajado en escuelas de la isla?

No, comencé trabajando en Santiago, el año 2011 me vine a Chiloé

5. ¿Cómo ha sido su experiencia como docente de música en las escuelas chilotas?

Ha sido muy satisfactoria, me reencanté con la profesión acá.

6. ¿Cuáles son sus recuerdos musicales del colegio, como estudiante?

Tocar en muchos actos, amar la música, siempre quise estudiar algo relacionado con la música porque me gustaba mucho y tenía habilidades.

7. ¿Cómo usted ha transmitido sus saberes musicales en el aula?

Trato de predicar con el ejemplo, haciendo música, ya sea instrumental o vocal con los estudiantes. Mucha práctica musical en las clases. Escuchar repertorio diverso y comentar. También un poco de teoría musical.

8. Según su experiencia profesor, ¿cómo cree usted que aprenden música los niños y niñas de Chiloé?

Creo que, en general, hay mucho talento musical en Chiloé y habilidades que desarrollar, lo que facilita el aprendizaje de los niños. Hay que tratar de darles variadas herramientas para que vayan aprendiendo según sus gustos y habilidades.

9. ¿Considera importante que la educación chilota sea bajo una visión de pertinencia cultural? Por supuesto, acá hay una gran riqueza cultural que se debe valorar, respetar, enseñar y aprovechar.

10. En la escuela donde actualmente trabaja ¿Se incluyen contenidos (historias, saberes, mitos, tradiciones, música, etc.) propios de la cultura en presencia?

Sí, sobre todo en asignaturas como historia, repertorio musical, bailes, artes visuales.

11. ¿cree que su formación docente le entregó herramientas para poder educar desde la pertinencia?

Tuvimos un ramo de folklor durante dos años en mi carrera. Creo que se le daba bastante importancia a la cultura y la identidad en general. Sin embargo creo que en cada lugar o región hay que seguir aprendiendo y nutrirse de la cultura para poder entregar de mejor manera los contenidos pertinentes a lo cultural – musical.

12. ¿Considera relevante que el docente de música conozca la cultura del lugar donde ejerce su quehacer pedagógico?

Por supuesto que sí, uno puede entender de mejor manera a los niños y sus realidades, su contexto, su cultura, hacer actividades más pertinentes a estas realidades.

13. ¿Cree usted que puede ejercer en cualquier contexto cultural bajo la mirada de la pertinencia?

Si, me imagino que en algunos lugares puede ser más difícil, pero hay que hacer lo posible por que lo acepten como un aporte a la comunidad.

14. ¿Por qué educar desde la pertinencia?

Porque se hace más fácil, más cercano para los estudiantes, aprovechar los saberes para desarrollar habilidades e intereses que puedan aportar a su comunidad y a su propio aprendizaje.

15. En la escuela donde actualmente trabaja ¿Se incluyen contenidos (historias, saberes, mitos, tradiciones, música, etc.) propios de la cultura en presencia?

Si, por ejemplo, hace tres años hicimos una actividad con segundos medios a cerca de la goleta Ancud y su travesía junto con historia, artes y música donde los estudiantes crearon canciones relacionadas al tema y se hizo una presentación fina. Fue bastante trabajo que dio muy buenos resultados. Constantemente se realizan este tipo de actividades.

16. ¿Cuál es su apreciación con respecto a la pertinencia cultural ofrecida por las escuelas chilotas?

Creo que, con el tiempo, se ha ido avanzando en el tema. En las escuelas rurales se enseña huilliche y sus costumbres, lo que antes no pasaba. Pero creo también que se puede mejorar más, poniendo a disposición más recursos y espacios que ayuden apoyen estas iniciativas.

17. ¿Qué entiende por cultura usted profesor (a)?

Es el saber en general de una cultura, de un pueblo o de una región, sus manifestaciones a través del arte, su manera de ver el mundo, de expresar sus ideas, creencias su cosmovisión. Engloba todo lo referente a un lugar, la forma de hablar, de vestirse, de comunicarse, de expresarse.

18. ¿Cuál es la idea de cultura que se maneja en la escuela donde trabaja actualmente?

No se si se habla o se maneja un concepto de cultura en mi colegio. El objetivo de mi Liceo es una educación de altas expectativas con compromiso social, que los niños sigan estudios superiores.

19. ¿Se está desarrollando algún enfoque intercultural en la escuela donde trabaja profesor?

No se si algún profesor está trabajando algún proyecto intercultural. Yo no

20. Si es así, ¿Quién lo desarrolla?

No está en mis conocimientos si se desarrolla algún proyecto intercultural en mi Liceo.

21. ¿Cómo cree usted que percibe la comunidad este enfoque intercultural de la escuela?

Creo que se ha ido incrementando con los años pero queda mucho por hacer

22. ¿Este enfoque intercultural y desde la pertinencia cultural es una propuesta autónoma local o es un enfoque centralizado desde el poder del estado?

Creo que es bastante local, pero también los programas piden contextualizar los contenidos a las características regionales o locales.

23. Profesor: ¿Usted qué valora más?

Un enfoque que fortalezca las diferencias culturales de los y las estudiantes, o un enfoque que permita la inclusión y la igualdad de todos y todas las estudiantes, en el marco del sistema social dominante, aunque aquello suponga la negación de las diferencias.

Un enfoque que permita la inclusión e igualdad, sin perder de vista las diferencias, aceptarlas, respetarlas y cuidarlas.

24. ¿Qué espera del futuro educativo de los y las estudiantes de la isla, y de la escuela donde trabaja?

Un sistema más justo e igualitario que de las mismas oportunidades para todos los estudiantes para poder desarrollar sus habilidades y aprendizajes, aceptando las diferencias sociales y culturales. Un sistema donde los profesores tengan estabilidad laboral y sean respetados por su trabajo.

25. ¿Cuál es el concepto de éxito o expectativa de futuro que se maneja en la escuela donde actualmente trabaja?

Es que los estudiantes entren a la universidad y puedan estudiar una carrera profesional, técnica o artística.

26. ¿Qué potencia la escuela donde trabaja en términos de proyectos de futuro?

La realización personal. Que puedan seguir estudiando o desarrollándose y ser felices en lo que hagan a futuro.

27. En el área de la educación musical:

¿Cuáles son los contenidos que usted desarrolla?

Sobre todo la ejecución instrumental y vocal, me gusta que los niños aprendan haciendo música a través de diversos repertorios (popular, folklórico o docto)

28. ¿Quién elige los contenidos de educación musical?

El ministerio, pero uno adecua las unidades y sus contenidos a la realidad local.

29. ¿Quién o quiénes deciden o deben decidir lo que se enseña?

El profesor, es el experto en el área.

30. ¿Qué criterios, aspectos o factores consideran quienes deciden lo que se enseñan?

Cada curso es un mundo, cada alumno es un mundo. Hay que tomar en cuenta varios factores como el lugar, la realidad social, cultural, la infraestructura, lo que traen, lo que sienten o lo que les gusta.

31. ¿Usted cree que el curriculum ofrecido, tiene pertinencia y coherencia con los saberes tradicionales de la comunidad?

No, es algo general que hay que adecuar a las realidades de cada comunidad educativa.

32. ¿Cree que hay algo que se me haya olvidado preguntarle?

No

33. ¿Quisiera añadir algo más?

Acá en Chiloé hay muchas escuelas rurales donde, con el pasar de los años se han ido integrando actividades de la cultura huilliche como fiestas o el lenguaje. Falta mucho camino por recorrer en este aspecto, pero se ve una preocupación que de a poco se va instalando. Por otro lado, el folclor ha ido cambiando bastante, cuando uno va al campo a una fiesta lo único que gozan y bailan son las rancheras.... Un elemento de interculturalidad que se ha ido quedando en Chiloé y los grupos folklóricos se ven mayormente en el verano cuando llegan los turistas o en algunas festividades, pero no es algo que se vea permanentemente. (es mi opinión, hay que trabajar en incentivar más el folklor y las tradiciones chilotas)

MUCHAS GRACIAS!

DATOS PERSONALES

Sexo: Hombre

Edad:47

Lenguas que hablas y/o entiendes: español

Localidad de nacimiento: Santiago

Lugar de residencia habitual: Ancud

Composición del hogar: Padre de dos hijos, pero vivo con mi pareja y sus dos hijos. Los fines de semana con mis hijos.

Formación: Universitaria

Asignatura que imparte: Música

Tipo de contratación: Corporación municipal, de planta

Antigüedad en el puesto actual: 9 años

PROYECTO DE TESIS:

“La importancia de la educación musical en la escuela chilota, desde una mirada de pertinencia cultural”

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Pedagogía en Música.

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: ENTREVISTA A PROFESORES (EP)

OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA.

Comprender el significado que tiene la educación musical desde una mirada de pertinencia cultural y educación intercultural para docentes de música de la Isla de Chiloé.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar críticamente, a partir del discurso de las y los profesores, la importancia de la educación intercultural, y la pertinencia cultural de los aprendizajes.
- Comprender la naturaleza del diálogo/no-diálogo intercultural que se da en el encuentro – o choque – cultural en el espacio de la escuela-comunidad, de manera de reconocer las potencialidades de ser sujetos interculturales.
- Conocer, comprender y comparar las subjetividades presentes en los distintos actores educativos en las unidades estudiadas.
- Conocer cómo el docente de música traslada al aula sus saberes pedagógicos y musicales en vista de potenciar la pertinencia cultural de los aprendizajes.

ENTREVISTA:

34. ¿Dónde nació usted profesor (a)?

Santiago

35. ¿Dónde se formó académicamente?

UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) Ex Pedagógico.

36. ¿Dónde trabaja actualmente?

Corporación Municipal de Quellón

- Escuela Lastenia Oyarzún Andrade (Isla Laitec- Quellón)

- Escuela Rural Yaldad (Quellón)

37. ¿siempre ha trabajado en escuelas de la isla?

No

38. ¿Cómo ha sido su experiencia como docente de música en la escuela chilota?

Ha sido muy grata en comparación con el ejercicio docente en Santiago. Inicialmente llegué a trabajar a un Colegio Particular Subvencionado en Quellón, que fue una gran escuela para mí, pero si me sentí muy agobiada laboralmente mis dos primeros años de docente en la isla

39. ¿Cuáles son sus recuerdos musicales del colegio, como estudiante?

Tengo muy gratos recuerdos de una gran maestra llamada Amanda Conejeros, generalista básica, profesora normalista, no era especialista en música pero tenía mucha pasión por las artes, el folklor y la cultura en general. Nos enseñó a tocar algunas piezas en flauta, no tocaba guitarra pero tomó un curso básico y con solo dos acordes que me transmitió despertó mi amor con la música. Recuerdo mucho las representaciones musicales y teatrales con temáticas de Pueblos Originarios, mapuche en especial y tradiciones folklóricas como aquellas presentes en la canción “Parabienes al revés” de Violeta Parra, donde las cantoras iban a cantarle tonada a los novios. También recuerdo su influencia en la lectura y creación de poesía, hasta visitamos la casa de Pablo Neruda en Isla Negra y Valparaíso y llegamos de ese viaje a crear poesía, la poesía sin duda un elemento muy relacionado con la música. Tengo los más bellos momentos musicales junto a ella y mis compañeros, al menos en la etapa de Educación Básica.

40. ¿Cómo usted ha transmitido sus saberes musicales en el aula?

Me gusta utilizar propuestas metodológicas que consideren lo lúdico, la expresión corporal, emocional. Siempre parto por la zona de aprendizaje próximo. Lo teórico lo pongo al servicio de los conocimientos que ya tienen, tanto en música y su cultura.

En general me gusta abordar siempre desde lo más práctico y sencillo, cantar, cantar mucho, tocar jugando, no tanta teoría musical, crear, audicionar, hacer representaciones, salir al patio, tocar cerca del mar.

41. Según su experiencia profesor, ¿cómo cree usted que aprenden música los niños y niñas de Chiloé?

Desde la praxis misma, de la oralidad, siento que les es fácil aprender mirando o escuchando.

42. ¿Considera importante que la educación chilota sea bajo una visión de pertinencia cultural?

Muy importante.

43. ¿Qué considera necesario para poder educar desde una mirada de pertinencia cultural?

Conocer el entorno donde estudian los niños, si pertenecen a comunidades, como la mayoría tiene apellidos mapuche-williches, que el o la docente junto con los niños sepan el significado de sus apellidos o al menos el origen de ellos. El maestro debe tener noción básica del Che-dungun y de la música del territorio.

44. ¿Cree que su formación docente le entregó herramientas para poder educar desde la pertinencia?

Creo que en un 50% si, considerando la institución y su curriculum, además de lo que influye el curriculum oculto de la misma casa de estudio. El ex Pedagógico tiene una carga

política y una mirada muy crítica al sistema por parte de los estudiantes, por ende eso ya marcaba una mirada de clase, y un ojo que observaba desde la pertinencia cultural según mi perspectiva.

45. ¿Considera relevante que el docente de música conozca la cultura del lugar donde ejerce su quehacer pedagógico?

Si no lo hace sería un colonizador, creo muy relevante que el docente se de ese trabajo al llegar a cualquier escuela, sea el lugar que sea.

46. ¿Cree usted que puede ejercer en cualquier contexto cultural bajo la mirada de la pertinencia?

No tengo certeza si la pertinencia cultural es la única herramienta o solo una pieza más del puzzle para trabajar en distintos contextos culturales, puede ser que una tenga la intención de pertinencia, pero no maneje los códigos como lengua, costumbre, folclore, todo eso es algo que se va conociendo y aprendiendo con el tiempo, habría que tenerlo en consideración día a día, clase a clase. Por otra parte sería interesante definir o ver cuáles son los pilares de la pertinencia cultural en la educación, por ejemplo la emocionalidad puede ser otro aspecto a integrar, la formas de aprender (visual, motriz, auditiva) y las individualidad de cada niño, la historia personal también eso otro factor. Creo que sería importante definir qué abarca la pertinencia cultural. **De todas formas creo que la pertinencia es una puerta de entrada para trabajar en contextos culturales distintos a los de quien ejercerá la docencia.**

47. ¿Por qué educar desde la pertinencia?

Para que el aprendizaje sea significativo, desde el lenguaje próximo, para que aprendan ambas partes, estudiante y docente, docente –estudiante, para dejar de vernos como autoridad piramidal.

48. En la escuela donde actualmente trabaja ¿Se incluyen contenidos (historias, saberes, mitos, tradiciones, música, etc.) propios de la cultura en presencia?

Si

49. ¿Cuál es su apreciación con respecto a la pertinencia cultural ofrecida por las escuelas chilotas?

Creo que en general se consideran al enseñar Cultura y lengua indígena, y en educación artística como música, artes plásticas, teatro también, no sé como se abordarán en las otras asignaturas que no son tan visibles, pero en una de las escuelas que trabajo en la isla Laitec se trabaja en torno a la pertinencia cultural.

50. ¿Qué entiende por cultura usted profesor (a)?

Son los saberes, prácticas, la emocionalidad expresiva de una cultura expresada en sus quehaceres rutinarios

51. ¿Cuál es la idea de cultura que se maneja en la escuela donde trabaja actualmente?
Trabajo en dos escuelas, aunque estoy con postnatal. La Escuela Lastenia Oyarzún Andrade de Laitec trabaja con el concepto de los saberes que trae cada niño desde su casa, los saberes de sus antepasados, y tiene un enfoque validando la cultura originaria, lo ecológico, artístico y las ciencias. En la otra Escuela solo alcancé a trabajar presencialmente 1 mes y medio.
52. ¿Se está desarrollando algún enfoque intercultural en la escuela donde trabaja profesor (a)?
En ambas sí.
53. Si es así, ¿Quién lo desarrolla?
En la Escuela Lastenia Oyarzún Andrade es trabajado por todo el equipo de trabajadores de la escuela, lo encabeza la maestra encargada Karen Ledesma y se apoya mucho en la educadora tradicional.

En Escuela Rural Yaldad es el educador tradicional en conjunto con el profesor que le acompaña.
54. ¿Cómo cree usted que percibe la comunidad este enfoque intercultural de la escuela?
La comunidad externa está reaprendiendo a valorar su cultura, sus apellidos, el valor de la tierra, de los recursos naturales que son finitos, los niños aprendiendo el valor para saber hacia dónde dirigir su actuar.
55. ¿Este enfoque intercultural y desde la pertinencia cultural es una propuesta autónoma local o es un enfoque centralizado desde el poder del estado?
Siento que es una propuesta autónoma local.
56. Profesor: ¿Usted qué valora más?
Un enfoque que fortalezca las diferencias culturales de los y las estudiantes, o un enfoque que permita la inclusión y la igualdad de todos y todas las estudiantes, en el marco del sistema social dominante, aunque aquello suponga la negación de las diferencias.
Me inclino en un enfoque que fortalezca las diferencias culturales de los estudiantes.
57. ¿Qué espera del futuro educativo de los y las estudiantes de la isla, y de la escuela donde trabaja?
Que sean niños y futuras adultas empoderadas del valor de su cultura, informadas, que sepan canalizar sus sentimientos y emociones, y que sepan defender la Futa Mapu Ñuke, la Gran madre tierra.
58. ¿Cuál es el concepto de éxito o expectativa de futuro que se maneja en la escuela donde actualmente trabaja?

Hablaré de la Escuela Lastenia Oyarzún Andrade de Laitec. No hemos hablado en términos de éxito, las expectativas son niños respetuosos, que tengan una educación integral, que cuiden su territorio, que valoren los saberes que ya traen y aprendan otros nuevos como formas alimenticias más sanas.

59. ¿Qué potencia la escuela donde trabaja en términos de proyectos de futuro?
Educación tradicional, intercultural, Cultura y lengua indígena como base, las artes y las ciencias. (Laitec)
60. En el área de la educación musical:
¿Cuáles son los contenidos que usted desarrolla?
Expresión corporal, expresional vocal, expresión emotiva, ritmo, música tradicional de Chiloé y en mapudungun o chedungun, música tradicional chilena.
61. ¿Quién elige los contenidos de educación musical?
Trabajamos en equipo los contenidos, yo diseño mis actividades.
62. ¿Quién o quiénes deciden o deben decidir lo que se enseña?
Creo que debieran decidir la Escuela en conjunto, como ente democrático, canalizando los intereses de docentes, estudiantes, apoderados y directivos.
63. ¿Qué criterios, aspectos o factores consideran quienes deciden lo que se enseñan?
Los planes y programas que entrega el Ministerio se toman como base si o si, por si fueran a supervisar. Pero siento que las asignaturas mal llamadas “importantes” son decididas por directivos y profesores, y las asignaturas que no están dentro de esta mala categoría, las decide cada docente.
64. ¿Usted cree que el curriculum ofrecido, tiene pertinencia y coherencia con los saberes tradicionales de la comunidad?
El curriculum ofrecido por el Ministerio ha ido mejorando la pertinencia, pero sería interesante hacer un curriculum más local o Regional, aveces el curriculum se siente la influencia occidental, al menos en la música, pero siento que ha ido mejorando en mis 10 años de docencia y en Música siento que es flexible para integrar la pertinencia cultural desde la óptica de cada docente o equipo educativo.
65. ¿Cree que hay algo que se me haya olvidado preguntarle?
Agregaría la pregunta o bien la definición de Pertinencia Cultural.
66. ¿Quisiera añadir algo más?
No

MUCHAS GRACIAS!

DATOS PERSONALES

Sexo: Femenino

Edad: 32

Lenguas que hablas y/o entiendes: Mapudungún

Localidad de nacimiento: Santiago

Lugar de residencia habitual: Quellón

Composición del hogar: compañero de vida y mi pequeño hijo

Formación: Profesora de música

Asignatura que imparte: Artes musicales

Tipo de contratación:

Antigüedad en el puesto actual: 6 años

BIBLIOGRAFÍA

Ember, Ember y Peregrine - Antropología – 2004

El coro de los niños huilliches de Chiloé por Gabriel Coddou Espejo- Revista Musical Chilena, Año L1V, Julio-Diciembre, 2000

Catherine Walsh Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado 2008

Clifford Geertz, The Interpretation of Cultures 1973

Pablo Yáñez Delgado Profesor de Música, Doctor en Educación, tesis doctoral

“La educación musical como espacio de discusión transdisciplinaria en el abordaje de la pertinencia cultural”

M. Victoria Peralta E. “Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del siglo XXI”.

M. Victoria Peralta E. “Currículos educacionales en américa latina. Su pertinencia cultural”.

Cristian Bellei “La escolarización de los adolescentes : desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa”.

Marcelo Krichesky “Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa” 2006.

Pablo Yáñez Delgado “Relación dialógica para el abordaje de la pertinencia cultural en la enseñanza de las artes musicales” 2011.